

A linguística aplicada em tempos de **BARBÁRIE**

Orgs. | Emerson Tadeu Cotrim Assunção | Juliana Alves dos Santos

A LINGUÍSTICA APLICADA EM TEMPOS DE BARBÁRIE

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)
Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)
Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)
Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)
Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)
Dr. Washington Drummond (UNEB*)
Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes).

Emerson Tadeu Cotrim Assunção
Juliana Alves dos Santos
Organizadores

A LINGUÍSTICA APLICADA EM TEMPOS DE BARBÁRIE



Catu, Ba
2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Edição e revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

L755

A linguística aplicada em tempos de barbárie : [Recurso eletrônico] : / Organizadores Emerson Tadeu Cotrim Assunção; Juliana Alves dos Santos. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

3651kb, 218fls. il: color

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web
<www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-38-3 (e-book)

1. Estudos Linguísticos. 2. Discurso. 3. Pandemia I. Título.

CDD 410.63
CDU 41'1

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Emerson Tadeu Cotrim Assunção e Juliana Alves dos Santos</i>	8
SE NÃO A LA, QUEM VAI PROBLEMATIZAR A LINGUAGEM EM TEMPO DE BARBÁRIES? <i>Emerson Tadeu Cotrim Assunção e Juliana Alves dos Santos</i>	12
NECROPOLÍTICA E LINGUAGEM: O MAL-ESTAR DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO <i>Paulo Cesar Ricci Romão</i>	27
COVID-19, UM PAÍS FRATURADO E O INGLÊS NO MEIO <i>Daniel Vasconcelos e Sávio Siqueira</i>	42
QUEERALTERIDADE LINGUÍSTICO-SEXUAL <i>Elvira Mejía Herrejon</i>	78
O LÉXICO DO NOVO CORONAVÍRUS EM MEMES NAS PÁGINAS DA INTERNET: UMA ANÁLISE DOS NEOLOGISMOS SINTÁTICOS E SEMÂNTICOS <i>Aílton Pinheiro Moreira, Ana Maria Pereira Lima e Expedito Eloísio Ximenes</i>	97
MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA EM TEMPOS PANDÊMICOS <i>Jurene Veloso dos Santos Oliveira, Moanna Brito Seixas Fraga, Nelma Teixeira da Silva e Simone Bueno Borges da Silva</i>	125
<i>A AULA DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS: O PLANO, O PROFESSOR E O ALUNO EM XEQUE</i> <i>Ludimília Souza da Silva e Denise Chaves de Menezes Scheyerl</i>	142
RETRATOS DE ATIVIDADES REMOTAS DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO: THE CULTURAL PILLS <i>Annallena de Souza Guedes</i>	158
O PAPEL DO DICIONÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LÉXICA <i>Raquel de Oliveira</i>	173
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	212
SOBRE OS ORGANIZADORES	216

APRESENTAÇÃO

Quando apresentamos a proposta do livro à Editora Bordô-Grená, acreditávamos que o Brasil estava no ápice de sua maior crise sanitária: a pandemia Sars-Cov-2. Ainda tínhamos certa crença de que as coisas poderiam melhorar em alguns meses e, no mais tardar de meados de 2021, estaríamos de volta à normalidade no país. Agora, no momento que estamos escrevendo este texto introdutório, o país já soma mais de 260 mil mortos em decorrência dos efeitos do Coronavírus. As vacinas chegam de forma demorada e a parcela da população vacinada representa menos de 5% do total de brasileiros. As atividades escolares presenciais estão suspensas no Brasil e estamos no ápice da segunda onda da pandemia, com média de mortos de mais de 2 mil pessoas por dia.

Então, caro leitor, este livro é mais que atual: ele é a tentativa desesperada de explicar cientificamente os impactos das barbáries no cotidiano, pelo viés dos estudos linguísticos, especialmente da Linguística Aplicada (LA) como área de abrigo e de confronto. A pandemia, como mostraremos no capítulo I, não é uma barbárie, mas a forma como o governo de Jair Bolsonaro trata os efeitos da pandemia, é. *Paripassu* a isso, cada texto deste livro traz, em essência, nuances discursivas que dão mostras de como é fazer ciência e pesquisa sob a égide do negacionismo institucionalizado e de ataques à ciência de forma generalizada. Ademais, vivemos a síntese da necropolítica como estratégia de governo e um ponto de sutura opressão e resistência, palavra essa que caracteriza as pesquisas no campo da LA.

Assim, para sulear o leitor, apresentamos, aqui, sinteticamente, o que trata cada capítulo deste livro, a saber:

O capítulo que abre este livro é de nossa autoria. Somos docentes de uma Instituição de Ensino Superior baiana e pesquisadores da área de LA, além de apaixonados pelas relações estabelecidas entre a linguagem e/em sociedade. Optamos, nesse capítulo, por tratar de barbáries, no plural, que atingem a grupos socialmente minoritarizados pelas esferas de poder. Construímos o capítulo *Se não a LA, quem vai problematizar a linguagem em tempo de barbáries?* como forma de historicizar a LA em diversos

momentos e sobre diversos grupos que, agindo e reagindo por meio da língua e da linguagem, existem e resistem às políticas de negação de direitos e de silenciamentos de vozes dissidentes.

Já o capítulo 2, *Necropolítica e linguagem: o mal-estar do preconceito linguístico*, de autoria de Paulo Cesar Ricci Romão, faz uma incursão teórica sobre o tema à luz dos postulados de Achille Mbembe. Nesse capítulo, tomando por base as questões linguísticas, o autor correlaciona as noções de necropolítica e biopoder presentes nas relações políticas e sociais da pós-modernidade, em estreita relação com as variações linguísticas e os conflitos entre a norma padrão e a escola brasileira.

Por sua vez, o capítulo de número 3, *Covid-19, um país fraturado e o inglês no meio*, escrito por Daniel Vasconcelos e Sávio Siqueira, tomando por base um *tuíte* escrito pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) (quando envia votos de pronta recuperação ao casal Trump após o diagnóstico de Covid-19), analisa a mensagem do deputado tomando por base o Inglês como Língua Franca (ILF). Nesse capítulo, os autores teorizam a questão linguística afetada pela arena política polarizada do Brasil. Em síntese, nas palavras de Daniel e Sávio, a animosidade presente nos comentários do *post* de Eduardo Bolsonaro “nos levou a explorar e refletir sobre aquele fenômeno interacional, tomando como base os comentários e reações dos mais diversos tipos, tons e posicionamentos”.

Queeridade linguístico-sexual é um texto atual, forte e militante. A autora do quarto capítulo, Elvira Mejía Herrejon, apresenta a emancipação *queer* e da linguagem como aspectos necessários e urgentes para a construção do conhecimento sobre o corpo e sobre os lugares das identidades sociais, momento que analisa a inseparabilidade entre linguagem e sexualidade não-binária em um contexto de negação das dissidências. À luz da Linguística Aplicada Queer, a autora evidencia a inseparabilidade entre linguagem e sexualidade e argumenta que os saberes, as normas e as práticas tradicionais impregnam de sentido a dissidência como algo que não é normal e que, de certa maneira, tolhe a economia do prazer que rege o universo sexual.

O capítulo 5, por sua vez, toma os léxicos associados à pandemia Sars-Cov-2 como objeto de estudo. Intitulado *O léxico do novo coronavírus*

em memes nas páginas da internet: uma análise dos neologismos sintáticos e semânticos, o capítulo, de autoria de Ailton Pinheiro Moreira, Ana Maria Pereira Lima e Expedito Eloísio Ximenes, apresenta uma importante discussão sobre a constituição lexical em *memes* disponíveis na *internet*. Os autores evidenciam os processos de formação de neologismos e como esses atuam e se materializam nas interações entre sujeitos e sociedade.

Jurene Veloso, Moanna Brito, Nelma Teixeira e Simone Bueno, autoras do sexto capítulo intitulado *Multiletramentos e tecnologias digitais na escola em tempos de pandemia*, mostram como a pandemia impacta o cotidiano escolar da educação de surdos e como docentes de língua portuguesa agenciam estratégias para uma educação inclusiva. As autoras apostam nos multiletramentos e nas tecnologias digitais como formas efetivas de atendimento às necessidades dos agentes da educação: professores e alunos.

Já no inspirador capítulo 7, as autoras Ludimilia Souza da Silva e Denise Chaves de Menezes Scheyerl apresentam os resultados de um curso de extensão promovido para professores em formação de língua inglesa, no qual abordaram temas como identidade, gênero, sexualidade, machismo, racismo, homofobia, *bullying* etc., e a partir daí promoveram um contato com a perspectiva crítica de ensino e aprendizagem de língua inglesa. As autoras sinalizam para os inúmeros questionamentos e direcionamentos que as problematizações advindas do curso trouxeram, em especial sobre as diferenças de natureza sexual e/ou de gênero dos alunos ou de outrem e como lidar com eles em sala de aula.

Annallena Souza Guedes apresenta no capítulo *Retratos de atividades remotas de inglês para o ensino médio: the cultural pills* o relato do bem sucedido projeto para aulas do Ensino Médio, a partir do qual os discentes tiveram a oportunidade de conhecer a vida e obra de grandes nomes ligados à música como Aretha Franklin, Ray Charles e Fela Kuti e à literatura, como Toni Morrison, Jane Austen e Sir Arthur Conan Doyle. Diante das mudanças de comportamentos frente às barbáries atuais, as atividades da docente demonstram as possibilidades, na aula de língua inglesa, de contribuir para um engajamento e maior conscientização dos estudantes sobre si, o outro e o mundo que o cerca.

O último capítulo é de autoria de Raquel de Oliveira. Nele, a autora utiliza os dicionários Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros (Lde), uma obra bilíngue, e o *Oxford student's dictionary of english (osde)*, uma obra monolíngue, dos quais foram retirados/adaptados exercícios para desenvolver a competência léxica escrita e oral. A autora reforça que o recurso do dicionário e atividades poderão auxiliar bastante o aluno em atividades de preparação para exposições orais, como diálogos e seminários, além de reforçar a autonomia do estudante, tão necessária em tempos de pandemia.

As contribuições que completam este livro caracterizam-se como pontos de resistências frente ao caos que vivenciamos nos últimos dias, em que fazer ciência tornou-se fazer revoluções diárias. Pensamos em lançar olhares e vozes diferentes e desafiadores sobre as linguagens e esperamos que ecoem para que mais debates sejam a eles associados.

Emerson Tadeu Cotrim Assunção

Juliana Alves dos Santos

SE NÃO A LA, QUEM VAI PROBLEMATIZAR A LINGUAGEM EM TEMPO DE BARBÁRIES?

Emerson Tadeu Cotrim Assunção

Juliana Alves dos Santos

PARA INÍCIO DE CONVERSA

De 2016 para cá, o Brasil passou a respirar ares pouco promissores. Liderado por Michel Temer em e por setores mais conservadores, o país viu sua democracia ruir com o golpe sacramentado. Uma onda de barbárie “emergiu como um monstro da lagoa” (Chico Buarque – na música *Cálice*) e nós, sujeitos interessados pela linguagem e modificados cotidianamente por ela, começamos a ser alvos das políticas de sucateamento das instituições, bem como dos ataques diretos a pensadores que nos construíram como linguistas. À guisa de ilustração, podemos citar as manifestações contrárias ao pensamento de Paulo Freire em eventos de natureza política contra uma suposta doutrinação ideológica nas e pelas universidades; manifestações contra a conferência de Judith Butler, em São Paulo, acusando-a de incitar a pedofilia, o “homossexualismo” (sic) e o aborto¹, a criação de projetos de mordação, como o Escola Sem Partido e os ataques à autonomia e à liberdade de cátedra das instituições de ensino no Brasil.

Em 2018, Jair Bolsonaro, alicerçado por setores reacionários, por parte da mídia e por segmentos do Ministério Público Federal e de segmentos da Justiça brasileira, se elegeu presidente do Brasil e a barbárie se concretizou no país. Estamos em 2020. Somos sobreviventes de uma necropolítica que nos ataca cotidianamente. Mas estamos no frente, na

¹ Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/07/manifestantes-protestam-contrafilosofa-americana-judith-butler-em-sao-paulo.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

resistência (FOUCAULT, 1987) e, como linguistas aplicados que somos, continuaremos sobrevivendo.

As condições de produção dos discursos que encampamos aqui nestas páginas se dão em um momento de turbulência e de barbárie, termo que aparece no título deste livro. Somos professores de uma universidade estadual baiana e, além dos efeitos da política nefasta do atual governo federal-estadual contra a docência universitária, estamos nos refazendo como docentes em face de uma pandemia severa que nos atingiu em março de 2020. Então, caro leitor, qualquer palavra mais emocionada e ou militante que venham a ler nestas páginas já está, de antemão, justificada.

Fazer pesquisa em Linguística Aplicada (LA) tem, por essência, a língua/linguagem e/em práticas sociais como princípio fulcral. De modo que, na atual conjuntura do país e no atual momento que vivemos como pesquisadores, falar sobre LA é trazer a língua/linguagem para o que mais nos afeta como sujeitos: a pandemia, a barbárie e a incerteza sobre um futuro para a pesquisa. Mas, fazer LA é isso: usar a língua/linguagem como modo de luta e de resistência. Mais que isso, a LA é a própria resistência encampada, é a brisura e a rasura dentro das ciências da linguagem e das humanidades. É, nos dizeres de Bakhtin (2010), a *palavra-ponte* entre nós e o outro, e, nos dizeres de Paulo Freire (1989), a *palavramundo*, que não necessita de adjetivações.

Surgida aqui no Brasil da década de 1970, a LA chegou à vida adulta. Pouco a pouco começou a ocupar espaços nas universidades e tem chegado às escolas da educação básica. Ainda há muita luta pela frente, sabemos disso. Mas já avançamos em questões que pareciam intransponíveis: os currículos de graduação, hermeticamente fechados em uma linguística do norte, já se abrem para a “cor e o tom” de uma linguística do “Sul” (KLEIMAN, 2013); cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* pelo país estão se interessando por estudos que transversalizam os limites da linguística; modos de pensar e de compreender a LA como uma disciplina transgressiva, autônoma e interessada por problemas sociais são claros exemplos da força dessa área fronteira e miscigenada.

Se por um lado um clima de incerteza e de barbárie aparece feito e rarefeito no cotidiano da linguística, a LA, por sua vez, passa a se interessar

e a explicar as ações e reação de usos da linguagem nessas práticas sociais. É isso que, sobremaneira, diferencia os estudos da Linguística Tradicional, fechada em seu mundo *langue x parole*, da Linguística Aplicada, situada num contexto de questões que subjazem a própria linguagem.

Quando, em 2009, Moita Lopes nos apresenta seu trabalho “Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar” já havia ali uma nova sistematização do que é a área de LA. Embora a LA já tenha se difundido pelo país afora, ainda em 2020 muitos cursos de licenciatura em Letras sequer possuem em seus currículos a LA como disciplina ou mesmo objetos de estudo nessa área². É comum nos depararmos com equívocos do tipo “Linguística Aplicada é um método de como dar aula de línguas” ou “LA é a área da Linguística que congrega as disciplinas que fogem do ‘núcleo duro’ dos estudos linguísticos”. Por isso, é preciso, sempre, definir a área e dar mostras do que é fazer pesquisa nessa área. Concordamos que a LA constrói discursos para a vida social, com alternativas que possam alterar o presente e reinventa-lo (MOITA LOPES, 2013). A LA brasileira faz, em 2020, 41 anos de idade. É uma jovem senhora. Mais que isso, a LA, se assim pudéssemos corporificá-la, é uma Mulher-Trans, não binária, negra, nordestina e militante. Na verdade, é assim que os pesquisadores dessa área a imaginam: forte e atravessada por um renque de conceitos e preconceitos que a constitui como sujeito. Tomando por base o que diz Djamila Ribeiro sobre *Lugar de fala* (2017), podemos entender que a LA é a linguística que fala *de per sí* por essência e por natureza. Ou seja, é aquela área dos estudos da linguagem que traz para o centro o que a sociedade tratou de colocar nas margens: o LGBTQIA+, a mulher, o negro, o nordestino, o povo de santo e todos os que nunca estiveram como protagonistas de suas próprias condições. À guisa de ilustração, o crescimento de trabalhos discutindo esses temas dão mostras da maturidade de pesquisas que tratam da relação língua/linguagem e/em práticas sociais afetadas por questões de gênero,

² ROCHA, D. ASSUNÇÃO, E.T.C; SANTOS, J.A. Concepção da Linguística Aplicada em um projeto de curso de pós-graduação. In: SOUSA, I. V. (org.) (In)subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e Artes 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. E-book.

sexo, sexualidade, raça, credo, subalternidades, decolonialidades com punhos cerrados contra as relações de poder assimétricas, díspares e eurocentradas³.

OS DESAFIOS DA VIDA ADULTA

A LA, em sua vida adulta, deparou-se com seu maior desafio: a pandemia e os efeitos em suas áreas de pesquisa e de abrangência. Questões de uso da linguagem, nesse momento, demandam e clamam por outro olhar do pesquisador: afora as questões já costumeiras da área, nos deparamos, agora, com outras ramificações de interesse, como os discursos negacionistas da ciência, as *Fake News* como estratégias de governo e os contextos multimodais de ensino de línguas em uma realidade discrepante como a nossa.

O ano de 2020 começou com o prenúncio de que um vírus, surgido no oriente, tinha potencial de causar uma pandemia. Cientistas dos mais díspares países começaram a voltar os seus olhares para esse inimigo quase invisível. Em março de 2020 o Brasil viu os casos do novo Coronavírus (Sars Cov-2) se espalharem por todo o território. As primeiras vítimas foram de pessoas que chegaram de outros países com casos ativos da doença. O perfil era de pessoas de classe média. À medida que a doença se espalhava, as vítimas não eram mais distantes: era o vizinho, a tia, o enfermeiro conhecido. Também em março as aulas foram suspensas e as dinâmicas de ensino migraram para as atividades remotas, mediadas pelas tecnologias disponíveis.

Como a pandemia afetou a todos, sem distinção de classe, gênero e raça, os efeitos dela não foram sentidos por todos com a mesma intensidade: alunos de escolas particulares tiveram prontamente as suas atividades migradas para o ambiente virtual, contudo, discentes da escola pública não tiveram a mesma agilidade. Estamos em dezembro de 2020 e somente em

³ Usamos a noção de eurocentrismo como forma figurada que simboliza a hegemonia do mundo branco-explorador-burguês contra nações historicamente expostas às explorações e expropriações de seus territórios físicos e de identidade.

novembro desse mesmo ano as aulas nas universidades públicas estaduais da Bahia retornaram, mas de forma remota. Os dilemas que professores e alunos da graduação têm enfrentado em seus cotidianos são de ordens diversas, mas com matriz em um mesmo problema social: a desigualdade. São pacotes de dados móveis insuficientes para acompanhar as aulas ministradas por docentes que, sem formação para tal, fazem malabarismos para dar conta de didatizar conteúdos, são discentes que, afetados pela pandemia, perderam seus empregos e que, para se sustentarem, migraram para outras atividades (motoristas por aplicativo, entregadores de *fast-food* por *delivery*, *motoboys*, entre outros) e, por isso, não conseguem acompanhar as disciplinas, são docentes que, isolados em suas residências, precisam dividir a mesa de refeição com um cenário para ministrar componentes curriculares.

Desse modo, entendemos que a pandemia não é uma barbárie, mas o modo como o governo do Brasil e de países alinhados ao pensamento reacionário-conservador têm tratado os efeitos da pandemia, é. Então, escrever sobre a barbárie nos coloca de frente com questões que precisam de respostas urgentes. Nós, na condição de linguistas aplicados, nos deparamos cotidianamente com ações e reações languageiras advindas desse ocaso social. Além da institucionalização do racismo, da homofobia como cotidiano discursivo do governo, da naturalização da misoginia, do cerceamento ao pensamento progressista, entre outros ataques, tivemos que voltar nossos olhares para as questões impostas pelo distanciamento social e por todas as mazelas ocasionadas pela pandemia.

Essas questões que opacam o nosso cotidiano são também incentivos para lançarmos um olhar crítico sobre as linguagens que dele fazem parte. Assim, pensar em fazer Linguística Aplicada diante de tantas circunstâncias adversas nos delega a responsabilidade e sensibilidade de enxergar linguagem e ciência numa busca por esperança e um fôlego para dias melhores. Saindo da ideia de que a LA é pura e simplesmente uma aplicação de linguística em contextos educacionais, o momento pandêmico trouxe consigo outros problemas de ordem linguística. Como tivemos que migrar das aulas presenciais para um contexto multimodal digital, nos deparamos com problemas já conhecidos: a falta de formação de docentes para o ensino

remoto e, *pari-passu*, a dificuldade que alunos, sobremaneira das escolas públicas, possuem para o acesso à tecnologia. Muito embora alguns governadores de Estado tenham criado incentivos para a aquisição de equipamentos eletrônicos para discentes da graduação, disponibilização de *vouches* para aquisição de pacote de dados para discentes da rede pública em geral, as problemáticas envolvendo o ensino remoto ainda estão longe de uma realidade produtiva.

Em 2016, muito antes de a realidade do ensino remoto ser uma possibilidade emergencial, Araújo e Leffa (2016) organizaram um dossiê com capítulos sobre Redes sociais e o ensino de língua⁴. Os autores dos capítulos já sinalizavam nesse momento a dificuldade com que docentes e discentes lidam em seus cotidianos com o uso da tecnologia, ao mesmo tempo em que apostam nas tecnologias como forma privilegiada para ensinar língua em contextos diversos. Entretanto, é unanimidade entre os autores a ideia de que o ensino por meios digitais esboroa em um problema comum: a ineficiente formação de docentes para os contextos multimodais e digitais e, na mesma medida, as dificuldades com as tecnologias em sala de aula. Falta internet nas escolas, não há equipamentos para todos, a questão energética é outro fator preponderante e o próprio planejamento escolar que desconsidera essa realidade.

Nós, autores deste capítulo, somos docentes de uma mesma Instituição de Ensino Superior (IES) estadual baiana. Embora em *Campi* diferentes (*Campus XVIII* – Eunápolis, extremo sul do estado, e *Campus XX* – Brumado, sudoeste do estado), lidamos em nossos cotidianos de exercício profissional e de pesquisa com professores em formação em Letras e suas literaturas. Ministramos componentes de Estágio Supervisionado em Letras, Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, Língua Estrangeira Instrumental (o currículo ainda trata o inglês como uma língua estrangeira e não como língua internacional (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN,

⁴ ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender. São Paulo: Parábola, 2016.

2004) ou língua mundial (ASSIS-PETERSON; COX, 2013) e Análise do Discurso⁵.

Recentemente, em visita de uma atividade de Estágio em uma escola municipal de Brumado, uma cena chamou a atenção: a sala dos professores da escola possui caixas plásticas com a indicação de cada sala. Quando o sinal toca, cada docente pega a caixa correspondente à classe que ministrará aula e a leva consigo. Como nesse dia os estagiários assumiram as atividades da docência, eles levaram as caixas consigo. Ao entrarem em sala, como num movimento mecânico que já indiciava uma posição costumeira, os discentes, um a um, depositavam os seus aparelhos celulares na caixa, que era prontamente lacrada pelo docente em formação e só devolvida ao final do turno da aula.

Esse fato sintetiza o que diz Rojo (2017) sobre a tecnologia em sala de aula. Afora o uso de aplicativos, de plataformas e de equipamentos digitais como facilitadores do ensino não ser uma realidade escolar, o discente, que já participa desse mundo digital em seu cotidiano, sente-se tolhido pela escola quando esta não usa, mesmo que minimamente, o que de tecnologia o discente já traz de casa. A cena observada nessa escola pública de Brumado se repete pelo país afora. Na atual conjuntura da pandemia, esses processos de silenciamentos (ORLANDI, 2007) da tecnologia em sala de aula trouxeram consigo a ineficiência da educação básica brasileira, já que discentes tiveram suas atividades educacionais interrompidas em março e docentes precisaram se reinventar com atividades para garantir algum funcionamento da escola.

Muito embora a LA traga um renque de discussões sobre a educação por meio virtuais, sentimos de perto os efeitos de um currículo que não se abriu para o que a LA tem a nos dizer. Sabedores de que a realidade virtual

⁵ Infelizmente, não temos, no currículo, nenhum componente de Linguística Aplicada. Nenhuma das disciplinas (regulares e optativas) distribuídas nos 8 semestres do curso trazem a LA como disciplina ou mesmo referenciais dessa área para o currículo. A situação não será mudada, pelo menos por enquanto. O novo currículo, a ser implantado em 2022, ainda não traz a LA como disciplina regular. Apenas há a sinalização de um movimento de LA em um componente optativo, que ainda não possui ementa e nem referências básicas, em construção.

se impõe como o novo-normal, ainda vemos cursos de formação de professores (aí entram a formação inicial em cursos de graduação e a formação continuada de docentes em exercício) distantes dessa realidade. A velha e conhecida máxima de que temos três cronotopias⁶ na escola se faz presente: uma escola do século XIX docentes e discentes do século XX e problemas sociais emergente de um século que ainda não chegou. Na acepção de Nóvoa (2017), para a formação do professor, é preciso “construir um novo lugar institucional. Esse lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um lugar híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (NÓVOA, 2017, p. 12). Em síntese, esse lugar de formação de professores necessita de um novo arranjo institucional dentro das universidades, mas com fortes ligações externas para cuidar da formação de professores.

E se a escola da educação básica carrega essas cronotopias, nas universidades elas são ainda mais acentuadas. Um lugar que há séculos enraíza saberes instituídos (por uma classe dita superior) insiste em negar vozes de muitos que a constitui. Essa contradição inicia-se com o entendimento de que, após cursar o ensino superior, é que se “forma” professor, contudo, tendo em vista que uma boa parte do público recebido nas licenciaturas já atua como docente, eles já entram professores! Assim, essa parcela do público que recebemos se depara com uma (des)construção de saberes por vezes desmotivadora, uma vez que suas histórias, experiências e saberes não são levados em consideração nesse período de formação.

São muitos os docentes do ensino superior que se recusam a viver o novo e assim perpetuam os valores positivistas nos quais foram formados e os dão como verdade absoluta. São, em sua maioria, esses mesmos docentes que dificultam o diálogo defendido por Nóvoa entre a educação básica e o ensino superior. Muitos têm certeza que a universidade é espaço de formação de intelectualidades, de pensadores de novos produtos e para

⁶ BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014a. p. 211-362.

esses, isso exclui as trocas com a comunidade, criando, assim, um ciclo de muros cada vez mais altos.

Atuar, estudar e pesquisar sobre LA nesses ambientes é incentivar que as vozes dos atores, protagonistas, talvez, desse processo, não sejam silenciadas. É mostrar para o público discente que as opiniões deles têm lugar e são de importância *sine qua non* para o crescimento da IES, pois olhar para a sala de aula como espaço de fazer científico requer cunho crítico e desbravador, isso se aprende por toda a vida, e a universidade faz parte dela.

Na contramão desse perfil de docente universitário que se distancia intelecto e fisicamente do público com/para quem atua, nos regozija conhecer histórias como a da pesquisadora cearense Alencar (2019), que, movida por uma conversa na comunidade vizinha à universidade, ouviu “essa universidade aí quer mudar o mundo, mas não consegue atravessar a rua” (ALENCAR, 2019, p. 114). A autora diz que essas palavras a fizeram refletir por dias sobre o seu papel como pesquisadora, professora e que foram transformadoras dos sentidos de sua vida acadêmica. A partir de então, ela começou a desenvolver projetos com a comunidade e, principalmente, para a comunidade. Foram projetos que valorizavam os saberes e culturas juvenis por meio das diversas linguagens como forma de prevenção da violência contra a juventude.

Entender o poder da palavra é avaliar e perceber os poderes envolvidos nas situações em que estamos inseridos. Embora isso não seja tudo, pois há uma série de questões socioeconômicas envolvidas, já é de uma contribuição sinalizadora de grandes mudanças. É nosso papel, então, fazer da sala de aula desses atores um local de saborear os saberes, como ameniza o indígena Coelho (2019), propor sair da dieta regrada pela tradição e apresentar-lhes novos gostos e olhares.

OUTRAS BARBÁRIES INSTITUCIONALIZADAS: COMO SE POSICIONA A LA COMO ÁREA TRANS E CRÍTICA?

[...] raça não é biologia; raça é sociologia. Raça não é genótipo; é fenótipo. A raça importa por causa do racismo. E o racismo é absurdo porque gira em torno da

aparência. Não do sangue que corre nas veias. Gira em torno do tom de sua pele, do formato do seu nariz, dos cachos do seu cabelo. (Ifelemu, personagem de Americanah, livro de Chimamanda Ngozi Adichie, p. 366)

Um dos primeiros livros da área de LA que teve grande circulação no meio acadêmico foi “Identidades fragmentadas” de Moita Lopes (2002). É um livro de fôlego que traz questões de gênero, sexualidade e raça como temas centrais. Os movimentos interpretativos que o autor faz no livro provocaram uma ruptura no modo como linguistas (mesmo os aplicados) faziam suas análises de *corpus* de língua e de linguagem. Não era a língua propriamente dita que interessava ao pesquisador, mas os efeitos de sentidos advindos dos sujeitos que usam a língua (e a linguagem) como prática social e exercício de cidadania.

De certo modo, podemos dizer que Moita Lopes é o percussor no Brasil de uma LA mais transgressiva, crítica, ocupada com problemas sociais. Não obstante, hoje, em diversos eventos de natureza científica da área, há eloquentes pesquisas que trazem resultados de estudos sobre gêneros, sexualidade, *queer*, raça, identidade, entre outros, como questões centrais que emolduram as questões linguísticas. Isso se comprova com os próprios grupos de trabalho (GT) das associações de LA do Brasil: a ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), que organiza diversos eventos pelo país, aposta na diversificação de temas no CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada); a ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística), por sua vez, foca em Grupos Temáticos específicos sobre gêneros, sexualidade e raça com estreitas relações com os estudos da linguagem, afora as associações regionais espalhadas pelo país, que tematizam tais questões com a área de LA.

Então, quando propomos, neste ensaio e na organização do livro, fazer uma reflexão sobre a área em tempos de barbárie, entendemos que essa barbárie se dá em contextos repressivos, nos quais os sujeitos fazem usos da linguagem como ato de resistência e, por isso, têm suas identidades (trans)formadas pelas próprias questões de usos linguísticos. Isso significa dizer, por exemplo, que gays, lésbicas, mulheres, transexuais, negros, indígenas, quilombolas, entre tantos outros segmentos sociais de gênero,

raça, credo e identificação, usam a língua e a linguagem como instrumento de comunicação, mas, sobretudo, como sistema simbólico que produz sentidos sobre suas próprias condições e identidades. Assim, quando o linguista aplicado traz para o seu cotidiano as questões envolvendo uso da língua/linguagem como prática social, significa dizer que não é a língua/linguagem por si que interessa, mas como esses sujeitos se posicionam (agindo e reagindo) por meio da própria língua/linguagem.

À guisa de exemplo do que afirmamos aqui, podemos citar o uso do *bajubá* por travestis como uma língua que guarda significados próprios para a comunidade e, por isso, uma língua que ajuda a preservar, além de suas identidades, as suas próprias vidas. Também, podemos fazer referência ao uso de elementos simbólicos presentes na *mística*⁷ pelos membros do MST, quando fazem desse evento um momento de evocação da luta e da tomada de consciência pelo direito da terra. Esses dois exemplos são suficientes para dar mostras de como os pesquisadores em LA tem voltado os seus interesses para além da língua por si própria e dos gêneros textuais/discursivos como objeto de estudo. Ou seja, está mais na forma de como a língua é utilizada nesses contextos do que de descrições de gêneros textuais/discursivos e de estruturas da língua.

Para ilustrar o que dizemos até aqui, apresentamos alguns problemas de pesquisa desenvolvidos por linguistas aplicados e exemplificamos como a área de LA tem se consolidado como uma área sem fronteira, transdisciplinar, fluida e crítica.

Em recente entrevista (LAU; BORBA, 2019), Rodrigo Borba, um dos pioneiros nas investigações *Queer* relacionadas à LA apresenta a urgência de que temas relacionados às questões de gênero e sexualidade sejam estudados cada vez mais premente. O pesquisador intitula “Linguística Queer”, mas não a relaciona como uma subárea da LA, pois as duas são movediças, fluidas e ambas reconhecem que fazer pesquisa é fazer política. Assim, a

⁷ LIMA, Carlos Henrique Lucas. Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade. Salvador: Devires, 2017.

⁸ BOFF, Leonardo; BETTO, Frei; BOGO, A. Valores de uma prática militante. São Paulo: Consulta Popular, 2001.

“Linguística Queer” “entende a identidade de gênero, sexualidade, raça etc. como um fenômeno intertextual, já que para fazer sentido, signos usados localmente sempre reavivam conexões com práticas, relações, grupos sociais e instituições que o usaram anteriormente” (LAU; BORBA, 2019, p. 18). Lewis (2018) problematiza que uma das críticas que podem ser feitas à Linguística Queer é a priorização do estudo de homens *gays*. Ela apresenta, por exemplo, alguns estudos que tem sido desenvolvidos sobre mulheres bissexuais e sobre performances de adeptos/as da prática de *pegging*, que ainda tem sido poucos na área.

Em um país que a cada 20 horas uma pessoa⁹ que não corresponde ao padrão heteronormativo instituído socialmente é assassinada, faz com que estudar e analisar as questões de gêneros e sexualidades dentro da área de LA torne-se fundamental, pois é por meio das linguagens que as diferenças se constituem (KUMARAVADIVELU, 2006). E, reiteramos, por meio dela, também, que o respeito e reconhecimento podem ser dirimidos.

A LA, por meio inegável da influência das redes sociais, tem tido uma voz bastante ecoante na sociedade civil e científica brasileira. Pode-se citar como exemplo os *posts* que a professora Vera Menezes publicou no *Face book* no início da pandemia com a *hashtag* #ensinopandêmico, em que apresentou uma série de dicas para condução do ensino remoto.

Além dela, temos tido representação em outras instâncias como o fortalecimento de grupos de pesquisas nordestinos, aliado a programas de pós-graduação, dando visibilidade em grandes e importantes eventos que tem acontecido *on-line*. Essas atividades são fortalecedoras, uma vez que a área que se coloca como descolonizadora, ainda insiste em permanecer no sudestismo científico, com discussões, por vezes, discrepantes com a nossa realidade nordestina.

⁹ Dados de 2018, em acordo com o relatório de crimes contra LGBT+ no Brasil, produzido pelo Grupo Gay da Bahia. Documento disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

O QUE ESPERAR DA LA DO FUTURO?

Os acontecimentos atuais que descrevemos *en passant* neste ensaio foram motivadores de tantas inquietações, na busca de encontrar, na LA, fundamentos para observá-los. Contudo, nos encontramos em uma condição paradoxal, um embate diário (por vezes desgastante) de duas frentes: intelectualismo x Anti-intelectualismo; humanismo x barbárie, entre outros. Assim, entendemos que não é a LA que vai dar conta de nos confortar nesse ringue, mas outras áreas do conhecimento que, articuladas, possibilitem uma visão mais abrangente dos acontecimentos. Sendo assim, pensamos também, que a própria área não deve ser fechada em si, por isso, incorporamos discussões neste livro que não necessariamente trazem em seu bojo os recorrentes e temas de discussão em LA, dessa forma, estaríamos caindo na mesma armadilha que criticamos.

Mais do que nunca, urge a transdisciplinaridade como caminho para observar os fenômenos de linguagem nos diferentes contextos sociais. Temos a esperança que possamos ouvir cada vez mais alta as vozes dos sujeitos sobre o que falam, e não como fornecedores de dados linguísticos para análise. Para isso, a LA dos próximos dias precisa ser ainda mais ativa politicamente. Não só para atuar, mas, principalmente, politizar. Que possamos ganhar espaços nos ambientes de poder que legislam sobre o ensino de línguas e, mais ainda, que os estudantes que dele fazem parte entendam que suas vozes são condições e instrumentos essenciais para mudar as realidades que nos afrontam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Por uma linguística que atravesse a rua. In: CORREA, D. A. et al. *Sujeito acadêmico: descolonização do conhecimento*. São Paulo: Pontes Editores, 2019, p. 113-126.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson J. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*. V. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2013.112.05/1938>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANAGARAJAH. Língua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/22699588/Lingua_Franca_English_Multilingual_Communities_and_Language_Acquisition Acesso em: 05 nov. 2019.

COELHO, Felipe. Relatos Selvagens: a margem do sujeito acadêmico, trajetórias e resistências. In: CORREA, D. A. et al. *Sujeito acadêmico: descolonização do conhecimento*. São Paulo: Pontes editores, 2019, p. 47-66.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

LAU, H. D.; BORBA, R. Conhecendo a linguística queer: entrevista com Rodrigo Borba. *REVISTA X, Curitiba*, v. 14, n. 4, p. 8 – 19, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66070/39456> Acesso em: 01 dez. 2020.

Lewis, Elizabeth Sara. Do “léxico *gay*” à Linguística *Queer*: desestabilizando a norma homossexual oculta nas Teorias *Queer*.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 47 (3): p. 675-690, 2018. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/2049/1397>>. Acesso em 16 dez. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

ORLANDI, Eni Puccineli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of World english and its implications for ELT. *Elt Journal*, v. 58, n. 1, p. 111-117, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/58/2/111/391612?redirectedFrom=PDF>>. Acesso em: 05. Jul. 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017.

NECROPOLÍTICA E LINGUAGEM: O MAL-ESTAR DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Paulo Cesar Ricci Romão

INTRODUÇÃO

Discussões acerca do fenômeno da variação linguística no Brasil tem ganhado cada vez mais campo, não só no meio acadêmico, como também no próprio cenário das salas de aula, esse sendo a verdadeira arena na qual o ciclo vicioso do preconceito linguístico, conforme apresentado por Marcos Bagno, vem sendo combatido pelos educadores nacionais, sobremaneira os professores de Língua Portuguesa.

Eles não estão desamparados nesse combate: a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, apresenta a discussão sobre a variação linguística e o combate ao preconceito linguístico como uma de suas diretrizes, discussões essas que já vinham sendo objeto de reflexão desde os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, p. 66)

De modo complementar, o Programa Nacional do Livro Didático vem já há alguns trazendo obras atualizadas e que contemplam tais discussões. Além disso, a ascensão de uma nova classe média, oriunda de uma camada social de renda menor e detentora de variantes linguísticas mais populares, tem contribuído para que haja uma diluição da norma-padrão da Gramática Normativa estruturada por uma elite em meio às variações próprias dessa nova classe social (BAGNO, 2012).

Todavia, essa luta está distante de um término: o preconceito, não só linguístico, tem se tornado a tônica de incontáveis discussões pelo mundo. Numa espécie de retrocesso ao período colonial ou ao auge dos domínios totalitaristas, casos de preconceito e discriminação, muitas vezes hediondos, como os casos de George Floyd ou de Marielle Franco, ou ainda das polêmicas demarcações de terras indígenas em nosso país, repercutem cada vez mais na grande mídia e trazem à tona discussões que nos remetem a pensamentos dignos da Idade Média.

Com a linguagem, não poderia ser diferente: em uma nação composta de pessoas que apresentam gigantescas dificuldades no desenvolvimento da competência leitora e escritora, o modo como o português brasileiro e suas inúmeras variações são vistos em nossa sociedade numa perspectiva preconceituosa e discriminatória revela uma onda assustadora e crescente de intolerância e, sobretudo, ignorância.

Nessa verdadeira guerra, como em todas as demais, a morte do inimigo configura-se da vitória de um dos lados. Sendo assim, a sobrevivência de uma manifestação linguística acaba por fundamentar-se na destruição de suas variadas e estigmatizadas contrapartes. Mais ainda: como em toda guerra, um jogo de poder envolvendo aspectos políticos é travado para além do campo de batalha.

Desse modo, o presente artigo busca relacionar o conceito de necropolítica, apresentado por Achille Mbembe, com as discussões acerca do preconceito linguístico na sociedade brasileira.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A NECROPOLÍTICA

A já clássica distinção apresentada por Macos Bagno acerca da Língua e da Gramática Normativa é sempre um excelente ponto de partida para se discutir a questão do preconceito linguístico:

Na Amazônia, igapó é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco,

um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia. (BAGNO, 2011, p. 20)

Todavia, apesar de a Língua em si ser um rio cujas águas renovam-se sempre, como bem diria o filósofo grego Heráclito, muitos ainda preferem beber das águas estagnadas da Gramática Normativa.

O ensino de Língua Portuguesa brasileira em nosso país ainda é estruturado, primordialmente, no ensino da norma padrão da língua. Nas poucas aulas dedicadas à produção textual (basta observamos a divisão da disciplina, muito comum em escolas da rede privada de ensino, em “frentes”, sendo elas, geralmente, Gramática, Redação e Literatura), os professores acabam por focar-se em estudos meramente estruturais dos textos e em “dicas” de como ir bem nos vestibulares, fenômeno cada vez mais reforçado pelos comandos paragramaticais¹ (IDEM, 2011).

Por mais que a discussão sobre o ensino de Línguas seja corrente nos cursos de formação de professores, ainda há muito trabalho a ser feito: em 2009, apenas 25% das pessoas entre 15 a 64 anos possuía um desenvolvimento da capacidade leitora pleno, sendo capazes de ler textos sem quaisquer maiores dificuldades. Ou seja, 75% de nossa população são incapazes de ler textos com um nível de complexidade mediano (BAGNO, 2012).

Observar tais dados sem pensar no fracasso de nosso sistema de ensino no âmbito das linguagens é impossível. Mesmo diante dos avanços apontados anteriormente nas discussões acerca da variação linguística, o domínio da Língua ainda se situa numa distante torre de marfim, destinada a um seletivo grupo de pessoas que possuem o privilégio de saciar-se com as águas do Rio-Língua, deixando uma enorme parcela da sociedade a mercê de uma seca linguística, saciada apenas por pequenos goles no igapó da Gramática Normativa oferecido nas nossas escolas.

¹ Por comandos paragramaticais entende-se toda a produção acerca da Gramática Normativa veiculada em materiais multimídias diversificados, tais como vídeos no YouTube, CD-Roms, manuais de redação, revistas de dicas para vestibulandos etc. (BAGNO, 2011).

Retomando a metáfora da guerra, podemos afirmar que, de um lado, encontra-se a Gramática Normativa, defendida pelas classes conservadoras que a dominam, enquanto, do outro lado, podemos observar todas as variações estigmatizadas das manifestações linguísticas.

Se o domínio da Língua é algo tão assustador, também o é, por consequência, o acesso ao conhecimento. A máxima popular “Saber é Poder”, apesar de ser uma sentença tão simples e tão corriqueira, coloca-nos ante uma questão de proporções hercúleas: ao dividirmos essa sentença em seus núcleos mais simples, deparamo-nos com duas palavras, aparentemente simples, mas de uma polissemia sem igual: Saber e Poder.

Apresentar uma definição ou conceito exato para Poder parece ser algo bastante distante e arriscado. Michel Foucault (2015), ante tal dificuldade, explica essa polissemia da palavra devido ao fato de o poder não possuir em sua realidade uma essência definível em suas características gerais. Em outras palavras

Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. (MACHADO, 2015, p. 12)

Ainda assim, se falar de um conceito universal de poder parece ser algo, em última instância, quimérico, visto que o poder em si não existe, é inegável que existem, sim, relações de poder (MACHADO, 2015, p. 17). Sendo assim, qual o papel, então, do saber, dentro desses jogos de poder?

Para Foucault (2015, p. 24), Poder e Saber apresentam-se em uma relação intrínseca, em que ambos são constituintes da individualidade do sujeito. Para esse pensador

Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber. (MACHADO, 2015, p. 28)

O saber, dentro da perspectiva de Foucault, apresenta-se, ainda, como o domínio da verdade. Assim como Platão, em sua alegoria da caverna (Platão, 2000) representa a busca pelo conhecimento como a busca pela verdade, Foucault também expressa essa como uma manifestação do

conhecimento, porém enfatiza a importância desse enquanto conhecimento científico:

A “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 2015, p. 52)

Notemos que aqui a verdade, diferentemente do conceito de verdade suprema e universal de Platão, apresenta-se como fruto das relações de poder que produzem e transmitem o conhecimento, destacando-se, especialmente, instituições como a própria Universidade. Estabelece-se assim, uma relação entre verdade e conhecimento, dentro dos jogos de poder. O detentor da verdade, ou seja, do saber, é o intelectual, aquele que pode chegar a ser tão perigoso dentro dos jogos políticos que chega, inclusive, a ser perseguido para que não interfira demais nessas relações (FOUCAULT, 2015, p. 50).

Dessa forma, podemos dizer que a máxima popular representada na equação “Saber é Poder” representa justamente esse jogo no qual a produção e aquisição de conhecimento é uma forma de estabelecer-se de maneira dominante ante uma determinada estrutura dos jogos de poder, nos quais, quanto mais se domina um determinado conhecimento, mais flexibilidade se possui dentro dessas relações de poder.

Conhecimento como poder é, portanto, um pensamento corrente em nossa sociedade. A relação intrínseca entre os dois termos é recorrente desde o senso-comum até em meio a discussões dentro do universo acadêmico. Se saber é poder, a busca do conhecimento seria também uma busca de ascensão, não só pessoal, mas também social, econômica e cultural. Partindo desse princípio, o ingresso ao mundo acadêmico é um momento decisivo para a busca do conhecimento enquanto força motriz do poder,

visto que a educação é a variável de maior poder explicativo no nível de renda das pessoas.

Para Gatti (2001), o conhecimento é um princípio diferenciador das pessoas, visto que possuir determinados conhecimentos é ter acesso a determinadas vantagens e facilidades que os demais não possuem, bem como maior acesso a bens sociais mais valorizados. O diploma de nível superior enquanto forma de capital cultural institucionalizado, capaz de comprovar o conhecimento formal adquirido perante a sociedade, é o objetivo de muitos estudantes que buscam na Educação uma forma de melhoria em suas condições sociais de vida.

Ora, se o conhecimento institucionalizado é permeado pelo mundo das letras e das palavras, podemos afirmar que aqueles 75% da população com níveis de leitura tão baixos é segregado do acesso ao saber e é massacrado nas guerras dos jogos de poder que se instauram na e pela linguagem. Nessa guerra, uma minoria detentora dos saberes linguísticos fulmina as demais variações da Língua, segregando seus usuários do acesso ao saber.

A estigmatização dos níveis de linguagem leva a um processo cada vez mais intenso de flagelo das variantes socialmente desprestigiadas. Dessa forma, podemos dizer que dentro do campo de batalha das linguagens, estatiza-se como nação soberana que decide a variante que vive e variante fadada ao flagelo, numa relação de biopoder que

parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. (MBEMBE, 2016, p. 128)

Estando num campo muito mais subjetivo do que exatamente biológico, podemos afirmar que essa divisão em grupos apontada por Mbembe, por meio de sua leitura de Foucault, é análoga ao processo de estigmatização das variantes linguísticas socialmente menos prestigiadas. Desta feita, se “a soberania consiste na vontade e capacidade de matar o

outro para possibilitar viver” (IDEM, p. 129), a Gramática Normativa e sua versão soberana da língua almeja sua sobrevivência por meio da destruição das demais variantes, subjugando-as por meio do preconceito linguístico.

Sendo assim, a apresentação conceitual de Mbembe sobre a necropolítica enquanto “o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p. 5) pode ser o ponto de partida para uma análise do fenômeno do preconceito linguístico sob uma nova ótica, assim como o conceito tem sido utilizado para reflexões acerca de diversas outras áreas da ciência, tais como saúde e políticas públicas. Para o autor:

Viver sob a ocupação contemporânea é experimentar uma condição permanente de “viver na dor”: estruturas fortificadas, postos militares e bloqueios de estradas em todo lugar; construções que trazem à tona memórias dolorosas de humilhação, interrogatórios e espancamentos; toques de recolher que aprisionam centenas de milhares de pessoas em suas casas apertadas todas as noites do anoitecer ao amanhecer; soldados patrulhando as ruas escuras, assustados pelas próprias sombras; crianças cegadas por balas de borracha; pais humilhados e espancados na frente de suas famílias ... (IDEM, 2018, p. 68-69)

Se vivemos em dor em tantas circunstâncias tão concretas apresentadas por Mbembe, o preconceito linguístico assume-se enquanto uma forma de dor mais velada, por mais observável que seja em nosso cotidiano, mas que, sem sombra de dúvida, também é causa de terror e com prejuízos sociais tão sérios quanto os apresentados pelo autor.

A partir dos estudos de Agamben, o autor estabelece uma análise dos Estados de exceção enquanto regimes totalitários que sustentam seu *status* de poder por meio da necropolítica. De maneira análoga, a variante linguística proposta pela Gramática Normativa instaura-se como um regime similar, buscando a dissolução das demais variantes ao fundamentar seu poder em sua concepção purista da Língua.

Prosseguindo sua análise, Mbembe refere-se aos grupos sociais menos prestigiados, dentro de um processo de racismo (na perspectiva foucaultiana), sendo vistos tais como “selvagens”, assim também as variantes estigmatizadas são apercebidas pela sociedade: verdadeiros barbarismos que devem ser corrigidos, ou melhor, eliminados, para a sobrevivência do puritanismo linguístico.

Pode-se, assim, relacionar a concepção de “erro” dentro da Gramática Normativa, alegando-a ser a porta-voz da lógica, com as relações de dominação salientadas por Mbembe:

... o terror não está ligado exclusivamente à utópica crença no poder irrestrito da razão humana. Também está claramente relacionado a várias narrativas de dominação e emancipação, sustentadas majoritariamente por concepções iluministas sobre a verdade e o erro, o “real” e o simbólico. (IDEM, p. 130)

Essa caça às bruxas fundamenta nos conceitos de certo e errado, que compõe tradicionalmente o cenário das salas de aula brasileiras, é o mesmo da tentativa de justificação de atos de dominação por uma nação que, vendo-se enquanto soberana, propõe a destruição do diferente de modo a evidenciar sua sobrevivência, tentando justificar seus atos alegando que o estranho a sua noção de real enquadra-se enquanto erro.

O conceito de erro em si, numa perspectiva linguística é alvo de incontáveis críticas pelos linguistas brasileiros. Quaisquer fatos que sigam a contramão da gramática normativa são vistos como “erros” e devem ser sanados (POSSENTI, 1996). Todavia isso reduz ao conceito de “erro” apenas uma concepção de Língua, deixando a deriva toda a miríade de aspectos da mesma e focando-se apenas no igapó de Bagno.

Bagno (2011) aponta o recorrente hábito presente em nossa sociedade, em especial em muitos professores de Línguas, de considerar erro apenas o desvio ortográfico. Tal crença é facilmente posta por terra ao compararmos estruturas frasais compostas com desvios ortográficos com frases tidas como agramaticais, ou seja, que não respeitam as próprias regras internas da língua. Falante algum, independentemente de seu grau de instrução, constrói sentenças agramaticais. Considerar erro apenas aquilo que é desvio ortográfico (geralmente oriundo de fenômenos de evolução linguística²) é, na verdade, o grande erro na lógica da Gramática Normativa.

² Para a compreensão de tais fenômenos de maneira didática, sugerimos a leitura da novela sociolinguística de Bagno (2013): “A língua de Eulália”.

Ao discutir essa visão do ensino de Gramática pautada nos erros, Irlandé Antunes, de modo perspicaz, a chama de “gramática de excentricidades”:

...de pontos refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da Língua. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Tal inconsistência ante os contextos de uso da Língua deve-se justamente pela predileção dos materiais didáticos pelo ensino descontextualizado do ensino da Gramática Normativa. São justamente esses materiais que geram uma espécie de Estado de exceção, excluindo da sala de aula a discussão da Língua como ela efetivamente é.

Essa visão de soberania linguística da norma-padrão sustenta-se justamente em um dos mitos do preconceito linguístico apontado (e desconstruído magistralmente) por Bagno (1999): o mito de que a Língua Portuguesa só é falada em Portugal. Esse germe incrustado em nossa sociedade pelo processo de colonização produz a falsa sensação de que a forma correta de se expressar é aquela pautada num regime de puritanismo linguístico, como se a Língua passasse incólume ante a passagem do tempo e ao processo natural de evolução.

Traçando uma analogia com um texto clássico de Bourdieu (1975), a elite brasileira é Napoleão, sagrando-se soberana ao tomar das mãos do Papa-Gramática a coroa e coroando-se a si mesma.

Vendo-se esse puritanismo linguístico como uma peça fulcral no processo de dominação das demais variantes, a norma padrão propõe-se enquanto soberana e, mais ainda, vê-se no direito de, em nome da paz e da pureza, eliminar as demais manifestações linguísticas tal e qual a colônia se circunscreve num espaço acima da lei (MBEMBE, 2016, p. 132).

Se, “aos olhos do conquistador, ‘vida selvagem’ é apenas outra forma de ‘vida animal’” (IDEM, p. 133), a língua tida como selvagem dos grupos menos prestigiados (pois, como salienta Bagno (1999), o que importa é quem fala o que) é uma língua animalesca e cuja existência não possui valor algum.

Indo além nas relações analógicas entre os estudos sobre necropolítica de Mbembe e o preconceito linguístico, podemos comparar a situação do escravo apresentada pelo autor como similar ao do indivíduo vitimado pelo preconceito linguístico. As mesmas perdas do escravo, sendo elas a “dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social” podem facilmente ser relacionadas ao processo de discriminação da linguagem.

As variantes menos prestigiadas da Língua sofrem com uma tentativa brutal de dominação por meio da Gramática imposta pela escola e reforçada por programas paragramaticos (notemos aqui a explosão de canais no *YouTube* que se prestam ao (de)serviço de trazer dicas e reforçar o valor da Gramática Normativa³), que promove também o processo de alienação do usuário da Língua em relação a sua própria capacidade de domínio da mesma.

Mais ainda: a morte dá-se com a exclusão social dessas variantes, repelindo não só os usuários dessas variantes linguísticas como também as produções culturais elaboradas por meio dessas variantes. O terror incute-se de tal forma que o próprio usuário da Língua rechaça o seu modo de se expressar, incorrendo então a variante em um processo suicida similar ao proposto por Mbembe.

Assim como os jogos necropolíticos criaram os distritos nos quais exila, para fins de controle, um determinado grupo social, também a nossa sociedade opera de modo similar: os usuários das variantes da língua menos prestigiadas são marginalizados, ocupando espaços não só virtuais, como também físicos, relegados à periferia.

Faz-se necessário notar, ainda, que os comandos paragramaticais sustentam-se nessa batalha tais como as máquinas de guerra, com seu aspecto difuso e sempre em mobilidade:

Essas máquinas são constituídas por segmentos de homens armados que se dividem ou se mesclam, dependendo da tarefa e das circunstâncias.

³ Sobre o modo como o tema aparece em tais vídeos, sugiro as discussões sobre gramática da *youtuber* Marcela Tavares. O tom de agressividade e deboche com que a mesma escarnece dos desvios da norma-padrão e, conseqüentemente, daqueles que os cometem, é, impossível escrever de outra forma, assustador.

Organizações polimorfas e difusas, as máquinas de guerra se caracterizam por sua capacidade de metamorfose. Sua relação com o espaço é móvel. Algumas vezes, desfrutam de relações complexas com formas estatais (da autonomia à incorporação). O Estado pode, por si mesmo, se transformar em uma máquina de guerra. Pode, ainda, se apropriar de uma máquina de guerra ou ajudar a criar uma. As máquinas de guerra funcionam com empréstimo dos exércitos regulares, enquanto incorporam novos elementos bem adaptados ao princípio de segmentação e desterritorialização. Tropas regulares, por sua vez, podem prontamente se apropriar de certas características de máquinas de guerra. (MBEMBE, 2016, p. 140)

Tais como essas máquinas de guerra, os comandos paragramaticais metamorfoseiam-se agora num mundo dominado pela tecnologia, viralizando via memes ou na voz de influenciadores digitais cada vez mais criativos em sua forma de propagar o que veem como “conhecimento” linguístico que apenas reforça a ideia ilusória de “português é muito difícil” (BAGNO, 1999).

Bombardeados, enfim, tais variantes encaminham-se para o suicídio. Parafraçando Mbembe (p. 134), essas variantes são moldadas como o metal e conduzidas à morte, visto que seu valor, agora, para os usuários alvejados pelas balas da norma-padrão, alienados daquilo que os torna humanos e excluídos da possibilidade do saber, torna-se nulo e o silenciamento é o melhor caminho.

Se Freud (2010) apresentou o efeito das pulsões enquanto a origem do mal-estar da cultura e Bauman (1998) salienta o mal-estar da pós-modernidade na perda das relações sólidas e no excesso da liberdade, podemos apontar, numa leitura necropolítica do fenômeno do preconceito linguístico, uma espécie mal-estar na Língua.

Mal-estar esse tamanho capaz de render à morte os usuários de um idioma. Deixando um pouco de lado o português brasileiro e refletindo acerca das línguas indígenas em nosso país, a realidade é ainda mais cruel: dos povos indígenas, apenas 37% afirmam ser falantes de uma língua indígena (SANTOS, 2016), não vendo mais razões para a utilização de sua língua nativa. Relegadas a áreas de proteção cada vez menores e, cada vez mais, sendo atacadas (literalmente) pelos avanços do agronegócio, podemos dizer que estão fadadas a verdadeiros campos de extermínio caso não

tenhamos políticas públicas (inclusive linguísticas) implementadas com urgência em seu socorro.

Se a construção identitária configura-se numa das grandes dificuldades do mundo pós-moderno e uma das forças motrizes do mal-estar apontado por Bauman, podemos aferir incisivamente que as relações necropolíticas com relação à Língua são um dos pilares que sustentam tão mal-estar. Em outras palavras, se a própria possibilidade de se comunicar se vê ameaçada em um mundo em que comunicação e informação são a base da sociedade, o mal-estar da pós-modernidade apresenta em sua natureza um viés linguístico que pode agravá-lo cada vez mais.

Tais usuários da língua enquadram-se naquilo que Bauman chama de consumidores falhos:

Incapazes de tirar vantagem dos tesouros tanatalizantemente exibidos a seu alcance, frustrados antes do ato, inabilitados mesmo antes de experimentar; enquanto eles são irrealizados produtores, ou pessoas fraudadas na divisão da mais-valia, mas a um segundo de distância. (BAUMAN, 1998, p. 227)

Em outras palavras, são falhos porque são incapazes de acessar aquilo que a sociedade lhes oferece não porque não queiram, mas porque não possuem condições para isso. A impossibilidade de serem livres para utilizar a linguagem em um mundo em que a liberdade é o sonho de todos torna esses consumidores falhos cada vez mais frustrados (BAUMAN, 1998).

A língua, produto posto a seu alcance e produzido pelo próprio indivíduo, é retirada dele, colocada numa torre inalcançável, ela que estava, literalmente, na ponta de sua língua. Juntamente com a língua e sua voz, privam-se também seus direitos fundamentais e o acesso ao saber. Mata-se o cidadão linguisticamente para a manutenção do biopoder, da soberania, na guerra da necropolítica.

Bauman prossegue ainda rememorando as palavras de Sócrates, escritas pelo filósofo grego Platão: “na família dos deuses” só é permitido entrar o amante do estudo, esses indivíduos tornam-se privados do acesso ao mundo do saber e fadados a caírem nas garras dessa política de morte da sociedade hodierna (IDEM, 1998).

Essa família dos deuses é aquela composta pelo pequeno percentual de pessoas que consegue desenvolver plenamente sua competência leitora.

Distante desse Olimpo, a maioria da população brasileira sofre a gramática (parafraçando Mario Perini (2003) e, sendo consumidores falhos, acabam por render-se ao consumo dos paragramaticais, buscando sanar o enorme abismo de aprendizagem linguística que possuem, reforçando cada vez mais o chamado ciclo vicioso do preconceito linguístico (BAGNO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo em que saber e poder relacionam-se enquanto a base para a soberania, é por meio da linguagem que o poder se instaura. O acesso ao conhecimento dá-se por meio desta e privar um indivíduo da mesma é condená-lo à morte.

Os estudos sobre necropolítica de Achile Mbembe desvelam uma sociedade assustadora e cujo cerne é a própria ideia da morte. De modo a sustentar seu *status* de soberania e garantir sua própria existência, assim como de garantir a manutenção no poder da elite que a usa, a Gramática Normativa condena as variações linguísticas menos prestigiadas à pena capital.

Se a educação é sempre uma ação política, como afirma Paulo Freire (1991), o papel do educador, sobremaneira daquele do campo das Linguagens, é o de tornar-se um soldado nessa guerra. Não lutando pela morte desta ou daquela manifestação linguística, mas sim promovendo o respeito e o combate ao preconceito linguístico naquele que é o cenário de combate onde o futuro é posto como prêmio: a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico - o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. *A língua de Eulália - novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- BOURDIEU, P. *Alta Cultura e Alta Custura*. Noroit: [s.n.], 1975.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. [S.l.]: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. [S.l.]: Ministério da Educação, 2017.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, P. A educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul/ago/set 1991.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico - o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália - novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. *Alta Cultura e Alta Custura*. Noroit: [s.n.], 1975.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. [S.l.]: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. [S.l.]: Ministério da Educação, 2017.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, P. A educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul/ago/set 1991.
- FREUD, S. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, online, n. 18, p. 108-116, Set/Out/Nov/Dez 2001.
- M. A. NOGUEIRA, A. M. CATANI. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-16.
- MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015. p. 7-34.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, revista do ppgav/eba/ufjr, n. 32, p. 123-151, Dezembro 2016.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2003.

PLATÃO. A Alegoria da Caverna: A República. In: MARCONDES, D. *Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2000. p. 514a-517c.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROCHA, S. *A transferência de renda no Brasil: o fim da pobreza?* São Paulo: Campus, 2013.

SANTOS, L. A. D. Sociolinguística e Línguas Indígenas Brasileiras. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. *Sociolinguística, sociolinguísticas*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 145-155.

COVID-19, UM PAÍS FRATURADO E O INGLÊS NO MEIO

Daniel Vasconcelos

Sávio Siqueira

Sabemos que essa polarização teve custos altos para a sociedade brasileira, abriu feridas e impactou de forma dramática nossas relações pessoais e familiares. (...) Essa talvez seja também uma oportunidade de romper de forma definitiva com a falsa imagem de um país cortês no qual imperam a democracia racial e a harmonia popular. Nunca imperaram. (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 40)

INTRODUÇÃO

Hoje é o terceiro dia de um outubro primaveril do ano de 2020 por essas porções de terra e mar do Sul global. No momento em que iniciamos este texto, o planeta entra no período próximo a um ano de uma pandemia atroz que já matou um milhão de pessoas mundo afora, 145 mil apenas no Brasil¹, e que ainda tende a aumentar. Como sabemos, os dois países com mais óbitos até o momento são justamente aqueles em que se destacam dois dos presidentes mais negacionistas da gravidade da Covid-19, Donald Trump (EUA) e Jair Bolsonaro (Brasil). Trump, segundo os meios de comunicação, é acusado de ter subestimado a doença e decidido omitir a sua letalidade, segundo ele, para evitar pânico entre a população². Bolsonaro, com um olho no desempenho da economia e outro na reeleição, mostrou-se refratário a orientações com base na ciência, também minimizando o caráter devastador da pandemia, a qual chamou de “gripezinha”, demonizando a Organização Mundial da Saúde (OMS) com o apoio

¹ Disponível em:

<<https://coronavirus.atarde.com.br/brasil-passa-dos-145-mil-mortos-pela-covid-19>>. Acesso: 03 out. 2020.

² Disponível em:

<<https://www.dw.com/pt-br/trump-minimizou-intencionalmente-a-gravidade-da-pandemia-revela-livro/a-54874239>>. Acesso: 03 out. 2020.

incondicional de seus fiéis seguidores e violando sistematicamente medidas adotadas pela maioria dos países como distanciamento social, uso de máscaras, evitar aglomerações, entre outras³.

Possivelmente de tanto se expor ao vírus de forma deliberada, Bolsonaro foi acometido pela Covid-19 em julho⁴. Ficou isolado por duas semanas, assistido diuturnamente por médicos da Presidência, fazendo questão de mostrar para os/as brasileiros/as que, nos seus delírios, dois fatores foram preponderantes para que ele não tivesse seu estado de saúde agravado pela doença: o seu suposto histórico de atleta e a hidroxicloroquina, o remédio que ele e seu governo elegeram como a “droga milagrosa” para o combate à Covid-19. Não precisamos nos alongar na discussão sobre toda a polêmica causada por conta da obsessão do presidente brasileiro pela famosa “cloroquina”, um fármaco usado há décadas para doenças como malária e lúpus e sem eficácia comprovada para Covid-19⁵. Tudo isso consequência da politização da pandemia que aqui se instalou desde a sua chegada oficial, alcançando as raias do grotesco, quando numa das famosas *lives* pelo *Facebook*⁶, Bolsonaro, já acometido pela doença, posa para a câmera tomando tranquilamente a sua dose diária de cloroquina ou quando é flagrado por fotógrafos mostrando uma caixa do remédio às emas do Palácio do Planalto⁷, as quais, provavelmente perplexas e assustadas, até hoje devem estar se perguntando do que aquilo se tratava.

Ontem, dia 02 de outubro, à noite, os médicos que assistem ao presidente dos EUA anunciaram para o mundo que Donald Trump e sua

³ Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-20/um-governo-negacionista-e-doente-de-covid-19.html>>, entre outros inúmeros artigos. Acesso: 03 out. 2020.

⁴ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/07/07/jair-bolsonaro-testa-positivo-para-covid-19.htm>>. Acesso: 03 out. 2020.

⁵ Disponível em: <www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/07/23/hidroxicloroquina-e-ineficaz-para-covid-19-diz-maior-estudo-brasileiro.htm>. Acesso: 03 out. 2020.

⁶ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/jair-bolsonaro-toma-hidroxicloroquina-em-video-e-diz-esta-dando-certo>>. Acesso: 03 out. 2020.

⁷ Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/24/interna_politica,874899/bolsonaro-mostra-caixa-de-hidroxicloroquina-para-as-emas-do-alvorada.shtml>. Acesso: 03 out. 2020.

esposa, a primeira dama Melania, testaram “positivo” para a Covid-19. Como era de se esperar, a notícia se espalhou pelo planeta em segundos, em especial por conta de Trump estar entrando na reta final da campanha para sua reeleição. Na internet, claro, a notícia atingiu picos de menção, os famosos *trends*, e especialmente no *Twitter*, a rede social preferida do mandatário ianque e do atual *establishment* brasileiro. Milhares de *posts* circularam, tanto com comentários de desejo de melhoras quanto todo tipo de declaração, desde piadas sobre Trump não estar sendo medicado com a “santa” cloroquina de Bolsonaro a abjetas manifestações de ódio desejando sua morte. Ou seja, como já é de praxe, este foi mais um assunto para ativar o campo de batalha político-ideológica em que se transformaram as redes sociais no Brasil e em vários países. Nesta peleja de réplicas e tréplicas e mais réplicas, em que mensagens ofensivas e grosseiras logo se materializaram, e que devem ainda suscitar muita briga e agressão, nos lembramos da máxima já bastante gasta do falecido Umberto Eco quando ele sabiamente afirmou que “as redes sociais deram voz a uma legião de imbecis”⁸.

No bojo dessa enxurrada de mensagens de apoio e desejo de rápida recuperação ao casal Trump, como não poderia deixar de ser, a família Bolsonaro, admiradores fervorosos do presidente dos EUA, apressou-se em externar seus votos e, no caso do deputado Eduardo Bolsonaro, o “Zerotrês” do clã, falante de língua inglesa, foi postada uma “singela” mensagem bilíngue, ou seja, em português e a consequente tradução para o inglês, peculiarmente ilustrada por uma fotografia em que Trump aparece com um sorriso de canto de boca, demonstrando um certo ar de superioridade e satisfação, e a primeira dama Melania com um semblante nada amigável (ver “tuíte” na sequência).

⁸ Ver <<https://pplware.sapo.pt/informacao/as-redes-sociais-deram-voz-aos-imbecis-afirma-umberto-eco/>>. Acesso em: 03 out 2020.

Tuíte original – Eduardo Bolsonaro



Em uma rápida avaliação, é possível identificar que a mensagem do deputado nada tem de protocolar quando, por exemplo, comparamos “tuítes” semelhantes postados por chefes de estado de vários países enviando os mesmos votos ao casal (ver seção de análise). Ao contrário, a mensagem do deputado, por falta de letramento político-diplomático ou pelo simples e corriqueiro exercício de subserviência ao presidente dos EUA, tenta demonstrar certo grau de intimidade com o casal presidencial, concluindo seu texto com um esquisito “Deus os abençoe”, algo pouco usual para esse tipo de registro que, geralmente, envolve certo nível de formalidade. Mas esses tempos são mesmo muito estranhos e, com certeza, se cada “tuíte” não fosse limitado a um determinado número de caracteres, ali, na sequência, possivelmente, o deputado completaria sua breve missiva com um indefectível “*#God bless America!*” (Deus abençoe a América!), como já o fez em postagem anterior em 11 de setembro de 2018⁹.

Feita a postagem, como era de se supor, em pouquíssimo tempo, já que se trata de um usuário bastante popular na rede específica (são pouco

⁹ Ver “tuíte” original em <<https://twitter.com/bolsonarosp/status/1039552519012331520>>. Acesso: 03 out 2020.

mais de 2 milhões de seguidores/as), o campo de batalha foi ativado, fazendo jus à polarização que tomou nossa vida de roldão e, claro, esgarçou e rasgou de vez o nosso tecido social. Centenas de respostas e comentários (em muitos casos, piadas, agressões e xingamentos) de seguidores ou não do político, começaram a alimentar uma discussão bastante interessante e acalorada no tocante à mensagem em si¹⁰, emergindo em paralelo uma digressão curiosa para o uso do inglês por parte do deputado, onde se falava de sua (in)competência linguística e os possíveis “desvios” por ele cometido ao apresentar a versão do “tuíte” original na língua franca global. Ou seja, os/as internautas, embora tendo como pano de fundo mais amplo toda a polarização política que já há bastante tempo engolfou o Brasil, não deixaram de discutir o *post* em inglês sob diversos olhares, incluindo alguns/algumas que se identificam como professores/as do idioma. Apesar disso, há de se imaginar que a maioria é leiga e movida muito mais pela mensagem e, talvez, pelo desejo de desqualificar o mensageiro, justamente por se tratar de um missivista controverso, que diariamente, e com método, se alimenta dessa superexposição, consciente de que, da mesma forma que possui muitos seguidores, há igualmente uma legião de pessoas que a ele se contrapõem pelas mais diversas razões. Isto é, fale bem ou mal, ame-o ou odeie-o, o importante é estar sendo visto, lido e lembrado. Este é o método, estar em evidência. Uma espécie de jogo de sedução em que “o prazer será tanto maior quanto mais diversificados forem os modos de jogo pelos quais se dirige o comportamento dos outros” (HAN, 2017, p. 45-46).

O *post* escolhido para ponto de partida e base de reflexões deste texto é um exemplo inquestionável, dentre milhares, milhões, que poderiam ser selecionados para representar de forma absolutamente ilustrativa as fraturas sociais, culturais, políticas e ideológicas que foram visibilizadas e acirradas na sociedade brasileira deste início dos novos século e milênio. A peculiaridade explícita no título do capítulo é que, por conta de uma

¹⁰ Até o momento do início da escrita do texto, havia 597 retuítés, 539 tuítés com comentários e algo em torno de 4,9 mil curtidas.

Disponível em: <<https://twitter.com/BolsonaroSP/status/1311985420549468161>>. Acesso: 03 out 2020.

ocorrência basicamente incidental, o inglês, nosso campo de trabalho e razão do nosso ofício como professores e pesquisadores, aqui aparece justamente no meio dessas fraturas e desse campo de guerra. O conteúdo do *post* é discutido amplamente, as fraturas são mais que expostas, porém uma análise mais acurada nos mostra que o fato de o autor do “tuíte” ter usado a língua inglesa e, na opinião de pessoas leigas, ter supostamente “derrapado” em dois momentos frente a um inglês padrão, chamou nossa atenção para problematizar justamente os aspectos linguísticos envolvidos no diálogo autêntico ali travado entre interlocutores das mais diversas origens. Ou seja, lançamos nosso olhar sobre o tensionamento ali colocado por uma maioria não especialista, mas que, provavelmente, são usuários/as globais da língua inglesa e, certamente, têm algo a dizer e nos levar a refletir.

Para o bem e para o mal, diríamos, toda essa discussão sobre a língua nos remete àquela ideia de que qualquer indivíduo, leigo ou não, tem algo a dizer justamente sobre língua(gem). Por mais estapafúrdias e até jocosas, superficiais, entre outras acepções, que as pessoas comuns possam ter sobre língua e linguagem, é nosso papel, estudiosos da área, munidos de nosso aparato científico e desprovidos daquela comum arrogância de autoridade que termina por permear nossas práticas e atitudes, acolher, acessar, analisar, digerir para, finalmente, lançar luz sobre as mais diversas temáticas que fazem parte do nosso cotidiano absolutamente regado e alimentado por encontros comunicacionais dos mais diversos. Como aponta Rajagopalan (2004, p. 186-7), devemos “fazer com que os cidadãos comuns tenham melhores condições de se posicionar sobre assuntos relativos à língua, sobretudo aqueles que diretamente afetam suas vidas”. Isto é, independentemente de nossas convicções políticas, nossas crenças e posições sobre as temáticas, “os nossos esforços devem se concentrar em desenvolver os meios de informar e fortalecer os não-especialistas no assunto – não despejando sobre eles as nossas grandes teorias, mas dando-lhes condições de chegar as suas próprias conclusões [de maneira informada]” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 187).

É justamente nessa linha de raciocínio que nasceu a ideia deste texto. Tomando como ponto de partida uma situação atual, peculiar, local, e que diz respeito a qualquer brasileiro/a atento/a a vida política do país,

incrementada pela força ubíqua que as redes sociais hoje exercem sobre praticamente toda a sociedade do globo, nossa intenção é analisar e discutir à luz da Linguística Aplicada e dos estudos do Inglês como Língua Franca (ILF), o conteúdo de um pequeno *corpus* de *posts*, reações e comentários de internautas à postagem original, divididos em três categorias: (1) comentários gerais sobre o nível de inglês do emissor; (2) comentários sobre o uso do adjetivo *speedy* com o substantivo *recovery* (*collocation*) e (3) comentários sobre o vocábulo *firsty* com o substantivo “*lady*”. Para a seleção dos *posts* caudatários do original, buscamos “pinçar” respostas abrangentes e que não se repetissem, ou seja, que abrissem espaço para a abordagem de diferentes aspectos oriundos das opiniões, em especial de pessoas leigas. Havia muitos *posts* de caráter ofensivo, com uso de expressões chulas e agressivas, tanto em relação à mensagem em geral quanto a sua versão em inglês. O teor desrespeitoso dessas réplicas foi usado como critério de exclusão. Além disso, para fins de um capítulo de livro, desde já assumimos o escopo limitado do *corpus* selecionado, uma vez que, em poucas horas, o *post* já contava com centenas de trocas de mensagens, com grande tendência de aumento de interações com o passar dos dias.

Feita essa introdução, e antes de entrar na análise e discussão dos *posts* selecionados, discutiremos em duas breves seções de cunho mais teórico, aspectos relacionados às redes sociais como trincheira político-ideológica e o papel de uma língua de grande poder como o inglês, com sua jamais imaginada ubiquidade, no sentido de ampliar discussões locais, potencializando o acesso e a participação de *players* globais na vida cotidiana de uma determinada sociedade. No caso do Brasil, com esta discussão específica, no contexto dos desdobramentos e do flagelo que se tornou a pandemia da Covid-19, buscamos visibilizar uma pequena face da nossa fratura social e como o inglês, inadvertidamente, talvez, foi parar no meio de todo esse imbróglio.

AS REDES SOCIAIS COMO TRINCHEIRA POLÍTICO-IDEOLÓGICA

As redes sociais revolucionaram a forma como os seres humanos se mostram, se exprimem e se relacionam. Elas estão 24 horas do dia presentes

em computadores, *tablets*, *smartphones* e *smartwatches*. É um sintoma da hiperconectividade (QUAN-HAASE; WELMANN, 2006) que, com o passar do tempo, tende apenas a se intensificar. Assim, como uma grande teia que não para de adicionar fios, as redes sociais se conectam praticamente a tudo e a todos e, à medida que o tempo passa, vão adentrando sem sequer pedir licença na vida de milhões de pessoas que, diariamente, se relacionam, se reúnem, conversam, comentam, discutem, trabalham, elogiam, consomem e criticam todo tipo de conteúdo muitas vezes, sem sair de suas casas através desta grande comunidade virtual.

Segundo Byung-Chul Han (2017, p. 31-32), vivemos em uma sociedade expositiva em que “cada sujeito é seu próprio objeto-propaganda, tudo se misura em seu valor expositivo.” Nesse sentido, as redes sociais suprem muito bem o desejo de ser visto e de ser ouvido e compartilhado por milhões de usuários ao redor do planeta. Ou seja, “as coisas só começam a ter valor quando são vistas e expostas, quando chamam atenção” (HAN, 2015, p. 125). Todos/as podem agora, por exemplo, dividir com o mundo suas opiniões sobre os mais diversos assuntos. As redes sociais deram voz, microfone e palanque a, literalmente, qualquer pessoa.

A democratização do debate público veio, porém, com um preço. Ao se transformarem em grandes fóruns de discussão (e de verdadeiras pelepas), onde as pessoas estão sempre sendo estimuladas a dizer o que sentem, o que amam e o que odeiam sem filtros, as redes sociais acabaram evidenciando um lado hostil que habita em cada um/a de nós. Todos/as agora parecem ter sempre uma opinião a dar, muitas vezes sem qualquer embasamento técnico ou científico e sem qualquer preocupação com veracidade, polidez ou cordialidade. Na internet, ao lado de informações extremamente úteis, convivem afirmações absolutamente falsas e, não raramente, danosas nos mais diversos níveis. Elogios sinceros são seguidos por ofensas criminosas e por discursos de ódio. Nessa contemporaneidade açodada, nada passa incólume ao tribunal virtual das redes sociais. Sem deixar de reconhecer sua potência positiva, como sabemos, as redes sociais têm também o seu lado notoriamente nefasto. Ao serem transformadas em trincheiras, em verdadeiros campos de guerra virtuais, elas se convertem no instrumento e

no espelho mais fieis das fraturas que acometem praticamente todas as sociedades do globo.

Nesse contexto, o debate político-ideológico encontrou nas já tensionadas relações presentes nas redes uma arena de discussão de caráter altamente explosivo. O escancarado confronto virtual de posicionamentos, opiniões e ideologias agrupam pessoas em grandes polos que se digladiam através das mais diversas postagens e comentários. Ainda é cedo para dizer se a política polarizou as redes sociais ou se foram as redes sociais que polarizaram a política, mas o fato é que hoje na internet existem lados, e todos, necessariamente, consciente ou inconscientemente, se posicionam nesses embates que, ao contrário do que pensam os mais otimistas, só tendem a se acirrar. No caso do Brasil, por exemplo, as redes sociais escancararam as nossas feridas, assim como serviram (e têm servido) de palco para que outras, talvez ainda mais profundas, fossem abertas, sem qualquer perspectiva de alívio, quiçá de cura. Até o momento, os unguentos disponíveis têm se mostrado ineficientes, em especial, quando se trata da propagação de ódio.

Se ataques, críticas e elogios podem representar um nítido posicionamento sobre um determinado assunto, também no silêncio e nos comentários aparentemente descolados da discussão política se encontram as ideologias. Nesse jogo altamente complexo, é possível identificar por trás das mais diversas e aparentemente neutras postagens, as engrenagens político-ideologias funcionando e evidenciando o *locus* do usuário. Trata-se de comentários que, uma vez analisados sob a lupa dos estudos da linguagem, sinalizam para as mais variadas inclinações e alinhamentos ideológicos, reforçando justamente o argumento que “todos os discursos são ideologicamente posicionados; nenhum é neutro” (MACDONELL, 1986, p. 59).

Nessa linha de pensamento, Belsey (2001, p. 4) nos lembra que “a ideologia está inscrita no discurso (...); não é um elemento separado que existe independentemente em algum reino de ‘ideias’ que flutuam

livremente (...), mas um modo de pensar, de falar, de experienciar”¹¹. Ou seja, as ideologias funcionam como lentes pelas quais se enxerga o mundo. É impossível nos livrarmos delas. A única coisa que podemos fazer é nos conscientizarmos e compreendermos como elas se imbricam em todas as opiniões, posicionamentos e comentários. Elas orientam tudo o que falamos e pensamos.

No exemplo que serve de ponto de partida para este escrito, poderíamos dizer que é praticamente impossível ignorar o papel ideológico que envolve as reações de usuários das redes sociais sobre a postagem do deputado Eduardo Bolsonaro, em especial porque essa figura, além do pai e dos dois outros irmãos, é peça importante na alimentação de embates constantes entre dois grupos distintos e ferozmente rivais: os anti e os pró-família Bolsonaro. Na verdade, os comentários que parecem se referir exclusivamente à língua inglesa, refletem e evidenciam uma descontrolada, e provavelmente interminável, querela política à brasileira bem mais ampla, como já evidenciado. Trataremos de ambos os assuntos a partir da seleção de alguns posts. Mas como o inglês aparece também na condição de ingrediente desta fervura, cabe um pouco de discussão sobre ele e sua função como língua do mundo na breve seção a seguir.

O INGLÊS NO MEIO DO CONFRONTO

Como previamente mencionado, o deputado Eduardo Bolsonaro possui mais de 2 milhões de seguidores/as no *Twitter*. Trata-se de pessoa que conquistou fama no Brasil, principalmente por ser filho de Jair Bolsonaro. É possível presumir, portanto, que a grande maioria desses milhões de seguidores é composta por brasileiros falantes da língua portuguesa. O deputado escreveu sua postagem desejando rápida recuperação ao primeiro casal dos EUA em duas línguas, português e inglês, e foi justamente o texto em inglês o estopim para a grande ‘comoção’ nas

¹¹ Ideology is inscribed in language (...) Rather than a separate element which exists independently in some free floating realm of ‘ideas’ (...) ideology is a way of thinking, speaking, experiencing. (Todas as traduções são de responsabilidade dos autores).

redes sociais que estamos a analisar. É importante, portanto, refletirmos brevemente sobre o papel desempenhado por essa língua, hoje vista como franca, global e internacional no Brasil e no mundo, assim como algumas representações a ela associadas e a sua utilização no debate político nacional.

Não surpreende mais a ninguém o fato de o inglês ter se tornado uma língua global (CRYSTAL, 2003). É o idioma de escolha de pessoas que desejam se comunicar para além de suas fronteiras e, por isso, é hoje a língua mais utilizada por falantes com outros repertórios linguísticos. São usuários do inglês que, ao se apropriarem da língua, tomam para si o direito de também ter algo a falar sobre ela. A grande quantidade de reações de brasileiros ao texto escrito em inglês pelo deputado Eduardo Bolsonaro é uma evidente e importante prova de que essa língua, por fatores históricos, econômicos e ideológicos, adquiriu também no Brasil um status especial.

O caráter global do inglês foi alcançado, ainda segundo Crystal (2003), devido à dois principais fatores históricos e econômicos. O primeiro foi a expansão colonial do império britânico, principalmente no século XIX e início do século XX, o qual, em seu apogeu, era o maior da história, governando um quarto da população mundial (CROCKER III, 2011). O segundo motivo foi a ascensão dos EUA no século XX como a maior, mais rica e mais poderosa economia do planeta. Além disso, como sinaliza Graddol (2006, p. 9), a globalização é também um fator determinante para a disseminação da língua inglesa pelo mundo. O Brasil, além de estar desde o início inserido no atual processo globalizatório, também desde os seus primórdios, esteve sob o raio de influência de ao menos uma dessas duas grandes nações hegemônicas de língua inglesa, EUA e Inglaterra. Não é de hoje, portanto, que o inglês acabou se associando à ideia de superioridade econômica, militar e, supostamente, civilizatória, desses dois países e de tudo o que eles representam.

Além disso, outras razões de natureza político-ideológica têm dado ao inglês um papel de destaque, principalmente para o atual espectro político que governa o Brasil. Para compreendê-las é necessário lembrarmos da polarização bilateral que opôs EUA e URSS durante a “Guerra Fria” na segunda metade do século XX. Naquele embate, o inglês acabou se tornando a língua que representava o capitalismo e o onipresente, por muitos

invejado, “modo de vida americano” (*American way of life*). Em meio a esse contexto, o Brasil vivenciou o golpe civil-militar de 1964, que teve como justificativa oficial impedir uma suposta e iminente ditadura comunista financiada pela URSS. O regime ditatorial brasileiro foi, desse o início, apoiado pelos EUA (FICO, 2008) e ainda hoje é celebrado pelo atual presidente, Jair Bolsonaro, que admite ter decidido ingressar no exército brasileiro para combater os grupos contrários à ditadura¹². Para a família Bolsonaro (e uma legião de brasileiros), portanto, em sua visão maniqueísta de mundo, os EUA representam o “bem” e o seu idioma integra esse pacote ideológico. Aos olhos do mundo, o inglês passa então a representar o capitalismo, o sucesso, o desenvolvimento, as liberdades, o livre mercado, o cristianismo e, acima de tudo, a democracia. Não é à toa que até hoje, como explicita Pennycook (2001a, p. 80), o avanço do inglês pelo mundo ainda é visto como algo “natural, neutro e benéfico”¹³.

Atualmente, já no fim da segunda década do século XXI, apesar de a URSS ter deixado de existir há mais de 30 anos, o medo do comunismo ainda vive anacrônica e convenientemente nos discursos do grupo político que governa o Brasil. Os vilões do momento seriam países como Cuba, Venezuela, Coreia do Norte e, especialmente, a China que, apesar de ser o maior e mais lucrativo parceiro comercial do Brasil, é constantemente atacada por apoiadores/as do atual governo brasileiro e pela própria família Bolsonaro nas redes sociais e em seus outros canais de comunicação.

Nesse cenário político-ideológico de viés (ultra)conservador, a língua inglesa desempenha papel preponderante. Ela nutre nos seus falantes não nativos a sensação de proximidade com a cultura estadunidense. No caso do Brasil, por exemplo, por nosso histórico de subalternidade, um vislumbre de como e de quem gostaríamos de ser, o complexo de vira-lata “nelsonrodrigueano” na mais evidente de suas manifestações.

Não à toa são diversas as fotos que circulam na imprensa e em redes sociais em que membros da família Bolsonaro posam orgulhosos diante de

¹² Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/doze-vezes-em-que-bolsonaro-e-seus-filhos-exaltaram-e-acenaram-a-ditadura>>. Acesso: 03 out 2020.

¹³ [...] the spread of English [is seen as] natural, neutral and beneficial.

símbolos da cultura conservadora estadunidense¹⁴. Para essas pessoas, porém, falar “bem” a língua inglesa é o símbolo máximo de pertencimento. No meio (ultra) conservador, não saber falar inglês é inclusive visto muitas vezes como uma falha de caráter que deve ser rapidamente corrigida¹⁵. Apenas por esse inusitado motivo, por exemplo, Eduardo Bolsonaro foi cogitado por seu pai a se tornar embaixador do Brasil em Washington, fato, inclusive, muitíssimo comentado no breve *corpus* que selecionamos. Como se sabe, o “deputado-filho” não possui nenhuma experiência ou qualquer formação profissional ou acadêmica em diplomacia ou em relações internacionais. Apenas o inglês o qualificava. Para o presidente do Brasil era o suficiente.

Essa forma colonial e colonizada de se relacionar com a língua inglesa a coloca numa condição de melhor, mais moderna e, muitas vezes, mais importante, do que a própria língua portuguesa. Trata-se de uma perspectiva que também localiza o inglês a partir de centros específicos de poder de onde emana toda a cultura, valores a ela associados e as regras da escrita e da fala. Mas não são apenas os seguidores do atual governo que manifestam percepções coloniais sobre língua inglesa. Como será analisado mais adiante, opositores também demonstram encará-la de forma ainda muito tradicional e conservadora. São pessoas que enxergam essa língua ainda como o idioma cuja propriedade é dos falantes nativos de países hegemônicos. Perspectiva pela qual o falante de inglês não nativo está sempre em busca de uma precisão utópica centrada nas formas de falar nativas. Em outras palavras, parte-se sempre da presunção de que qualquer “desvio” da norma significa um erro, uma falha que deve ser corrigida pela autoridade do falante dos centros do poder.

Os estudos de Inglês como Língua Franca (ILF), por outro lado, tentam mudar esse foco. Sob essa ótica, o inglês não traz mais necessariamente toda a bagagem assimilatória política, econômica, cultural

¹⁴ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/eduardo-bolsonaro-embaixador-informal-do-presidente-eleito-23307462>>, entre outros. Acesso em: 07 out 2020.

¹⁵ Disponível em: <<https://exame.com/brasil/bolsonaro-nao-sabe-falar-ingles-mas-e-um-homem-principios-diz-guedes>>. Acesso: 07 out 2020.

e ideológica de países de língua inglesa tidos como centrais, EUA e Inglaterra. Ao contrário, a língua inglesa passa a ser vista por lentes críticas e direciona sua ênfase para os seus usos reais, internacionais e interculturais. As normas herméticas dão lugar à negociação de sentidos, o desejo de fazer parte de uma cultura hegemônica é substituído pela vontade de interagir, ser entendido/a e de se comunicar com sucesso, a imitação de sotaques e formas de falar são substituídas por estratégias de acomodação e adaptação à medida que os falantes fazem uso dos recursos presentes em seus repertórios linguístico e comunicativo (SEIDLHOFER, 2011; GARCÍA; WEI, 2014).

Na perspectiva ILF, o falante de inglês não nativo, ao encarar a língua de forma crítica, a liberta da coleira que ainda a prendia aos países do *inner circle* (KACHRU, 1985), dela se apropria à sua maneira e a utiliza em combinação, muitas vezes simultânea, ativando, como acima apontado, o seu rico repertório de conhecimento de mundo. O inglês, então, é retirado do pedestal ideológico em que foi colocado e passa a integrar uma diversificada e rica ecologia linguística. O foco passa a ser o de realizar uma interação bem sucedida, onde ambos os lados, sem apagar suas próprias línguas, histórias e culturas, se expressam das suas maneiras, negociam sentidos e buscam, acima de tudo, inteligibilidade (BAYYURT, 2018).

Segundo Moita Lopes (2019, p. 716), “a dimensão linguística é crucial para compreender a dimensão social, principalmente em um mundo em que o discurso é cada vez mais central em face dos processos de hipersemiotização que vivemos.” Os comentários a respeito da postagem do deputado Eduardo Bolsonaro emergem, portanto, como um interessante *corpus* de pesquisa que nos ajuda a identificar discursos e assim entender como ainda se enxerga a língua inglesa falada por não nativos e como as inclinações político-ideológicas interagem com essas visões. Entre os objetivos já explicitados, o breve estudo busca mostrar que, refletindo compreensões contemporâneas da Linguística Crítica (RAJAGOPALAN, 2008), da Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva (PENNYCOOK, 2001b; 2006), da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), da Linguística Aplicada baseada em saberes locais (CELANI, 2016), entre outras, o ILF é um campo de estudo que, além de analisar e discutir questões

linguísticas e pragmáticas, está apto para debater relações de poder, colonialismo, colonialidade, imperialismo, subalternidade etc., e sustentar a premissa de que suas interações não são tomadas como neutras a posicionamentos político-ideológicos, mas como elementos intrínsecos a elas.

Em mais esse confronto de ideias e discursos do nosso dia a dia, como acontece com certa frequência, novamente, o inglês é elevado à condição de protagonista. Os discursos imersos nos comentários em resposta à postagem do deputado Eduardo Bolsonaro refletem formas de como se entende a língua inglesa no Brasil e a relação que essas pessoas constroem com uma língua com tantos vieses históricos, políticos e ideológicos. Como nos lembra Pennycook (1998, p. 164), “não há realidade fora dos discursos que constroem as nossas realidades, mas apenas a possibilidade de analisar criticamente os verdadeiros efeitos desses discursos”¹⁶. Nas sessões seguintes analisaremos alguns desses comentários que colocaram a língua inglesa no centro do embate e serviram para mostrar, mais uma vez, apesar da pequena amostra selecionada, o que significa viver em uma sociedade fraturada.

UM “TUÍTE”, UMA GUERRA INSTALADA

Nesta seção, conduziremos a análise do breve *corpus* composto por alguns “tuites” de internautas respondendo, comentando e reagindo à mensagem original do deputado Eduardo Bolsonaro. Por questões óbvias, não foram selecionados “tuites” de conteúdo agressivo ou ofensivo (a maioria deles, por sinal). Metodologicamente, dividimos o *corpus* em dois grupos: o primeiro engloba alguns comentários gerais sobre o nível do inglês do autor d “tuite”, associando, logicamente, a questões mais amplas no tocante à atual conjuntura política do Brasil, acrescidas dos efeitos e desdobramentos da pandemia da Covid-19. Já o segundo grupo consta de

¹⁶ [...], there is no reality outside the discourses that construct our realities, only the possibility of critically analysing the truth effects of those discourses.

“tuítes” relacionados aos dois “erros” ou “deslizes” supostamente cometidos pelo autor ao traduzir seu *post* original para o inglês.

Grupo 1: Comentários gerais sobre o nível do inglês do deputado

(1)

Obrigada por esse post.
Vou usar ele como inspiração para conseguir alunos.
"Quer falar inglês igual ao Dudu? Não, né? Então vem fazer inglês comigo!"



7:27 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

(2)

Currículo:

Experiência em virar hambúrguer em redes de Speedy Food.

Pretenções: Me tornar o Firsty embaixapeiro do Brasil.

Excel Avançado
Inglês fluente

(3)

Meu Deus do céu, é ignorante!!!! Qualquer aluno do Basic 1 do CCAA tem inglês melhor que o do Bananinha @BolsonaroSP

11:10 AM - 3 de out de 2020 - Twitter for iPhone

(4)

Vê-se q o Dudu manja do inglês!!! Quase um britânico!!!!

4:24 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

(5)

Don't worry people, @realDonaldTrump will totally get what our dearest Bananinha means. After all, Trump's English skills are "bigly" than anyone else who ever lived

Traduzir Tweet

5:03 PM - 2 de out de 2020 - Twitter Web App

(6)

imagina usar esse inglês fluente se tivesse conseguido ser embaixador nos EUA..... deus nos ajude 🙏

2:27 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for iPhone

(7)

era tu que ia comandar a embaixada nos EUA falando esse ingles? ah coe, ta tirando onda com a minha cara né meu padrin, vai fritar hamburguer

2:18 PM - 2 de out de 2020 - Twitter Web App

(8)

O inglês dele é pior que o meu, que nem falo inglês.

3:25 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

(9)

My angel... Não é possível q ñ tenha uma alma pra revisar suas postagens. Pelo menos joga no tradutor. Brasil passa cada vergonha por causa de vcs

9:32 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for iPhone

(10)

@marceloandreoti corre aqui! O fazedor de hambúrguer tá no google tradutor 🤔😂

3:56 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

Para essa primeira série de “tuítes”, selecionamos 10 (dez) deles a partir de uma avaliação que pudesse representar uma diversidade de opiniões sobre a temática em geral, assim como sobre o inglês do missivista. O “tuíte” 1, por exemplo, está recheado de ironias e bom humor. Aparentemente, trata-se de um/a professor/a de inglês que, segundo ele/ela, não deixará que seus/suas alunos/as falem o idioma como o deputado. Puro

benchmarking reverso, já que a referência não é para ser seguida, mas evitada. O/A autor/a do “tuíte” 2 também se ancora na ironia e traz à tona a notória experiência do deputado como intercambista nos EUA durante a adolescência. Brinca com os supostos erros, *Speedy* e *Firsty*, transformando a informação em conteúdo de currículo vitae em que pessoas, frequentemente, mentem ou inflam seus conhecimentos e habilidades no tocante ao inglês, quando da busca de emprego ou participação em algum certame seletivo.

Já o/a autor/a do “tuíte” 3, ironicamente surpreso/a com o nível (baixo?) de inglês do deputado, o chama de “ignorante” e o compara a qualquer aluno iniciante de cursos de inglês. Usa também o apelido pelo qual muitos internautas se dirigem atualmente a Eduardo Bolsonaro, “Bananinha”¹⁷. No “tuíte” 4, a crítica bem humorada recorre a uma comparação com um falante nativo de um país hegemônico de língua inglesa. Isto é, coloca o conhecimento da língua inglesa do deputado em confronto do que seria o parâmetro ideal, nesse caso, um britânico.

O “tuíte” 5 é interessante e ilustrativo exatamente porque está escrito em inglês. A pessoa, de forma debochada, tranquiliza os interlocutores quanto à inteligibilidade do *post*, argumentando que o presidente Trump não terá dificuldades em compreender o que o “queridíssimo Bananinha” quis dizer com sua singela mensagem. Numa segunda sentença, apela para a ironia, mais uma vez, em inglês fluente, afirmando que as habilidades de Trump na língua inglesa são maiores (aqui, fazendo um trocadilho criativo com o adjetivo “big” (*bigly*), remetendo-se, provavelmente, aos *speedy* e *firsty*) de que aquelas de qualquer pessoa no mundo. Pode não ter sido a intenção do/a internauta, mas esta segunda sentença é capaz de nos levar a inferir que ele/ela pode estar querendo realçar também certo espírito

¹⁷ A referida alcunha origina-se na fala do vice-presidente da República, General Hamilton Mourão, em entrevista à Folha de São Paulo, ao comentar sobre uma das crises diplomáticas com a China provocadas por Eduardo Bolsonaro. Segundo Mourão, por ser deputado e carregar o sobrenome do presidente, deveria ser mais cuidadoso nos seus atos e comentários. Complementou a fala dizendo que se ele se chamasse “Eduardo Bananinha”, não teria problema, já que ele não representa o governo. Como era de se esperar, o apelido ganhou as redes sociais e até hoje é utilizado pelos internautas nos comentários contra o deputado.

megalomaniaco do presidente dos EUA, isto é, a sua indefectível e sempre arrogante e prepotente postura imperialista.

O “tuíte” 6 também associa a questão ao episódio da possível indicação do nome de Eduardo para a embaixada do Brasil nos EUA. O tom é irônico (Deus nos ajude!) e antecipa o que seria uma vergonha para o país ter o deputado falando um inglês supostamente “sofrível” num dos postos diplomáticos mais cobiçados da diplomacia brasileira. Esta é basicamente a mesma crítica do/a autor/a do “tuíte” 7, reclamando que ter um embaixador com aquele inglês só poder ser uma piada com as pessoas e que o deputado deveria (voltar a) fritar hambúrguer, como fez nos EUA durante seu período de intercâmbio estudantil.

O sarcasmo presente no “tuíte” 8 é absolutamente desconcertante. Para o/a internauta, o inglês do deputado é bem pior que o dele/a que sequer fala inglês. Já a pessoa que escreveu o “tuíte” 9 se expressa com elegância, dirigindo-se ao missivista de forma carinhosa (ou irônica, talvez), chamando-o de “meu anjo”, indagando se ele não conta com algum assessor (“uma alma”) para revisar suas postagens. Recomenda que, em última instância, consulte ao menos um tradutor eletrônico, chamando a atenção no final, como vários outros, para a vergonha a que o país vem sendo submetido por “vocês”. Imaginar e saber quem são aqueles que fazem parte deste grupo alcunhado de “vocês”, além do deputado, é tarefa que fica aberta a interpretações várias.

Finalmente, o “tuíte” 10 é uma interlocução com algum conhecido do/a autor/a que, como checamos pelo endereço no *Twitter*, domina o inglês e trabalha como tradutor. Fazendo uso de *emojis*, o/a internauta ironiza o deputado chamando-o de “fazedor de hambúrguer” e que a versão em inglês do “tuíte” original, provavelmente, teria sido realizada com a ajuda do *Google Tradutor*.

Em resumo, o que se pode observar claramente nessa análise dos dez “tuítes” selecionados é que o evento da possível indicação de Eduardo Bolsonaro para a embaixada do Brasil em Washington não caiu no esquecimento da população e toda vez que o deputado usa o inglês para se comunicar com seus seguidores via redes sociais, em especial o *Twitter*, ocorrendo algum deslize normativo no texto, o assunto é retomado com

veemência, servindo como base para as críticas ao seu nível de inglês e como isso o torna um candidato inadequado para assumir um posto de tamanha envergadura.

Não é de hoje que o atual presidente da república expõe com orgulho o fato de seu terceiro filho ser falante de inglês¹⁸, detentor, portanto, de um dos passaportes mais importantes para articulações políticas em nível global. Eduardo Bolsonaro, por ser quem é, certamente, faz uso estratégico deste conhecimento e diariamente utiliza o *Twitter* como principal vitrine do seu projeto de exposição maciça, com vistas a manter-se ultra-ativo como objeto-propaganda de si mesmo, ainda que, com frequência, submetendo-se a todo tipo de achincalhe público, ilustrado aqui por este grupo de “tuítes” e dos que seguem. É a sociedade da exposição, como diria Byung-Chul Han, onde “tudo está voltado para fora, desvelado, despido, denudo, exposto” (2017, p. 32). Onde, como já mencionado, o que importa é ser visto, é quedar-se sob holofotes, experimentar o prazer de estar diariamente exposto, mesmo sendo levado à alienação, ser coisificado e transformado em objeto (HAN, 2017).

Grupo 2: Discussão sobre pontos específicos do post

Ponto 1: “Speedy recovery”

Além das inúmeras postagens (a maioria negativas) sobre o nível de inglês do deputado, inclusive partindo para o deboche por ele, em 2019 ter seu nome sugerido pelo pai-presidente para assumir a embaixada do Brasil nos EUA, o primeiro aspecto linguístico que suscitou ampla discussão e um “bate boca” geral entre internautas, foi o fragmento *speedy recovery*. Como mencionado, vários/as usuários/as, incluindo alguns/mas que se apresentaram como professores/as de inglês, entraram no debate. Abaixo, para ilustrar nossa análise, coletamos doze *posts* (seis positivos e seis negativos) que achamos significativos dentre inúmeros, separando-os

¹⁸ Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/07/bolsonaro-volta-a-defender-indicacao-de-filho-fala-ingles-espanhol-e-frita-hamburguer.shtml>. Acesso: 07 out 2020.

exatamente em falas “a favor” e “contra” o uso da combinação *speedy recovery* pelo deputado:

Posts “a favor”:

(1)

O problema foi o 'firsty', speedy recovery tá certo.

4:03 PM - 2 de out de 2020 - Twitter Web App

(2)

alguem já te contou que speedy recovery existe e é bem comum na verdade? Moro nos EUA e gostaria de te informar que você está equivocado.

6:01 PM - 2 de out de 2020 - Twitter Web App

(3)

Pergunta séria mesmo, o que há de errado em “wish you a speedy recovery”? Podia ter usado quick, ou sei lá mas speedy acho que n está errado e me parece ser até mais usual... 😊

6:32 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

(4)

Justamente o contrário, speedy é o mais comum. Inclusive empregado por líderes como Obama.

8:16 AM - 3 de out de 2020 - Twitter for Android

(5)

Poxa gente, tanta coisa pra criticar vocês vão criticar “speedy recovery”? Isso é totalmente usado. Menos hein.

6:34 PM - 3 de out de 2020 - Twitter Web App

(6)

questão de uso, não que esteja errado, porém não eh o mais natural e apropriado ...

11:51 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

Posts “contra”:

(7)

Speedy Recovery 🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔
que ingles tosco

4:32 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

(8)

Eu sou professor de Inglês “little banana boy”. É FAST e não “SPEEDY” e é “FIRST” e não “FIRSTY”. Relaxa! É só uma gripezinha, se agravar é só dar cloroquina. Se ele vier a falecer, é o destino de todos. E eu não sou coureiro.

11:58 AM - 2 de out de 2020 - Twitter for iPhone

(9)

“First Lady”... o “Speedy”, apesar de não estar gramaticalmente errado, passa uma ideia de movimento (mas não é regra). Eu usaria “a quick recovery”. Eu te acho um grande boçal...mas não te julgo de forma alguma por tentar se expressar em uma outra língua! Espero que evolua!

11:35 PM - 2 de out de 2020 - Twitter for iPhone

(10)

Eu soube que o ex-quase-futuro-embaixador, quando trabalhava numa rede de SPEEDY food dos EUA, era muito esforçado, sendo quase sempre o FIRSTY a chegar e o LASTY a sair do trabalho.

5:11 PM - 2 de out de 2020 - Twitter Web App

(11)

“Speedy” e “Firsty” HAHAAHAHA Acho que alguém tá precisando fazer umas aulinhas de inglês hein



(12)

Speedy no lugar de fast. firsty ao invés de First. E you é tanto plural quanto singular, mas essa até dá pra passar. 🤔🤔🤔

9:57 AM - 2 de out de 2020 - Twitter for Android

Como podemos ver, internautas saíram tanto em defesa do uso de *speedy* (rápido) em combinação com o substantivo *recovery* (recuperação)

quanto a estranharam, partindo, nesse último caso, para a desqualificação do nível de inglês do/a autor/a do “tuíte” original. No caso daqueles/as que se colocaram a favor, foi mostrado de formas diferentes que a combinação (*collocation*) é possível e usual a partir de suas experiências. Certamente, essa também pode ter sido a orientação dos/as que se colocaram contra, mas a maioria deles/as não foi além de uma opinião mais geral.

Dos “tuítes” selecionados a favor do uso, um/a dos/as internautas se ancora na norma linguística e declara de chofre que *speedy recovery* está correto (“tuíte” 1). Já outro/a apela para a questão de familiaridade com a expressão, por exemplo, por morar nos EUA (“tuíte” 2). Ou seja, o fato de viver num país de língua inglesa, indiretamente, é usado como chancela de autoridade. Outro/a indica que não há problema com *speedy*, embora *quick* também poderia ser uma opção (“tuíte” 3). Na sequência da discussão, o/a internauta do “tuíte” 4 tem uma fala convergente no tocante ao uso do adjetivo, porém, adiciona um aspecto interessante, afirmando que não é errado, mas não é o “mais natural nem apropriado”. Aqui, talvez possamos inferir que, embora intuitivamente, essa pessoa esteja de alguma sorte se referindo ao inglês usado por um falante nativo, por exemplo, o que nos levaria a imaginar que, ao trazer tal argumento, o poder de convencimento será maior. Tal visão já bastante disseminada nos permite criticar aqueles/as que acreditam que, como falante não-nativo de inglês, o deputado não teria o direito de “inovar” na língua, pois a essa classe de usuários/as, em tese, só caberia o papel de mimetizadores da língua adicional. Aqui, talvez, valesse reforçar a ideia de posse (*ownership*) discutida amplamente por diversos autores, incluindo Widdowson (1994, p. 382), que nos diz com bastante propriedade:

A forma como o inglês se desenvolve pelo mundo não diz respeito a falantes nativos da Inglaterra, Estados Unidos ou outro lugar qualquer. Eles não interferem na questão, não têm o direito de intervir ou fazer julgamento. Eles são irrelevantes. O simples fato de o inglês ser uma língua internacional significa que nenhuma nação exerce custódia sobre ele. (...) Ter sua língua considerada um meio de comunicação internacional é motivo de grande orgulho e satisfação para falantes nativos de inglês. Entretanto, esta língua só é internacional à medida que deixa de ser deles. Ela não é uma possessão que

eles emprestam aos outros enquanto mantêm a propriedade. As outras pessoas, de fato, detêm a sua posse¹⁹.

Sendo assim, observadas possibilidades de variação, imbuídos pelo desejo de se comunicar, falantes que agregam novos repertórios linguístico-culturais ao(s) seu(s) já existente(s) podem e devem se arriscar na criatividade da mesma forma que o fazem no tráfego por sua língua tida como materna.

O/A internauta do “tuíte” 5, por sua vez, é enfático/a ao afirmar que *speedy recovery* está correto e que há aspectos do *post* original muito mais interessantes para se discutir. Ou seja, reforça a correção da forma, mas convida seus/suas possíveis interlocutores/as a se concentrar no conteúdo, certamente o assunto mais preponderante das interações, uma vez que ilustra significativamente as fraturas e os entrincheiramentos da sociedade brasileira nos mais diversos níveis e temáticas.

Já a fala do/a internauta do “tuíte” 6 cabe uma análise um pouco mais detalhada porque é usado justamente o argumento da “voz de autoridade” para afirmar que *speedy recovery* está correto. O reforço ao argumento é feito com a menção ao uso da mesma expressão no mesmíssimo contexto pelo ex-presidente Barack Obama (ver “tuíte” abaixo).



¹⁹ How English develops in the world in no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else. They have no say in the matter, no right to intervene or pass judgement. They are irrelevant. The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it. (...) It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it.

Em outras palavras, é possível que a pessoa possa ter consultado o “tuíte” de Obama desejando uma *speedy recovery* ao casal Trump antes de postar seu comentário, assim como é possível que o deputado Eduardo Bolsonaro, antes de traduzir o seu “tuíte”, também possa ter feito o mesmo (logicamente em “tuítes” de políticos do seu espectro ideológico) ou apenas ter contado com a ajuda do *Google Translator*, possibilidade jocosamente pontuada por diversos/as internautas. O fato é que, este/a e outros/as internautas recorreram a “tuítes” de falantes de língua inglesa dentro do mesmo contexto, o político, assim como a jornais estrangeiros de língua inglesa, dicionários online etc., para se certificar de que a combinação em tela é absolutamente usual e adequada. Há vários exemplos dessas consultas no *thread* do “tuíte” original, inclusive com um deles replicando o “tuíte” do site “Político” que reproduzia uma nota da imprensa canadense com uma suposta fala do primeiro-ministro Justin Trudeau (ver “tuítes” na sequência). Diz o/a internauta: “Vamos cotar um líder verdadeiro! “Wishing him a speedy recovery”. Tá certo”.



Diante de tal provocação e da estratégica lógica e inteligente dos/as internautas, buscamos justamente “tuítes” de chefes de Estado atuais para checar como eles se manifestaram em relação ao tema e que adjetivos usaram com *recovery*. Decidimos não nos ater apenas a governantes oriundos do *inner circle*. Além dos primeiros-ministros Boris Johnson (Reino Unido) e Justin Trudeau (Canadá), selecionamos as mensagens dos

primeiros-ministros Pedro Sánchez (Espanha) e Benjamin Netanyahu (Israel).



Desse micro-*corpus* em que o protocolo é basicamente o mesmo (sem a intimidade denotada pelo deputado brasileiro), o uso da “polêmica” combinação aparece nos textos de Johnson e Netanyahu, além de *swift* no texto de Sánchez e de *full* no de Trudeau. Ou seja, são absolutamente coerentes aqueles/as que defenderam o uso de *speedy recovery*, mas não é de se estranhar a reação daqueles/as que rechaçaram o fragmento, o que nos leva a argumentar que, apesar de sabermos que as reações ali apresentadas vão para muito além da questão linguística, a discussão dos elementos e uso da língua no meio leigo é altamente salutar.

Mesmo que não existisse a combinação *speedy recovering*, como estudiosos da área de inglês como língua franca, analisaríamos o uso desta não como “erro”, mas especialmente como “inovação”, uma vez que, como um/a internauta colocou, não há a menor dúvida de que a mensagem foi decodificada e compreendida por todos que sabem inglês, incluindo os destinatários. Nesse pormenor, como afirma Seidlhofer (2011, p. 137), “toda interação linguística é um processo pragmático de negociação de significado” e, como qualquer língua, o inglês é um processo dinâmico, caracterizando-se na sua função de língua franca, ou seja, ILF, por uma não-conformidade a normas pré-estabelecidas (gramática, no léxico etc.) pela chamada variedade padrão.

Seguindo essa linha de pensamento, não por acaso, tivemos o cuidado de investigar respostas do casal aos votos de recuperação rápida e, para nossa surpresa, nos deparamos justamente com a mesmíssima combinação usada por Melania Trump, a atual primeira dama dos Estados Unidos da América:



E não demorou para, na sequência, encontrarmos um(a) internauta que diz que mora nos EUA e, na interlocução com outra pessoa, comentar e referir-se ao post de Melania:

Firsty não existe. Speedy recovery está sendo usado corretamente. A própria Melania Trump usou este termo hoje. Se você acha que speedy está sendo usada de forma errada, recomendo ir atrás de um curso de inglês ou algo assim.

6:56 PM · 2 de out de 2020 · Twitter for Android

Interessante notar como Melania Trump é utilizada pelo/a internauta como voz de autoridade nesta querela linguística. Assim como o deputado Eduardo Bolsonaro e como a maioria dos internautas que se engajaram na discussão a respeito do uso de *speedy*; a primeira dama não é falante nativa de inglês. Melania é uma imigrante da Eslovênia e fala inglês com um leve sotaque do seu país de origem, como se pode perceber em entrevistas por ela

concedidas. Para este/a internauta, porém, talvez por motivos ideológicos, o fato de ela ser esposa do presidente dos EUA lhe confere chancela ou custódia da língua em uma discussão linguística normalmente não concedida a outros/as falantes não nativos/as.

Como apontamos, os “tuítes” negativos foram muito mais genéricos e vários focaram basicamente em ridicularizar o autor e seu *poor English*. O/A internauta do “tuíte” 7, por exemplo, menciona a expressão *speedy recovery* e, depois de uma carga enorme de *emojis* gargalhando, chama o inglês do deputado de “tosco”. O autor do “tuíte” 8, por sua vez, se apresenta como professor de inglês e rechaça o uso de *speedy*, sugerindo o adjetivo *fast* no seu lugar. Já aquele/a do “tuíte” 9, argumenta que, apesar de não estar gramaticalmente “errado” (por que estaria se ali está um nome sendo modificado por um adjetivo?), uma vez que *speedy* “passa a ideia de movimento (mas não é regra)”. Para essa pessoa, o adjetivo mais adequado seria *quick*. Não deixa de ser interessante essa alusão, uma vez que *speed* significa “velocidade” e, claro, é largamente usado em contextos que denotam uma maior concretude voltada justamente para movimento (automóveis, aviões, corridas, velocidade da luz, do vento etc.).

Já o “tuíte” 10 é recheado de ironias e, claro, remete mais uma vez ao fato de o deputado ter tido seu nome cogitado para ser o embaixador do Brasil nos EUA ainda no início do governo do pai. À época, durante ampla discussão sobre a pertinência ou não desta indicação, muito se divulgou que o deputado falava inglês fluentemente, em especial pelo fato de ele ter feito intercâmbio nos EUA quando adolescente e ter trabalhado numa rede de *fast food* no estado do Maine. Daí o trocadilho bem humorado do internauta com a combinação *speedy food*. Se ela existe ou não em inglês como língua franca, será possivelmente tema de outra investigação. O “tuíte” 11 é basicamente similar ao 7, contando com a bem-humorada sugestão de que o autor do “tuíte” original está carecendo de um reforço nos estudos formais de língua inglesa. Alguns/Algumas até sugerem nomes de cursos de marcas franqueadas bastante populares no Brasil. O “tuíte” 12, como se vê, critica igualmente o uso de *speedy* e também sugere uma troca por *fast*.

Finalmente, como não poderia deixar de ser, achamos que valeria uma consulta a um dicionário de combinações de palavras em língua inglesa para podermos ao menos ilustrar para nossos leitores os inúmeros adjetivos que podem ocorrer com a palavra *recovery*, não adentrando, contudo, na questão de maior ou menor regularidade. Por razões práticas, recorreremos ao *Online Oxford Collocation Dictionary*²⁰, onde é possível identificar todos os adjetivos mencionados pelos internautas e autores de “tuítes”, incluindo-se aí, claro, o causador de toda a polêmica, *speedy* (ver quadro 1 na sequência).

Quadro 1: Adjectives that collocate with noun “recovery” (adjetivos que combinam com “recovery”)

RECOVERY (noun)

ADI. amazing, astonishing, dramatic, excellent, miraculous, remarkable | good, satisfactory, significant, strong, substantial | complete, full | limited, modest, partial *The FTSE staged a modest recovery to be 6.5 points down.* | fragile | fast, quick, rapid, speedy, swift | gradual, slow | steady | faltering | eventual | continuing, lasting, long-term, sustained | spontaneous | national | economic, industrial, physical, political | price, profits | post-war

Curiosamente, aparece também na lista acima um vocábulo de origem latina a nós falantes de português muito familiar, *rapid* que, por incrível que pareça, não foi mencionado pelos/as “debatedores/as” como opção de uso no lugar de *speedy*. De qualquer sorte, vê-se claramente que o substantivo *recovery* dispõe de uma quantidade razoável de adjetivos para acompanhá-lo por entre textos com os mais diversos pretextos.

²⁰ Online Oxford Collocation Dictionary:
<<https://www.freecollocation.com/search?word=recovery>>. Acesso: 07 out 2020.

Ponto 2: “Firsty lady”

Posts a favor

(1)

Eu entendo as críticas por se tratar de quem é, mas não to entendendo esse tanto de critica ao inglês... firsty pode ser facilmente um missclick, apesar de ser grotesco. Mas speedy recovery é completamente normal.

(2)

Eu vim aqui ver se os erros de escrita eram meme, mas não velho.. tá errado mesmo, impressionante. Não saber inglês tudo bem, mas pô, não tem ninguém perto pra ajudar? 🙄

4:45 PM · 2 de out de 2020 · Twitter for iPhone

(3)

Isso é que dá desviar e trabalhar sem assessores, ninguém para corrigir ?

3:27 PM · 2 de out de 2020 · Twitter Web App

(4)

A única palavra errada eh Firsty, o que pode ser considerado a typo (vc escreve rápido e uma outra letra sai, nesse caso o T eh do laso do Y), other than that, it's correct buddy 🙄

5:24 AM · 4 de out de 2020 · Twitter for iPhone

(5)

O pessoal foi FASTY na resposta... Mas, obrigado. Aprendi mais uma coisa...

8:23 PM · 2 de out de 2020 · Twitter for Android

(6)

🙄! At least use that app Grammarly before posting something! For God sake!

Traduzir Tweet

8:40 AM · 3 de out de 2020 · Twitter for iPhone

Posts contra

(7)

A FIRSTY coisa que você tem que fazer é estudar inglês, little banana boy. E SPEEDY!

8:34 AM · 3 de out de 2020 · Twitter for Android

(8)

No currículo, nível de inglês: avançado. No mundo real: "firsty lady" kkkkkk

4:54 PM · 2 de out de 2020 · Twitter for Android

(9)

Y wishy ay speedy recovery toy Presidenty @realyDonaldyTrumpy andy Firsty Lady Malaniay Trumpy @FLOTUSY. Gody Blessy youy bothy. 🙄

Traduzir Tweet

3:44 PM · 2 de out de 2020 · Twitter Web App

(10)

Com esse inglês “FIRSTY” e queria ser embaixador... tenho aluno de 5 anos que fala e escreve melhor

4:01 PM · 2 de out de 2020 · Twitter for iPhone

(11)

Chacota, para o povo brasileiro que morreu não teve isso, e ainda firsty? Hahahajjaa

10:21 AM · 2 de out de 2020 · Twitter for Android

(12)

Calma, é só uma gripezinha... A “Firsty” Lady parece ser bem saudável.

3:37 PM · 2 de out de 2020 em Porto, Portugal · Twitter for Android

Apesar da “popularidade” do deputado nessa rede social em particular, não foi fácil garimpar comentários positivos, em especial no

tocante a este segundo ponto. A maioria absoluta dos posts dos/as internautas é de crítica pelo “erro”, considerado por muitos deles como “crasso”, “grotesco”, “tosco”, entre outros adjetivos. Contudo, pudemos sim, selecionar alguns posts que, se ideologicamente não se colocavam a favor do autor, ao menos traziam uma explicação plausível para o “deslize”. Todos foram unânimes em afirmar que a palavra “não existe” e que ali pode ter havido, por exemplo, um possível erro de digitação, como argumenta o/a internauta do “tuíte” 1, inclusive fazendo uso do vocábulo *typo* em inglês. Já o “tuíte” 2, embora afirme que existe um erro, não agride o emissor, perguntando apenas se alguém que ocupa um cargo como aquele (além de deputado, Eduardo Bolsonaro é o presidente da Comissão de Relações Exteriores da Câmara) não conta com os serviços de revisores de texto. O mesmo chamado é feito pelo/a autor/a do “tuíte” 3 que pergunta se o deputado não dispõe de assessores para revisar seus *posts* antes de irem para o ar.

O/A internauta que escreveu o “tuíte” 4 reforça a hipótese de ter sido um *typo*, lembrando que, no teclado do computador/*smartphone*, a tecla “T” é vizinha da tecla “Y”, podendo ter o autor escrito o texto com pressa e se furtado de revisar o texto, prática extremamente comum. Não esqueçamos que a escrita nas redes sociais, cada vez mais, vem perdendo seu caráter formal, espelhando, basicamente, a representação da oralidade. O tom jocoso, mas não ofensivo, do “tuíte” 5 é bem interessante. O/A autora faz um trocadilho com o erro do deputado, dessa vez com o adjetivo *fast*, adicionando que a discussão serviu para enriquecer seu conhecimento do inglês. No “tuíte” 6, o/a autora exerce certa generosidade, sugerindo ao deputado que ao menos cheque um aplicativo de gramática, o *Grammarly*²¹, antes de postar qualquer coisa. Ele/ela ainda fecha sua fala com um irônico “Pelo amor de Deus!” (*For God sake!*), trazendo uma variação que aparece comumente, inclusive na linguagem escrita, da forma mais comum (*For God's sake!*).

²¹ O Grammarly é um verificador de gramática, ortografia e de detecção de plágio para o inglês. O software foi lançado pela primeira vez em julho de 2009 (www.grammarly.com).

Já no tocante às críticas por conta do deslize *Firsty*, os/as internautas seguiram a mesma linha de *speedy*, enfocando na agressividade, mas também fazendo uso de ironia e chacota. A seleção, nesse caso, foi mais desafiadora pelo fato de dispormos de uma quantidade significativa de exemplos. Começando pelo “tuíte” 7, o/a internauta, fazendo uso de práticas translíngues, emprega de forma jocosa ambos os “pontos da discórdia”, sugerindo que o deputado volte a estudar inglês. O termo *little banana boy* é a tradução literal do já mencionado apelido do parlamentar que os internautas usam em português com bastante frequência, “Dudu Bananinha”.

A criatividade e o tom jocoso no “tuíte” 8 chamam a atenção, como em um dos “tuítes” anteriores. O/A autora também brinca com a prática comum de pessoas no Brasil colocarem nos seus currículos que dominam a língua inglesa, mas quando passam por algum tipo de entrevista em que é exigida demonstração desse conhecimento, a pessoa geralmente entra em apuros e cai em contradição por ter “inflado” a informação. Para este/a internauta, o deputado, em tese, se vangloria que tem um “inglês avançado”, mas quando é chamado para colocar seu conhecimento à prova, comete gafes com *firstylady*.

O “tuíte” 9, para professores de inglês, é uma amostra interessante para se trabalhar com pronúncia de língua inglesa. Embora o/a internauta faça graça com a questão ortográfica, adicionando o “y” em todas as palavras do curto texto, podemos identificar aqui uma possível sugestão de deslize do deputado por conta da famosa vogal epentética, no caso, a vogal alta /i/, quando aprendizes brasileiros de inglês, como muita frequência, apresentam certa dificuldade em produzir consoantes oclusivas em posição de coda em final de palavra. Não raramente em interações diversas, mesmo falantes com um bom nível de proficiência em língua inglesa, ouvimos palavras como “don’ti”, “can’ti”, “goodi”, “booki”, entre tantas outras, sendo pronunciadas com essa “sutil” adição à sílaba final. Será que foi a vogal epentética que “traiu” o autor do *post* original? Ou foi mesmo um *slip of the finger*?

O “tuíte” 10 brinca com o deslize e traz de volta a crítica geral, argumentando que uma pessoa com esse nível de inglês não teria qualquer

condição de se tornar embaixador do Brasil nos EUA. De qualquer sorte, por um viés político, sabe-se que nos meios diplomáticos quando o/a embaixador/a apontado/a não é um funcionário/a de carreira, mas pessoa aliada do governo, o domínio da(s) língua(s) do país de destino nem sempre é um critério a ser observado. Mas a polêmica surgiu exatamente porque o deputado, além das “deficiências” apresentadas em mais de uma ocasião, suscitou a oposição de boa parte do Brasil, sendo a ele atribuído o fato de que estaria recebendo o cargo apenas como premiação por ser filho do presidente. E, possivelmente um/a professor/a de inglês, complementa de forma bem humorada que um aluno seu de apenas 5 anos fala e escreve melhor em inglês que Eduardo Bolsonaro.

O “tuíte” 11 adota a mesmo tom crítico, ampliando para todo o Brasil a suposta vergonha causada pelo erro, principalmente pelo fato de o deputado, mais uma vez, ali exercer de forma contundente sua prática comum de subserviência e subalternidade em relação aos EUA. A crítica vem também no sentido de chamar atenção para o detalhe de Eduardo Bolsonaro se mostrar ultras solidário ao casal Trump e continuar (juntamente com seus familiares políticos, claro) a ignorar as vítimas brasileiras da pandemia. Ou seja, o deputado demonstra preocupação com a saúde do presidente estadunidense, pedindo que “Deus que o abençoe” (sic) e que supere a doença com rapidez, entretanto, postura semelhante, segundo o *post*, não é adotada em relação ao povo brasileiro e seus mortos. Este é também o tema do/a autor/a do “tuíte” 12, relembando ao deputado para ficar tranquilo, pois, tal qual disse seu pai-presidente, trata-se de uma “gripezinha” e que a primeira-dama dos EUA parece ser uma pessoa bem saudável, isso sem deixar de colocar o *firsty* em aspas exatamente para marcar que há ali algo estranho.

Finalmente, ainda para dirimir quaisquer dúvidas sobre o tal *firsty*, exatamente por conta dos usos cada vez mais criativos do inglês como língua franca, recorreremos ao *Google* para ver se o vocábulo existe. Na breve busca, encontramos uma empresa de serviços digitais na área editorial chamada FIRSTY (firstygroup.com), um bar em Paris e uma empresa de equipamentos para atletas baseada no Tennessee (Firsty Athlete Co.). Uma consulta ao *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* mostrou que não há

registro para “firsty”. As ocorrências achadas na internet são nomes próprios, certamente, nomes de fantasia de empresas e afins. Entretanto, como se sabe, a dinâmica de uma língua é carregada de imprevisibilidade, uma vez que são seus usuários que, cavalgando na sua inventividade linguístico-cultural, a ela vão dando novas cores, novos tons, sons, novas articulações. Mesmo o inglês sendo essa língua cada vez mais mestiça, misturada, mochileira, a mais namoradeira de todas mundo afora, por enquanto, como vimos, uma primeira-dama nesse idioma ainda é chamada de *FIRST lady*.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Bastaram-nos poucos dias para chegar à conclusão deste artigo. Da mesma forma, no mundo lá fora, em apenas três dias, Donald Trump, ainda contaminado pela Covid-19, mas, de acordo com seus médicos em bom estado de saúde, deixou o hospital militar onde estava internado, para continuar sua recuperação na Casa Branca. Tal notícia, certamente, agradou o deputado Eduardo Bolsonaro e, possivelmente, seus desejos e suas preces ao Todo Poderoso (lembramos do *God bless you!*) deram resultado. A primeira dama Melania, bem mais jovem que o marido, desenvolveu sintomas leves e não precisou de internação. A mesma sorte, infelizmente, não tiveram os até agora 210 mil mortos nos EUA nem os quase 150 mil no Brasil²². Desde o início, ambos os governos, como já mencionado, se notabilizaram pelo negacionismo explícito e pela abundância de trapalhadas e desentendimentos no tocante a medidas de combate ao novo coronavírus. Como aponta a jornalista Eliane Brun (2020, s/p), o atual governo do Brasil, entre tantas outras ações desastrosas, “deixou a covid-19 avançar e agiu [...] para vetar medidas decisivas de prevenção e para tumultuar o combate ao vírus”.

²² No dia em que concluímos o texto, o Brasil já alcançava 148 mil óbitos pela pandemia da Covid-19. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/coronavirus/noticia/covid-19-brasil-tem-734-mortes-nas-ultimas-24h-total-ultrapassa-148-mil/98089>>. Acesso: 08 out 2020.

O campo de batalha que se instalou no *Twitter* depois do *post* Eduardo Bolsonaro, em especial por conta das críticas à versão em língua inglesa da mensagem original, nos levou a explorar e refletir sobre aquele fenômeno interacional, tomando como base os comentários e reações dos mais diversos tipos, tons e posicionamentos. Apesar de o contexto mais amplo, a pandemia da Covid-19, ter servido de “gatilho” para a avalanche de réplicas e tréplicas por parte dos/as internautas, o que capturou nossa atenção foi justamente o debate envolvendo a questão linguística que, logicamente, jamais se manifestaria em um vácuo social. Ali, como já salientamos, se materializou, sem preocupações ou amarras, uma quantidade significativa de vozes leigas falando sobre língua em uso, língua como prática social, compartilhando seus conhecimentos e suas ignorâncias linguísticas em uma arena que, apesar da comum virulência, tem servido para nós, pesquisadores da área, como espaço autêntico e peculiar para compreender o mundo real, entender o que se passa com a sociedade em que vivemos e, de uma forma mais geral, nos levar a abandonar nossa torre de marfim, onde falamos apenas para nossos pares, assim como nosso isolamento político (RAJAGOPALAN, 2004). Gostemos ou não, as redes sociais são hoje um dos retratos mais fieis da dinâmica da vida em sociedade no mundo contemporâneo. E elas têm muito a nos dizer.

Em suma, esperamos que esse texto, ainda que ancorado em um *corpus* extremamente restrito, possa também servir de estímulo para que professores/as de língua inglesa (e de línguas em geral), com suas crenças, valores e orientações político-ideológicas, usem o conteúdo de fontes como as redes sociais, por exemplo, para trazer o mundo real para a sala de aula, já que, ao contrário do que se vê em muitas práticas pedagógicas de língua estrangeira (LE), ela não é uma bolha isolada da vida cotidiana. Não é de agora que “reclamamos” dos conteúdos irrelevantes e estranhos aos nossos contextos que chegam as nossas mãos para serem utilizados com nossos alunos. Queixa recorrente também é a ausência de diferentes vozes de pessoas comuns, de situações que, sejamos contra ou favor, refletem a realidade em que vivemos para que possamos, de alguma sorte, nos engajar em problematizações, diálogo, conscientização e, num escopo mais amplo, à

luz de uma pedagogia crítica de línguas, promover ações que levem a justiça social (CROOKES, 2013).

Além de colocar de joelhos todo o planeta, a Covid-19 forjou na sociedade mundial uma ação pedagógica que, potencialmente, há de nos ensinar inúmeras lições nas mais diversas áreas e de forma muito dolorosa. Recorremos a um surrado clichê para afirmar que, nesse pormenor, estamos todos no mesmo barco, mas a imensa maioria, principalmente aquela que habita as franjas e o coração da periferia global, que experimenta diariamente sua perversa invisibilidade, viaja nos porões desse imenso navio. É justamente o que nos fala Boaventura de Sousa Santos no seu livro mais recente “A cruel pedagogia do vírus”, ao frisar que “as epidemias de que o novo coronavírus é a mais recente manifestação se transformam em problemas globais graves quando as populações dos países ricos do Norte global são atingidas” (2020, p. 22). Não por acaso, é Trump atualmente o sujeito político mais poderoso deste Norte global. Nós, brasileiros, ricos, pobres e paupérrimos, incluindo Eduardo Bolsonaro, vivemos no Sul global. 150 mil vítimas fatais da pandemia no Brasil até agora. Nenhum “tuíte”. Trump e Melania diagnosticados com Covid-19, um “tuíte” apaixonado e solidário. Um “tuíte” bilíngue, com versão especial na língua franca global, acessível ao casal e a bilhões de pessoas e, certamente, com a intenção de que chegue à Casa Branca e obtenha resposta oficial. Um “tuíte”, muitas reações. Na sociedade fraturada deste Brasil pandêmico, como vem acontecendo com frequência espantosa, se instala uma guerra discursiva. Nesse caso específico, uma guerra na qual política e linguística ditam o tom dos embates.

REFERÊNCIAS

BAYUURT, Y. Issues of intelligibility in world Englishes and EIL contexts. *World Englishes*, No. 37, Vol. 3, p. 407-415, 2018.

BELSEY, C. *Critical Practice*. London e New York: Routledge, 2001.

BRUN, E. 7 de Setembro: morte. *El País Brasil*. Coluna Opinião, 03/09/2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-09-03/7-de-setembro-morte.html>>. Acesso em: 07 out. 2020.

- CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *D.E.L.T.A.*, Vol. 32, No. 2, p. 543-555, 2016.
- CROOKES, G. *Critical ELT in action – Foundations, Promises, Praxis*. New York: Routledge, 2013.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CROKER III, H. W. *The politically incorrect guide to the British Empire*. Washington, DC: Regnery Publishing, 2011.
- FICO, C. *O Grande Irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, bilingualism and Education*. London/New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GRADDOL, D. *English Next*. Londres: The British Council, 2006.
- HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- HAN, B-C, *Sociedade da transparência*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p.11-30.
- MACDONELL, D. *Theories of Discourse: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P da.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, Vol. 17, No. 4, p. 711-723, 2019.
- PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. Londres: Routledge, 1998.
- PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. *Analysing English in a global context*. London/New York: Routledge, 2001a, p. 78-89.

- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001b.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 67-84.
- PINHEIRO-MACHADO, R. *Amanhã vai ser maior – o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta, 2019.
- QUAN-HAASE, A.; WELLMAN, B. Hyperconnected Net Work: Computer-mediated Community in a High-tech Organization. *The firm as a collaborative community: Reconstructing trust in the knowledge economy*, Oxford: Oxford University Press, p. 281-333, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. Resposta aos meus debatedores. In: SILVA, F. L da; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A linguística que nos faz falhar – Investigação crítica*. São Paulo, SP: Parábola, 2004, p. 166-231.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola, 2008.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Hong Kong: Oxford University Press, 2011.
- SOUSA SANTOS, B. de. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- WIDDOWSON, H. The ownership of English. *Tesol Quarterly*, Vol. 28, No. 2, p. 377-389, 1994.

QUEERALTERIDADE LINGUÍSTICO-SEXUAL

Elvira Mejía Herrejon

INTRODUÇÃO

Priorizamos uma dimensão crítica e indisciplinar sobre o exercício de autonomia do *queer* e da linguagem, aspectos importantes à necessária alteridade das multidões não binárias no processo de construção do conhecimento e crenças que definem o lugar sociocultural das identidades em um contexto prioritariamente binário.

Trata-se de um levantamento bibliográfico atinente ao aspecto linguístico por natureza indisciplinar e às possibilidades emancipatórias de transição paradigmática do *queer* que vem se apresentando como um campo fértil e valioso à investigação sócio fenomenológica sexual e outros aspectos da interseccionalidade como raça e classe.

O objetivo é mostrar a inseparabilidade entre linguagem e sexualidade na análise da construção discursiva que o regime heterossexual, na administração da economia do prazer individual e coletivo, impõe sobre alguns corpos, tendo como marco teórico metodológico os pressupostos da Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Queer (LQ) de Moita Lopes, 2006; Rajagopalan 2013 e Borba, 2015; em diálogo com os estudos *queer*.

No primeiro momento fazemos um paralelo entre a LA e os estudos Queer, ambos emancipados da rigidez linguística e do monopólio heterossexual; o segundo momento aborda o *queer* da linguagem que constrói e desconstrói discursos hegemônicos de cristalização de verdades; e o terceiro e último momento desemboca na alteridade *queer* com ênfase nas intersexualidades dentro do *cistema* patriarcal voltado para a procriação.

O INDISCIPLINAR LINGUÍSTICO

A LA que no entendimento de Rajagopalan (2003, p. 77) “surgiu à sombra da Linguística”, não teve como ficar incólume aos ataques da visão

positivista. Questionada e obrigada a responder às exigências de uma cultura que pretende entender e explicar tudo de forma clara e imediata por meio da lógica racional e do fator produtivo de conhecimento a LA passou pelo incubo da incerteza e da desidentificação.

Nascida da Linguística teórica, a LA não teve uma trajetória retilínea fácil nem livre de percalços, viveu por algumas décadas no desgaste de justificar a própria existência. Tímida, criticada e muito cobrada, como acontece com a maioria das crianças e adolescentes, mesmo gostando da progenitora, a LA sentiu a necessidade de buscar sua autonomia. Essa independência da linguística mãe não chegou de forma rápida nem sem esforço, levou tempo para a LA criar coragem e asas para a própria decolagem.

Conseguir a superação de qualquer tipo de dependência exige investimento de tempo e energia, elementos necessários para se convencer de que a demarcação de limites, ora reais ou simbólicos, passa necessariamente pela necessidade e pelo direito de se tornar um ser diferente de quem tenha servido de espelho e modelo nos primeiros anos.

Ninguém consegue viver sob a dependência ou tutela de outrem por muito tempo. Antes ou depois a frustração por estar levando uma vida projetada por quem lhe providenciou os cuidados necessários na infância se faz presente. Ninguém que tenha atingido a fase adulta precisa permanecer sob a proteção ou patrocínio de quem quer que seja; não seria diferente com a LA.

Cabe lembrar que a Linguística teórica que, nas décadas de 60 e 70, alcançou seu auge de prestígio e um amplo reconhecimento como ciência formal junto às mais diversas instâncias do poder público no Brasil, se beneficiou com as generosas verbas dos financiadores de pesquisas em linguagem, mas em mais de 20 anos não conseguiu ver que esses subsídios, vindos prioritariamente do estrangeiro, não vinham de graça.

As vultosas somas investidas em pesquisas linguísticas vinham de fora, sobretudo dos EUA, e como mexicana tenho aprendido que o país vizinho do Norte 'não dá ponto sem nó'. De fato, não foram os interesses

pela pesquisa ou o amor incondicional pela prestigiada linguística dura¹ a moverem os órgãos governamentais, como a marinha norte-americana, a apoiarem a causa. O tempo mostrou que essa, como tantas outras iniciativas, não tinha como não sucumbir os interesses do capital que falam mais alto.

Assim como nos dias atuais a produção de conhecimento não é algo que interesse às empresas estatais ou federais, nacionais ou internacionais, tampouco era relevante para as financiadoras norte-americanas dos anos 80. Elas só queriam saber do retorno e resultados do investimento. Estavam de olho no que as pesquisas pudessem contribuir “com os interesses estratégico-militares do país” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 78).

Uma vez que os objetivos ou expectativas empresariais não se concretizaram, as verbas foram retiradas. De 1980 em diante, a Linguística dura começou a sofrer um desgaste, factível de se constatar pela escassez financeira, pelo despenque de número de matrículas nas universidades do mundo inteiro e pelo encerramento sumário de centros e departamentos linguísticos e, posteriormente, pela adoção de políticas linguísticas dos governantes, avessos ao investimento em educação e na produção de conhecimento.

Diante do previsível e inevitável enfraquecimento da linguística dura dos anos 40, nasce na década de 80 (quarenta anos depois) a LA contemporânea que, ao decretar plena e necessária autonomia nos seus estudos, ganha o adjetivo de indisciplinar e se torna uma vertente à qual aderem vários linguistas aplicados que trazem as teorias da linguagem para os conflitos sociais que inevitavelmente nascem das relações de poder, fazem análises, releituras e interpretação de dados inter e transdisciplinar para superar as subalternidades.

Ao repensar sua razão de ser, a LA se deu ao trabalho de buscar as próprias credenciais acadêmicas, exercício saudável de autoestima, no

¹ Ao falar em linguística dura nos referimos aos estudos que se preocupam com a “língua em si”, ou seja, com a fonética, a fonologia, a sintaxe, a morfologia, a semântica e a lexicologia. “É comum a referência a essas áreas de estudo como o “núcleo duro” da Linguística”. (WEEDWOOD, 2002, p. 12)

afastamento da disciplina mãe que, nos dias atuais, segundo Rajagopalan (2013, p. 79-80) “se encontra em estado doentio, necessitando de um novo ânimo”, o qual há de encontrar na medida em que se permitir dar ouvidos às próprias necessidades inerentes à sua razão de ser.

Assim, rompendo com formas tradicionais de fazer análise, a LA dá as boas-vindas a um saudável olhar de dentro para fora que gradativamente pode melhorar o macro, aprende que a produção de conhecimento, releitura e interpretação de dados, longe de serem ações individuais, são tarefas conjuntas de investigação que se tornam ato político e exercício democrático, entendendo por político o modo pelo qual:

organizamos conjuntamente nossa vida social, e as relações de poder que isso implica [...] Qualquer teoria relacionada com a significação, valor, linguagem, sentimento e experiência humanos, inevitavelmente envolverá questões mais amplas e profundas sobre a natureza do ser e da sociedade humanos, problemas de poder e sexualidade, interpretações da história passada, versões do presente e esperanças para o futuro. (EAGLETON, 1983, p. 209-210)

Organizar a vida de forma conjunta implica no despojamento de egos e vaidades, de tabus e preconceitos para entrar no dinâmico exercício de montar as peças soltas desse corpo social, dando ouvido às várias vozes dissonantes na valorização da individualidade dos membros decepados e dispersos, cujas contribuições ausentes nos empobrecem.

É para travar essa luta que a LA e os estudos Queer saem respectivamente da tutela da Linguística teórica e do regime *cisheteronormativo*, ambas possibilitam o caminho à LQ, área de produção de conhecimento e arcabouço teórico-metodológico que desestabiliza crenças e muda paradigmas, dessencializando e desontologizando linguagem e sexualidade.

A LQ investiga as relações assimétricas de poder que emergem de contextos socioculturais de regulação dos corpos, da reprodução de narratividades *cisgênero-ideológicas* e de performances linguísticas que contribuem para a subalternidade dos corpos não binários, entre os quais os transexuais, travestis e intersexuais.

Analisar fenômenos sociais como a discriminação e o preconceito exige colaboração interdisciplinar, valorização e aproveitamento de todos os pontos de vista possíveis para uma interpretação dos fatos. Para tanto deve se trabalhar na superação da dependência e rigidez teórica que impossibilitam espaço e voz às narrativas geradas nos espaços afastados dos centros de poder, lugares periféricos que pouco ou nada importam ao Estado.

Falar em inclusão não significa focar somente o espaço físico e público, mas também disponibilizar o textual e acadêmico, favorecendo a interação com a sociedade, com seus problemas e mazelas reais. Nesse sentido, e tendo aprendido com a própria experiência, a LA tem se empenhado em contribuir com uma produção significativa de trabalhos que mostram e incentivam a aproximação com o mundo real dos não lugares.

Os métodos da LA e do linguista aplicado imprimem de forma autônoma, sólida e consistente uma abordagem desobediente que renuncia ao prestígio outorgado pelo pertencimento à matriz linguística. Esse desprestígio gera desafios próprios da determinação de tomar o próprio rumo, de seguir novos caminhos e enfrentar obstáculos e riscos entre os quais a crítica, as cobranças contínuas de resultados e incluso a rejeição.

Uma das características da dimensão indisciplinar da LA é a inclusão do sujeito periférico como produtor de conhecimento a partir das relações étnico-raciais, de classe e sexualidade e outras interseccionalidades, pois entende que essa atitude é “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a LA é aberta e inclusiva no convite à partilha de espaços reais e simbólicos, no estímulo à saída da zona de conforto e na superação de verdades cristalizadas; se convertendo num chamado ao mundo das incertezas teóricas e metodológicas para se alinhar ao não lugar ocupado pelos indivíduos fronteiriços vistos como inadequados.

Motivados por aspectos próprios da subversão saudável, ainda que acusados de navegar em vastidões aquosas pouco seguras e nada convencionais, os linguistas aplicados e *queer* ousam trazer para o palco

social atores mal reconhecidos como normais quanto menos considerados capazes de desempenhar cargos e funções relevantes.

A LA faz aliança com a LQ não para ficar lambendo as feridas ou chorar os inúmeros atos de violência e abandono do Estado capitalista neoliberal em relação às subjetividades excluídas dos centros de poder, mas para na democratização do conhecimento fazer das suas narrativas o bálsamo e força necessários à nova configuração social.

O QUEER LINGUÍSTICO

Um dos méritos mais importantes dos estudos *queer* pode-se dizer que seja a produção de uma série de críticas ao que se convencionou como paradigma da igualdade, pois, focando “na análise de discursos produtores de saberes sexuais por meio de um método desconstrutivista” (MISKOLCI, 2009, p. 164), fez possível a mudança no modo de fazer pesquisa em linguagem e sexualidade.

Tudo que foge da norma, além de considerado monstruoso, gera desconforto aos ouvidos mais ortodoxos que defendem uma visão engessada em relação à linguagem, aos corpos e às sexualidades no sentido de considerá-las realidades estáveis, definitivas e imunes a quaisquer tipos de questionamentos. Deve soar desagradável ouvir que o *queer* linguístico na pesquisa é indisciplinar e desobediente, mas aos poucos deverão se acostumar com o fato.

Enquanto o hegemônico tende a decidir o que deveria ser, o indisciplinar e *queer* irrompem com atitudes decoloniais pelos quais se analisam processos discursivos hierarquizantes de classificação e normalização das subjetividades e se coloca em evidência a existência de um império sexual que inibe ou esmaga as diferenças por não saber lidar com as emoções ligadas ao ódio e à intolerância que elas despertam.

Sob a influência de um império moralista construtor de narrativas e discursos que geram cristalizações sobre partes e funções corporais, tende-se a fazer abordagens reducionistas da sexualidade humana no sentido de admitir que: “Nossos corpos são fabricados por tecnologias precisas e sofisticadas que tem como um dos mais poderosos resultados, nas

subjetividades, a crença de que a determinação das identidades está inscrita em algumas partes do corpo” (BENTO, 2017, p. 246) e não em outras áreas ou dimensões.

A subjetividade é o laboratório vivo onde se criam alguns universos e se dissolvem outros (Rolnik, 2011) a depender das políticas de subjetivação e dos múltiplos interesses e modos de se negociarem as relações e os espaços de poder em níveis elevados de sofisticada rejeição da alteridade tanto no micro como no macro espaço de relações sociais.

Concepções equivocadas sobre corpo e sexualidade humana são fruto da proposital deseducação nessas áreas que também respondem pelo alto número de feminicídios e por todo tipo de crimes sexuais, que poderiam ser evitados se nos vários espaços de convivência (família, escola etc.) se elucidasse que a sexualidade não é só genitália nem corpo e sim um imbrincado complexo de elementos que transcendem a dimensão física.

Mesmo que possa soar estranho é necessário dizer que não só não se nasce homem nem mulher como ninguém é obrigado a se tornar uma das duas únicas alternativas “possíveis” homem ou mulher, a verdade é que cada pessoa se torna aquilo que ainda não é e nesse devir a ser aparecem inferências e interferências, frustrações e insucessos com os quais aprende a lidar sem, necessariamente, vê-los algum dia superados ou resolvidos.

Por mais que tenha se investido na ideia de criar estabilidade em relação às questões subjetivas, no que tange à sexualidade nos deparamos com o que nada há de linear, absoluto ou definitivo, pois mesmo sendo um universo no qual todos navegam é extremamente pantanoso e movediço como para conseguir submetê-lo a critérios fechados e definitivos.

A maneira intuitiva como cada um, da infância à velhice, se move no mar aberto da sexualidade favorece todo tipo de experimentação, interpretação e hipóteses, mas nenhuma possibilita que qualquer um dos navegantes possa se gabar de ter conseguido administrar o enorme potencial do qual foi alienado por ignorância e medo, pudor, culpa e pecado como parte do desserviço feito pela inadequada educação sexual recebida.

Conicionados a um discurso que não consegue descrever e muito menos compreender ou representar à satisfação as verdadeiras necessidades de cada corpo, dizemos que: “Os corpos sobrevivem, às vezes como seres

viventes, às vezes não, e nós buscamos dar um nome àquilo que nunca poderá ser completamente nomeado. O corpo é, talvez, o nome para nossa humildade conceitual” (BUTLER, 2016, p. 27).

Todavia e apesar das limitações, os pressupostos linguísticos de cunho crítico indisciplinar e interseccional somam forças, fazem alianças para identificar e desmontar o poder dos discursos moralistas e autoritários sobre os corpos não binários, para questionar a imposição do modelo *cisheteropatriarcal*, alinhado com a ideia da serventia fundamental do coito sexual para a descendência como se fosse a única forma de procriação.

Diante da multiplicidade de posições corporificadas em relação ao dever cultural reprodutor dos corpos é necessário, e até eticamente obrigatório, conceber o corpo sexuado muito além dessa dimensão procriadora, não porque esta não seja importante, mas por ela não ser, em hipótese alguma, a única nem a mais importante de todas suas funções.

O aspecto crítico e indisciplinar dos pressupostos linguísticos, como renovada gramática, aponta para a existência de pontos nodais nas formas convencionais de administrar o corpo e a sexualidade não sem contestá-las e dizer sem hesitação que: “O sexo (os órgãos sexuais, a capacidade de reprodução, os papéis sexuais para as disciplinas modernas (...)) é correlato ao capital”. (PRECIADO, 2011, p. 12).

O capital, cuja base econômica ao longo dos séculos tem sido a exploração da força de trabalho e a extração da mais-valia na exploração das relações de poder muda de roupagem a conveniência, passa por inúmeras versões e na mais nova e recente delas, ele pretende se apropriar da própria vida ou,

mais precisamente, de sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso, ou seja, sua essência germinativa-, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade. A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios. (ROLNIK, 2019, p. 32)

Contrariando a ortodoxia gramatical do modelo que reforça de todas as formas possíveis que só com o encaixe das genitálias masculina e feminina é possível gerar filhos socialmente aceitos, o *queer* se manifesta e

multiplica “em atos de criação que se inscrevem nos territórios existenciais estabelecidos e suas respectivas cartografias, rompendo a cena pacata do instituído” (ROLNIK, 2019, p. 61).

Constatam-se posicionamentos cada vez mais claros na militância feminista e na produção de várias vertentes epistemológicas contra-hegemônicas sobre os estragos da manipulação binária que permitem afirmar que: “A sexopolítica não pode ser reduzida à regulação das condições de reprodução da vida nem aos processos biológicos que se “referem à população” (PRECIADO, 2011, p. 12).

Com a determinação gradualmente adquirida a LQ surge como um dissidente linguístico de teor arbitrário que se fortalece nas mais diversas abordagens sobre as relações que entrelaçam linguagem e sexualidade, fazendo “uma crítica sociocultural e sociolinguística às práticas excludentes da heteronormatividade” (BORBA, 2015, p. 93).

Lembramos que *queer* é todo comportamento subjetivo “que está em desacordo com o normal, o legítimo, o dominante. Não há nada em particular ao que o termo necessariamente se refira. É uma identidade sem uma essência. ‘*Queer*’ então não demarca uma positividade, mas um posicionamento vis-à-vis o normal” (HALPERIN, 1995, p. 62).

Recomenda-se que o *queer* não seja compreendido como uma identidade ou associado a um determinado estilo de vida, mas que seja tratado como uma relação dinâmica “entre pensamentos, língua e ação que se move em direções contrárias àquelas explicitamente reconhecidas” (BUTLER, 2015a, p. 62).

Inconformados com a existência de um processo hierárquico contínuo que determina o estabelecimento de uma rede de poder que por sua vez promove todo tipo de silenciamento e sujeições às minorias historicamente estigmatizadas, os críticos indisciplinados buscam superar as hierarquias que tem funcionado como dispositivos de poder.

O movimento estratégico em direções contrárias às reconhecidas pelo *cistema*² se entende como força desestabilizadora e inibidora de preconceitos e estigmas desclassificatórios, entendendo por estigma um tipo de relação entre o atributo e o estereótipo, um signo corporal ou até simbólico que supõe algo desagradável, não aceito.

Esse signo estranho e pouco habitual no status moral de quem o apresenta deixa marcas individuais e coletivas, ainda que seja esclarecido que esse demérito não é nem honroso nem ignominioso em si mesmo, mas que: “existem importantes atributos que resultam desacreditadores em quase toda nossa sociedade” (GOFFMAN, 1988, p. 14).

O fato é que o alto investimento na fabricação de corpos heterossexuais (masculino-femininos) em detrimento de os corpos não binários obriga a dizer que esse tipo de corpo é:

o produto de uma divisão do trabalho da carne, segundo a qual cada órgão é definido por sua função. Uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. É assim que o pensamento *straight* assegura o lugar estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como órgãos sexuais e reprodutores. (PRECIADO, 2011, p. 12)

Consideramos a LQ ter elementos suficientes para se configurar numa área promissora de pesquisa na análise dos regimes de normalização da orientação sexual e dos discursos que os constroem e que o faz “a partir de um foco empírico aos detalhes mais ínfimos de nossas ações sociais, i.e., a língua-em-uso” (BORBA, 2019, p. 31).

Da junção entre os estudos da linguagem com a teoria *queer* surge a oportunidade de colocar “no centro da análise linguística a regulação da sexualidade pela heterossexualidade hegemônica e as formas pelas quais as

² Contribuindo com o processo de despatologização dos corpos trans, os estudos feministas queer e da linguagem propõem a descolonização de gênero e sexualidade, contestam os critérios hetero patriarcais de normalidade, indo além da *cis* normatividade que, como mostra Viviane Vergueiro (2015), se converteu em um *cistema* ou aparato normativo que produz uma ideia pré-discursiva, binária e inamovível da sexualidade em oposição à concepção *queer*. Entende-se que o *cis* difere da orientação sexual, pois tem a ver com a coincidência entre identidade de gênero e o fenótipo sexual.

sexualidades não normativas podem ser negociadas em sua relação com essas estruturas regulatórias” (MOTSCHENBACHER, 2011, p. 149).

No que tange aos estudos sobre o corpo, o que interessa à LQ é a análise dos discursos que o produzem, foca os contextos e as ações de interação linguagem-sexualidade onde é “o arcabouço de sentidos sócio-histórico-culturais que possibilita e constrange essas ações ao mesmo tempo em que fornece subsídios para sua transformação” (BORBA, 2019, p. 15).

Tanto em situações normais como de instabilidade, todos estão à procura de sentido da própria existência, mas essa busca se reveste de angústias e incertezas para aqueles cujas variações ou peculiaridades sexuais são vistas como aberrações a serem corrigidas.

Pessoas intersexuais são estigmatizadas desde a infância, tendo sua vulnerabilidade acentuada pela invasão de privacidade no ambiente hospitalar onde, com a convivência da família, passam pela supervisão periódica da equipe médica (médicos, psicólogos, enfermeiras, assistentes sócias, estudantes de medicina e estagiários) antes e depois de as submeterem a cirurgias que supostamente as poupam de constrangimentos futuros.

A QUEER ALTERIDADE SEXUAL

Em termos de trabalho investigativo, a dificuldade em aceitar o diferente não é própria dos tempos atuais. Bauman (2001, p. 118) citando Lévi-Strauss diz que “apenas duas estratégias foram utilizadas na história humana quando a necessidade de enfrentar a alteridade dos outros surgiu: uma era a *antropoêmica*, a outra, a *antropofágica*”. Ambas estratégias repelem o indesejável, mas agem de forma diferenciada.

No primeiro estratagemma o vomito e o cuspe atingem os indivíduos estranhos com os quais não se quer ter quaisquer tipos de contato, diálogo ou interação. Essa estratégia êmica de rejeição é acompanhada de maledicência, insultos, perseguição, disseminação de ódio e tudo que contribua para sujar, repelir, exilar ou manter o outro isolado.

Em relação ao sujeito indesejado, na segunda tática busca-se engoli-lo, devorá-lo para, pelo processo metabólico, eliminá-lo na defecação. Esse procedimento fágico se dá pela eliminação ou extermínio radical do outro.

Hoje também se aplicam os mesmos mecanismos com indivíduos e comunidades LGBTQ+. A necessidade de repeli-los é compulsória entre aqueles segmentos sociais mais conservadores que se atribuem o direito de decidir os parâmetros da normalidade sexual.

Aniquilam-se as alteridades nas “cruzadas culturais, guerras declaradas contra costumes locais, contra calendários, cultos, dialetos, e outros “preconceitos” e “superstições”” (BAUMAN, 2001, p. 118), apenas para nomear algumas das esquisitices que não encaixam no padrão de normalidade.

Atualiza-se a arrogância colonial, especializada na apropriação ilegítima do conhecimento que “tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo / sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais / coloniais / patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSGOUEL, 2016, p. 25).

Fazemos parte de “um tipo de sociedade que não mais reconhece qualquer alternativa para si mesma e, portanto, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e que dirá provar) a validade de suas suposições tácitas e declaradas” (BAUMAN, 2001, p. 30). Deparamo-nos com um Estado que longe de proteger agride, persegue e extermina as minorias e se omite diante de suas necessidades. Tudo isso configura:

uma inversão da lógica do pertencimento a uma comunidade chamada estado-nação. Os interesses hegemônicos do Estado passam a ser defendidos como verdades ahistóricas e a biopolítica passa a ser naturalizada por um discurso de atemporalidade. (BENTO, 2017, p. 91)

Em efeito, são tão variadas as formas de se livrar dos que provocam mal-estar que o próprio Estado recorre às formas mais convencionais como “o encarceramento, a deportação e o assassinato. As formas mais elevadas, “refinadas” (modernizadas) da estratégia “êmica” são a separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços e o impedimento seletivo ao seu uso” (BAUMAN, 2001, p. 118).

No processo de segregação as minorias ficam à deriva num lugar sem lugar, salvo raras exceções se criam mecanismos de proteção como os belos guarda-chuvas e bandeiras multicoloridas para congregar identidades diversas numa sigla única, LGBT, acrescentando o + em respeito à multidão *queer* que o *cisheterossexual* desconsidera, mas essa ação não dá conta de garantir segurança, reconhecimento ou direitos a ninguém.

Todavia “o + é o que mais me encanta, sabia? Ele representa as infinitas possibilidades das nossas identidades (...), o + me lembra que tudo tá em movimento e que às vezes é mais importante ter prazer do que ter certeza”. (LINZMEYER, 2020)³.

Dada a inexistência de espaço para a alteridade, a multidão de sexualidades contra hegemônicas vive no anonimato ou no não lugar onde, a contragosto do império sexual, administra existência e diferença no aprendizado de que a conquista de um lugar de atuação social é tarefa política árdua e contínua que exige resistência.

É preciso dizer que ao longo da história o reconhecimento da diversidade só tem servido para o estabelecimento de hierarquias (OLIVEIRA, 2009), motivo pelo qual, em relação à performatividade, entre heterossexual e intersexual escolhe-se performatizar a primeira, por conta do status de ‘normalidade’ e margem de segurança que oferece.

Butler defende um modelo performativo da identidade no qual nossas ações, repetidas incessantemente, constituem a identidade como se fosse algo natural; a essência é, assim, um efeito de performances repetidas que reatualizam discursos histórica e culturalmente específicos. (BORBA, 2014, p. 448)

O estigma atribuído a quem possui uma genitália considerada ambígua, não teria razão de ser, não existiria se a identidade sexual não estivesse tão fortemente ancorada na determinação de que todo corpo tem

³ Essa fala de Bruna Linzmeyer foi publicada no grupo Estudos Queer Brasil do Facebook, ela respondeu a uma pergunta de um membro do grupo sobre o + na sigla LGBT. O vídeo está disponível no seguinte link: <<https://www.facebook.com/estudosqueerbrasil/videos/2464145657211885>>. Acesso em: 29 de out. 20.

somente duas possibilidades de existir: aquela que representa o masculino ou aquela que se adequa ao feminino.

É a noção do aceitável e do não aceitável que em última instância, pelo menos a partir da década dos 1950, explica e justifica a existência de um império sexual dos normais em que se “depende da produção e da circulação em grande velocidade do fluxo de silicone, fluxo de hormônio, fluxo textual, fluxo das representações, fluxo de técnicas cirúrgicas, definitivamente, fluxo dos gêneros” (PRECIADO, 2011, p. 13).

Entre as atribuições dadas às intersexualidades, tanto as suas vozes como os seus corpos e lugares de fala, por terem sido relegados ao silêncio e à invisibilidade, só têm audiência nos porões da clandestinidade, ou, em se tornando públicos, o fazem trazendo uma revelação assustadora sobre a fabricação de genitálias prioritariamente femininas.

Em termos gerais, mantidas à margem, as diversidades sexuais podem chegar à invisibilidade ou a serem impedidas de se relacionarem com o centro, como narram muitos dos adultos intersexuais que passaram pela experiência da alteração genital no procedimento cirúrgico durante os primeiros anos de vida sem que a família falasse sobre o assunto.

Tabu e sigilo fazem parte da narrativa intersex, são as histórias de vida que revelam ser mais comum a confecção de vaginas que de penes. Os relatos deixam entrever a relação entre o feminino e a procriação. Os anos 50 marcam a ruptura do regime disciplinar do sexo e o funcionamento das disciplinas biopolíticas como máquina de naturalização, mas:

Essa máquina não era legitimada pela “consciência”. Ela o será por médicos como John Money, que começa a utilizar a noção de “gênero” para dar conta da possibilidade de modificar cirúrgica e hormonalmente a morfologia sexual das crianças intersex e das pessoas transexuais. (PRECIADO, 2011, p. 13)

O pioneirismo de Money na interferência da genitália das crianças intersexuais suscita reflexões sobre os paradoxos identitários quase invisíveis, propiciando análises sobre a fabricação do corpo sexuado, “seus significados sociais e políticos, assim como sobre o processo de normalização e controle social não apenas dos intersex, mas também de todos os corpos” (PEREZ, 2007, p. 152).

Com as novas tecnologias médicas e jurídicas de Money, as crianças “intersexuais”, operadas no nascimento ou tratadas durante a puberdade, tornam-se as minorias construídas como “anormais” em benefício da regulação normativa do corpo da massa *straight*. Essa multiplicidade de anormais é a potência que o Império Sexual se esforça em regular, controlar, normalizar. (PRECIADO, 2011, p. 13)

Esclarecer que o corpo intersex não encerra uma única realidade corporal, “mas um conjunto amplo de corporalidades possíveis” (CABRAL; BENZUR, 2005, p. 284) e que não existe uma e sim muitas maneiras interditadas ou negadas de ser intersexual, permite pensar as diversidades sexuais em termos de multidões de corpos e sujeitos possíveis de serem alcançados por uma política linguística *queer*, capaz de trazer suas narrativas e suas vozes dissidentes como produção de conhecimento.

Não faltam razões nem espaços para os linguistas *queer* se imbricarem nas questões atinentes às diversidades sexuais, colocando em evidência os modos em que os discursos dominantes as tornam socialmente imperceptíveis. O engajamento na causa é uma espécie de “reação alérgica à herança binária do “isto ou aquilo”, à falta (e ao império do falo) como elemento capitalístico-ressentido-dominador” (POCAHY, p. 224).

Até há pouco tempo Amiel Vieira, homem intersexual e trans, ao se olhar no espelho só conseguia identificar um corpo marcado pela falta; falta das partes que correspondiam ao gênero (mulher) a ele atribuído na infância, falta dos filhos que não poderia gerar por não ter útero, aparelho reprodutor feminino tido como meio único, capaz de aninhar uma nova vida. Ele sentia muita raiva desse corpo faltoso, mas tudo isso é história.

Hoje, ao olhar para o espelho, Vieira é capaz de acolher o que lhe é devolvido: um corpo feito abraço que desmonta todas e quaisquer sensações de incompletude, mas para chegar a isso teve de passar por muitas amarguras, habitar lugares insignificantes, territórios que não precisavam de muros, eram espaços vazios de significado próprios das sociedades aporofóbicas⁴ nas quais a vulnerabilidade e precariedade se juntam.

⁴ *Aporofobia* é um termo cunhado pela espanhola Adele Cortina quem relata o seguinte: “Convencida de que no se rechaza tanto a los extranjeros como a los pobres, busqué en mi

Aporofobia, termo cunhado pela espanhola Adele Cortina quem relata o seguinte:

Convicta de que não se rejeitem tanto aos estrangeiros quanto aos pobres, busquei no meu dicionário de grego dos tempos del bacharelado un termo para designar ao pobre, ao sem recursos, e encontrei o vocábulo áporos. Contando com ele me permiti construir o termo «aporofobia» por analogia com «xenofobia» e com «homofobia». (CORTINA, 2017, p. 23)

A experiência de segregação por quaisquer motivos e em quaisquer circunstâncias, espaço temporais levam indivíduos e coletividades a entrarem períodos em que se torna mais difícil administrar as diversidades, são lugares que resistem ao significado, pois:

a questão de negociar diferenças nunca surge: não há com quem negociá-la. O modo como os espaços vazios lidam com a diferença é radical numa medida que outros tipos de lugares projetados para repelir ou atenuar o impacto de estranhos não podem acompanhar (BAUMAN, 2001, p. 120)

Lugares de não negociação são também os corpos não binários, os quais carregam todo potencial e possibilidades de sucesso ao fazer oposição à *cisgeneridade* que: “enquanto perspectiva sobre corpos e identidades de gênero, se constitui como normatividade que organiza moralidades, famílias e também perspectivas assistencialistas, de tutela e sujeição sobre estas diversidades” (VERGUEIRO, 2016, p. 251).

Níveis extremados de normalização compulsória dos corpos e das identidades sexuais são práticas restritivas da alteridade, pregam a preservação de uma suposta coerência necessária que envolve os corpos, suas práticas e desejos, não deixando lugar para as múltiplas queerilidades; pelo contrário, são estrategicamente enfraquecidas pelo processo da fragmentação identitária. Superar essa realidade faz parte da nossa incumbência.

Construções discursivas se instalam como colunas socioculturais de separação, relegando as outridades a espaços vazios de significado e

diccionario de griego de los tiempos del bachillerato un término para designar al pobre, al sin recursos, y encontré el vocablo áporos. Contando con él me permití construir el término «aporofobia» por analogía con «xenofobia» y con «homofobia». (CORTINA, 2017, p. 23)

negociação, nos quais a linguagem e a sexualidade se tornam tão inseparáveis quanto a materialidade do corpo, à qual vale a pena se agarrar, aprendendo a administrar suas marcas e significações culturais, depois de tudo é essa materialidade que assemelha e aproxima uns dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos para a dimensão crítica e indisciplinar da linguística, mostrando que as identidades são o resultado da forma como o conhecimento e as crenças se organizam onde a produção sociocultural de identidades é naturalizada de tal forma que a alteridade fica comprometida pela perpetuação dos saberes e das normas dominantes.

Mostramos a inseparabilidade entre linguagem e sexualidade, argumentando que os saberes, normas e práticas tradicionais têm sido amparadas pela concepção discursiva do que é ou não é normal sobre os corpos, impondo um regime pelo qual é definido como deve funcionar a economia do prazer que rege o universo sexual.

Enfatizamos a semelhança entre as teorias *queer* e a LA por ambas terem ousado romper com o monopólio da rigidez linguística e heterossexual. A junção delas abre caminho à LQ, trazendo novas leituras, narrativas, rumos e significados à diversidade sexual numa gramática alinhada com as multidões *queer* que Preciado propõe.

Entendemos que as sexualidades dissidentes não são nem serão proibidas, mas enfatizamos que o controle social, a produção hierarquizante e reducionista do discurso *cisheterossexual* dominante impedem o livre exercício sexual nas suas caleidoscópicas manifestações e são responsáveis pelo sofrimento das multidões não binárias.

Evidenciamos a existência de várias combinações intersexuais, assim como a inevitável e inegável dimensão múltipla de todas e cada uma das categorias sexuais, apesar das tentativas de homogeneidade e estabilidade que a construção social discursiva tenta garantir para o modelo sexual dominante; tanto esse como todos os outros modos de ser são processos em andamento, portanto passíveis de questionamento e mudanças contínuas.

Creemos que hoje, como sempre, o grande desafio para a linguística consiste em se desvencilhar de ideias fixas e verdades preconcebidas, repensar os rumos e aplicar a linguagem em outros modos e maneiras mais adequadas para os tempos e desafios atuais, só assim poderá ousar uma gramática linguística *queer*, capaz de ir além das combinações binárias, naturalizadas pelo império sexual vigente.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENTO, B. Transviad@s, gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BORBA, R. Linguística *queer*: algumas desorientações: In: _____. (org.), *Discursos Transviados: por uma linguística queer*. São Paulo: Cortes. 2019.
- BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos pagú*, vol. 43, julho-dezembro p. 441- 474, 2014.
- BORBA, R. Linguística *queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, vol. 9, n. 1, p. 91-107, 2015 (2006).
- BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L. *Dissidências sexuais e de gênero*. Colling, L. (Org.). Salvador: EDUFBA. 2016.
- BUTLER, J. *Notes towards a performative theory of assembly*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015a.
- CABRAL, M. & BENZUR, G. Cuando digo intersex. Un dialogo introductorio a la intersexualidad. *Núcleo de Estudos de Género – Cadernos Pagu/Unicamp*, 2005.
- CORTINA, A. Aporofobia, el rechazo al pobre: um desafio para la democracia. Barcelona: Paidós, 2017.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- GOFMANN, I. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado – Vol. 31; n. 1 Janeiro/abril*, p. 25-49, 2016.

HALPERIN, D. *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*. Nova York: Oxford University Press, 1995.

LINZMEYER, B. Vídeo publicado na página Estudos Queer Brasil do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/estudosqueerbrasil/videos/2464145657211885>. Último acesso 29/10/2020.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21 pp. 150-182, jan./jun. 2009.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTSCHENBACHER, H. Taking *queer* linguistics further: sociolinguistics and critical heteronormativity research. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 212, p. 149-179, 2011.

PEREZ, P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. *Cadernos Pagu* (28), janeiro-junho de 2007:149-174.

POCAHY, F. (Micro) políticas Queer. In: *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Messeder, S. Garcia Castro, M. Moutinho, L, (Org.). Salvador: EDUFBA, 2017, p. 223-233.

PRECIADO, B. Multidões queer: notas para uma Política dos “anormais”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 19, n. 1, janeiro-abril, p. 11-20, 2011.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas: Em Moita Lopes, L. P. de (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*- Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola. 2013, pp. 143-163.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1, Autonomia literária, N-1 Editora da cidadeeN1 Edições, 2019.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: Messeder, S., Castro, M.G., and Moutinho, L., orgs. *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Trad. São Paulo: Parábola, 2002.

O LÉXICO DO NOVO CORONAVÍRUS EM MEMES NAS PÁGINAS
DA INTERNET: *UMA ANÁLISE DOS NEOLOGISMOS SINTÁTICOS
E SEMÂNTICOS*

Ailton Pinheiro Moreira

Ana Maria Pereira Lima

Expedito Eloísio Ximenes

INTRODUÇÃO

Incertos são os tempos em que vivemos. O ineditismo dos emergentes desafios impostos às sociedades nos últimos anos têm causado transformações substanciais nas relações entre as pessoas, que se veem na necessidade imposta de interagir através das várias/poucas janelas possíveis. Meio à desafiadora e letal pandemia do novo coronavírus e em contextos profundamente marcados por desigualdades sociais, as pessoas tentam se adaptar diante dos imensuráveis danos causados não apenas à saúde, mas também a setores extremamente importantes à sua sobrevivência como economia, política, trabalho, educação, relacionamentos, locomoção, entretenimento.

Não obstante as muitas incertezas, um dos poucos consensos da comunidade científica refere-se ao distanciamento social que é, por enquanto, a maneira mais eficaz de evitar a proliferação desse novo vírus, causa da Covid-19, que já contaminou milhões e levou à morte centenas de milhares de pessoas em todo o mundo. Esse distanciamento imposto tem provocado mudanças no *ethos* social levando as pessoas a recorrerem a iterações virtuais no intuito de se protegerem ao mesmo tempo em que protegem, mantendo, assim, seus laços afetivos e demais vínculos com a realidade exterior de suas casas. A situação se agrava ainda mais quando se trata das inúmeras famílias carentes confinadas a espaços incompatíveis com o número de residentes em suas casas, na maioria das vezes, sem as

mínimas condições de aquisição de equipamentos de proteção individual como máscaras, álcool em gel, e sem acesso às tecnologias modernas.

Nesse cenário desafiador de pandemia em tempos de Globalização, a Internet e as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TICs) têm desempenhado papel fundamental, permitindo uma nova reconfiguração nos modos de interação em todas as esferas sociais (trabalho, família, escola, religião, cultura, lazer etc.), embora não totalmente inclusiva em sociedades profundamente marcadas pelos abismos que separam as classes sociais como é o caso do Brasil.

O acesso à informação e às novas maneiras de consumo e disseminação dessas informações têm possibilitado uma vasta gama de práticas sociais permeadas por gêneros textuais emergentes da era das TICs, como os memes, por exemplo. Esse gênero textual de caráter multissemiótico tem sido meio escolhido por muitos como canal de compartilhamento de suas impressões, sensações, sentimentos e percepções de mundo de maneira dinâmica, crítica, lúdica e socialmente engajada. Nessa partilha, proliferam-se e consolidam-se, nas práticas discursivas da linguagem como formas de nomeação, que constitui no léxico de caráter neológico ou as neologias que vêm atuar na representação e ressignificação do mundo e da vida em sociedade.

Sendo assim, neste estudo, temos como objetivo geral analisar os neologismos sintáticos e semânticos utilizados em memes relacionados à pandemia do novo coronavírus com o intuito de refletir como essas lexias se constituem, têm se consolidado e influenciado a maneira como as pessoas interagem em práticas discursivas no meio digital considerando, ainda, seu potencial discursivo político e socialmente engajado. Para tanto, nossos objetivos específicos orientam-se na busca e seleção de memes em páginas da Internet que serão o *corpus* de nossas análises focadas no léxico extraído desse *corpus* enquanto neologismos, suas tipologias e processos formativos, a saber: neologismos sintáticos e semânticos a partir dos processos de derivação, composição, aglutinação e empréstimo. Nossas reflexões estão embasadas em teorias advindas das ciências sociais e linguísticas como a Lexicologia (ABBADÉ, 2008; ALVES, 2006; XIMENES, 2012), Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), a Teoria Semiótica Social da Multimodalidade

(RIBEIRO, 2016; KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016) e o estudos dos memes (RECUERO, 2006; GUERREIRO; SOARES, 2016).

Neste artigo, além da introdução, apresentamos a revisão da literatura buscando embasamento teórico em estudos de ciências sociais, linguísticas e na multimodalidade (como mencionado anteriormente). Iniciaremos a próxima seção, refletindo sobre as transformações que vêm instigando debates de especialistas em diversas áreas no intuito de compreender a sociedade atual; aprofundaremos nossas discussões trazendo à baila contribuições de Zygmunt Bauman e seu conceito de modernidade líquida.

MODERNIDADE LÍQUIDA E INTERAÇÕES SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

As relações humanas têm sido transformadas consideravelmente nas últimas décadas em consequência dos muitos e inéditos avanços tecnológicos, as conquistas (e também as perdas) de direitos das minorias, os levantes de populações de várias nações na luta contra forças hegemônicas dos sistemas políticos autoritários em que vivem, entre outros fatores. Esses eventos sócio-históricos têm sido terreno fértil para estudos e reflexões nos diversos campos do saber como a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, a Linguística Aplicada, a Antropologia, a História etc. empenhadas em tentar lançar luz sobre essa nova realidade nos possibilitando, assim, um olhar mais acurado sobre o mundo em que vivemos.

Dessas muitas discussões, têm emergido conceitos novos para tentar refletir e explicar a vida em sociedade, dentre eles, destacamos: modernidade, pós-modernidade, hipermodernidade, globalização e modernidade líquida, que têm sido motivos de instigantes debates, nem sempre marcados por consensos. Embora cada um desses conceitos seja campo fértil para discussões, interessa-nos, nessa pesquisa, o conceito de modernidade líquida proposto por Zygmunt Bauman (2001), pois percebemos um alinhamento mais preciso com as ideias subjacentes a nosso

escopo de pesquisa (os neologismos nos memes sobre a pandemia do novo coronavírus).

Orientado por ideais humanistas pautados na solidariedade, igualdade de direitos e equidade, Bauman foca seus esforços em promover um debate que instigue a reflexão sobre quem somos, onde estamos e o que podemos fazer para compreender a complexa diversidade da vida humana no intuito de diminuir as diferenças e aproximar as pessoas. Para tanto, o autor busca afastar-se de conceitos que ele mesmo já apregoou – como é o caso da pós-modernidade – e aproximar-se de um conceito novo, que enxerga as práticas humanas na sociedade atual como líquidas.

Esse afastamento, defende o autor, justifica-se porque, para muitos, ainda há incompreensão quanto ao que ele se referiu como pós-modernidade (uma sociedade ou condição humana) e pós-modernismo (um mundo possível, mas não necessariamente a partir da condição pós-moderna). Mas onde se encaixa a modernidade líquida? Para entender esse conceito, Bauman descreve a modernidade anterior à atual como sendo uma era de sólidos em que os sujeitos encaravam a realidade como algo relativamente estável, ainda que se empenhassem na luta pela dissolução desses sólidos. Em outras palavras, a vida em sociedade era marcada por certa regularidade de fenômenos e práticas sociais fortemente perceptíveis nas relações familiares, amorosas, de trabalho, de religiosidade, nos projetos de vida. De modo antagônico, defende o autor, vivemos hoje em uma modernidade líquida, e isso implica dizer que os sólidos se dissolveram para ceder lugar ao inconstante, ao flexível, ao efêmero, ao constantemente mutante, ao fugaz, ao amorfo que caracterizam as instituições, os estilos de vida, as culturas, as crenças dos seres humanos da atualidade (BAUMAN, 2003, p. 2).

Conseqüentemente, a percepção de vida em longo prazo perde sentido, sendo essa uma das inquietações de Bauman já que, nas sociedades sólidas, os perigos, os riscos eram mais palpáveis, visíveis, e, também, o eram suas soluções. Entretanto, na modernidade líquida, os riscos a que são expostas as sociedades podem passar despercebidos ou, ainda que percebidos, minimizados ou tratados como inexistentes, o que vai ao encontro da maneira como muitas pessoas se percebem no mundo

hodierno, líquido, em que, mesmo diante das estatísticas de vidas perdidas, a pandemia do novo coronavírus ainda é questionada. Sobre essa “normalidade da exceção”, Santos (2020, p. 5) adverte que:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.

O mesmo autor reflete também acerca dos porquês subjacentes à pandemia da Covid-19, considerando-a como um evento que vem “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (2020, p. 6). Ainda na esteira do debate político-social na modernidade líquida, o autor discorre sobre a missão bem sucedida da pandemia quanto à transparência, à visibilidade que tem projetado sobre a opacidade dos debates políticos alijados da realidade da grande maioria da população, dos cidadãos comuns; quanto a isso, o autor afirma que:

[...] a política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função. Se mantém algum resíduo de mediação, é com as necessidades e aspirações dos mercados, esse megacidadão informe e monstruoso que nunca ninguém viu nem tocou ou cheirou, um cidadão estranho que só tem direitos e nenhum dever. É como se a luz que ele projecta nos cegasse. (SANTOS, 2020, p. 10)

Na modernidade líquida, esses questionamentos sócio-políticos e econômicos, assim como a aceitação e reflexão sobre a crise sanitária mundial mobiliza as pessoas a posicionarem-se e assumirem papéis nesse contexto; e esses posicionamentos, na era das TICs e da Internet, trazem à baila uma nova modalidade comunicativa marcada também pela instabilidade, flexibilidade e fluidez: o gênero textual multimodal meme.

Na próxima seção, focaremos nossa atenção nos estudos da multimodalidade cada vez mais presente em textos nos meios digitais e na Internet. Nosso escopo principal será o gênero textual multimodal meme,

sua origem, analogia com o gene, na perspectiva de Richard Dawkins, e sua disseminação na Internet.

MEMES E MULTIMODALIDADE: INTERAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS E VIRTUAIS NA ATUALIDADE

Com o advento da Internet, a comunicação para grande parcela da população mundial assistiu a uma transformação sem precedentes na maneira como consome, produz e dissemina informação. A nova realidade conectada à rede fez emergirem novos gêneros textuais digitais ao mesmo tempo em que muitos precisaram se remodelar para se adequar aos novos suportes tecnológicos. Entre aqueles que se remodelaram está a carta pessoal, que se deslocou do físico para o digital na forma do *electronic mail* (e-mail) (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 5). Corroboramos nossas afirmações com as contribuições de Gonçalves (2017, p. 31) que diz:

[...] as mudanças, nos meios de informação, comunicação e divulgação, ampliaram as possibilidades através da facilidade de circulação e, em muitos casos, de acesso. Com isso, houve também o aumento da quantidade de gêneros que transitam nesses espaços (o que frequentemente vemos nas redes sociais é que essas, além de servir de fonte de lazer, podem assumir a função de divulgar e fomentar a circulação de diversas informações), já que [...] criam novas possibilidades de comunicação.

Meio aos novos gêneros digitais surgiram os memes enquanto gêneros textuais multissemióticos, acentuadamente dinâmicos, virais, adaptáveis e facilmente maleáveis. Dawkins (1976 *apud* DAVIDSON, 2012, p. 121), em sua obra “O Gene Egoísta”, fez uma analogia entre a replicação cultural e a genética. Ele defende que “muito do comportamento humano não vem dos genes, mas da cultura” (*tradução nossa*). O termo meme foi criado pelo biólogo a partir da palavra grega *μιμῆμαι* (“mimema”, semelhante e mimese, que significa “imitação”). A partir de sua versão na língua inglesa *mimeme*, por aférese, tornou-se meme (SOUZA; PAIVA;

¹ No original: “He acknowledges that much of human behavior comes not from genes but from culture.”

SILVA, 2019, p. 277). Nesse sentido, o meme é tomado como o “gene” cultural, que se dissemina e perpetua por meio de seus replicadores (RECUERO, 2006, p. 2). Sintetizando, os genes seriam determinantes para as características físicas de um organismo, ao passo que os memes seriam determinantes para seu comportamento, dessa forma, ensinados ou adquiridos por experiência dentro de uma cultura específica (DAVIDSON, 2012, p. 121, *tradução nossa*)². No contexto de nossos estudos, os memes têm como replicadores as pessoas da modernidade líquida, impactadas pela pandemia do novo coronavírus, consumindo, produzindo e compartilhando informação de maneira instantânea, fluída, rápida e contagiante por meio das mídias digitais conectadas à Internet e, assim, criam também uma linguagem nova para nomear os fenômenos, impressões etc.; a nova forma de nomear as coisas criam um novo léxico, os neologismos.

Recuero (2006, p. 2) destaca que os estudos sobre os memes pautam-se na difusão da informação e das ideias que são replicadas de pessoa para pessoa considerando, ainda, a longevidade desses textos, isto é, o tempo que são lembradas. Nesse sentido, amparada em Dawkins (1979) e Blackmore (1999), Recuero (2006, p. 3) elenca três características essenciais à sobrevivência dos memes: a) longevidade (conforme sugerida anteriormente); b) fecundidade (capacidade de se replicar); c) fidelidade (capacidade de replicar-se com maior fidedignidade ao meme original). A autora chama a atenção para o fato de que a replicação desse gênero textual multimodal é cíclica e nem sempre fiel à ideia original.

Os memes, enquanto artefatos culturais verbo-imagéticos disseminados no meio virtual, “congregam informações e carregam ideias, emoções, argumentos, pontos de vista, configurando-se de forma individualizada e se materializando como gênero do discurso” (LIMA; CASTRO, 2016 *apud* SOUZA; PAIVA; SILVA, 2017, p. 278) servindo, assim, ao propósito comunicativo carregado, na atualidade, de neologias, mais especificamente no contexto da pandemia atual.

² No original: “Genes determine an organism’s physical characteristics [...] Memes determine the behavior of an organism. They are either taught to an organism (you go to school and learn math) or learned through experience.”

Na seção seguinte, debateremos acerca da linguagem humana com foco no léxico. Refletiremos sobre a terminologia em torno do léxico na perspectiva de Biderman (1996), Abbade, (2003), Alves, (2006), Ximenes, (2012), as diferentes modalidades de estudos das palavras e a questão dos neologismos, sua origem, características e contribuições para a comunicação.

NEOLOGIA LEXICAL: NOVAS POSSIBILIDADES SIGNIFICATIVAS

Essencial a nosso pensamento, a linguagem nos permite comunicarmos nossas opiniões, crenças, sentimentos, inquietudes, anseios seja através de signos verbais ou imagéticos, dinâmicos ou estáticos, sonoros ou visuais. Diversos são os elementos constituintes e constituídos da linguagem, entre eles destacamos a palavra, item essencial à fala humana, sonorizando ou inscrevendo, nos mais diversos suportes, nossas impressões do mundo e de nós mesmos, enriquecendo a cadeia comunicativa permeada de múltiplas e inéditas possibilidades na atualidade líquida, tecnológica, digital. Segundo Bizzocchi (2000, p. 38), “palavra” vem do grego: “*Logos*”; “é nessa mesma linha que a Bíblia, no Gênesis, afirma que no princípio era o Verbo, isto é, a palavra”. De acordo com esse mesmo autor, embora a linguagem seja comum também a outros seres vivos, posto que também se comunicam, a linguagem articulada, que possibilita a expressão de todas as nuances do pensamento, é uma particularidade do ser humano. Nessa linha de pensamento, amparamo-nos em Contiero e Ferraz (2014, p. 45) para definirmos a linguagem humana como:

Instrumento de ação do homem, [...] tem um caráter transformador à medida que possibilita ao homem modificar a sua existência e conferir-lhe sentido, graças à capacidade que tem de refletir sobre o seu próprio modo de agir nas interações em que se envolve. Essas interações com o mundo biossocial que o acolhe se dá, sobretudo, pela realização dos discursos, orais e escritos, os quais se materializam por meio das palavras que surgem, desaparecem, se constroem e ressignificam.

Nesse sentido, compreendemos a palavra como elemento intrínseco da linguagem materializando discursos e subsidiando as interações

humanas, que, por sua vez, estão intimamente ligadas ao léxico. Recorremos a Biderman (1996, p. 32) para definir léxico como um sistema aberto, em incessante expansão, e, por ser algo vivo, está em constante mutação, assim como a galáxia com seus universos indefinidos e infinitos. Guerra e Andrade (2012, p. 233) fazem eco às palavras de Genouvrier e Peytard (1985) para definir o léxico como todas as palavras de que dispõem os locutores em seu contexto espaço-temporal, sendo eles os responsáveis por compreender e empregá-las dando vida e significado a todo seu arcabouço lexical. Corroboramos essas afirmações, com as palavras de Ribeiro e Paula (2014, p. 34) ao declarar que:

O léxico da língua é um sistema aberto e em constante ampliação, expande-se de acordo com as novas descobertas promovidas pelo homem, pelas mudanças nas relações dos grupos sociais ou conforme o seu contato com a natureza. Novas palavras são incorporadas ao léxico constantemente.

No universo das tecnologias digitais em que vivemos hoje, lê-se e escreve-se como nunca antes na história da humanidade. Empenhados nessas práticas discursivas, estão pessoas de todas as esferas sociais e níveis de formação (inclusive aquelas ainda sem formação formal) utilizando e enriquecendo seu repertório lexical nas mídias digitais para reafirmarem-se enquanto sujeitos do mundo, para o mundo e com o mundo. Nessa intrincada cadeia comunicativa, o léxico se apresenta em duas dimensões: o léxico da língua e o do falante. O primeiro constitui-se de um inventário aberto, ilimitado, tendo como um de seus continentes materiais os dicionários, incapazes de abarcarem sua totalidade. O segundo, compreende o vocabulário individual, competência lexical, subjetiva, que se expande ajustando-se às necessidades comunicativas da vida cotidiana, sendo o sujeito, também, incapaz de apoderar-se da totalidade lexical da língua (RIBEIRO; PAULA, 2014, p. 34). Além disso, segundo o autor e a autora (RIBEIRO; PAULA, 2014, p. 34), é importante considerarmos o léxico ativo, conjunto de palavras que o sujeito consegue compreender e empregar com propriedade, e o léxico passivo, palavras não conhecidas, não integradas a suas práticas discursivas diárias.

Ainda no que tange ao léxico, trazemos à tona a complexa e desafiadora questão terminológica técnica: vocábulo? palavra? lexema?

lema? lexia? Embasados em Birdman (1996, p. 32), que alerta para o dissenso entre especialistas quanto a definições, compreendemos vocábulo e palavra indiscriminadamente dada a imprecisão desses termos; no plano da língua, lexema seria a unidade lexical abstrata do léxico, tendo lema como sua representação canônica no dicionário; lexia seria a manifestação dos lexemas nas práticas discursivas. Devido a imprecisões e inadequações do sistema ortográfico da língua portuguesa, há mais um desafio nesse sentido: a identificação de unidades lexicais no texto. A autora (1996, p. 33) classifica essas unidades em duas categorias: a) lexias simples (casa, janela, tela, rede, doença, isolar etc.); b) lexias complexas (isolamento social, achatamento da curva, mídia digital, rede de computadores etc.), que, segundo a autora, “são aquelas unidades lexicais que, no plano da escrita, são grafadas como uma sequência de unidades, embora correspondam a um único referente no plano da língua”. Diante disso, percebemos o quão importantes são os estudos da Lexicologia que, no esforço de apreender ao máximo a complexidade do estudo da palavra, subdivide-se em várias ciências afins, como Lexicografia, Terminologia, Semântica, Etimologia etc., como sugere Abbade (2008, p. 718).

Com isso em mente, retomamos a temática central de nossas discussões (léxico em memes em páginas da Internet) orientadas pela busca de aprofundar nossos conhecimentos acerca de como as pessoas interagem por meio de recursos multissemióticos nos meios digitais confrontando-se com a complexidade dos significados que subjazem às lexias presentes em memes que circulam na rede mundial de computadores em meio à pandemia do novo coronavírus; assim, concordando com Ximenes (2012, p. 115) ao afirmar que:

A língua de uma comunidade em um momento histórico é o retrato mais fiel das manifestações culturais dos seus falantes. O léxico é o meio pelo qual conhecemos as denominações das coisas, das pessoas, das instituições, das profissões exercidas e de todas as práticas sociais de um povo. Desta feita, é o léxico que denuncia as primeiras ocorrências na língua ou as transformações que nela ocorrem.

As transformações por que passa a sociedade hodierna, os avanços tecnológicos, as crises políticas, sanitárias, econômicas, culturais,

identitárias fazem com que, frequentemente, emergjam novas lexias, os chamados neologismos; termo oriundo do grego (*ne(o)* novo + *log(o)* palavra + *ismo*), conforme Schneider (p. 5). Essas emergências ocorrem por meio do ingresso de palavras oriundas de outros idiomas (estrangerismos) ou pela criação de novos termos para preencher as lacunas nas necessidades comunicativas dos indivíduos em um determinado contexto sócio-histórico. Outrossim, há que considerarmos a polissemia característica de muitas lexias que, mesmo não alterando sua estrutura morfológica, têm seu sentido redirecionado, ampliado para atribuir novos sentidos, novos pensamentos expandindo as possibilidades comunicativas.

De acordo com Alves (2006, p. 5), enquanto algumas palavras caem em desuso, entrando para o rol dos chamados arcaísmos, falantes de determinadas comunidades linguísticas logo criam uma grande quantidade de unidades lexicais; a esse processo criativo, dá-se o nome de neologia, o resultado dele é o que chamamos de neologismo. Câmara Jr. (1986 *apud* XIMENES, 2012, p. 116) define neologismo como “inovações linguísticas que se afirmam numa língua, podendo ser vocabular e de construção frasal”. Os processos de formação neológicas não são aleatórios; ocorrem em conformidade com os processos inerentes à própria língua como derivação, composição e empréstimos linguísticos (estrangerismos). No que tange aos estrangeirismos, Alves (2006, p. 33) afirma que:

[...] o português tem recorrido, desde o início da formação de seu léxico, a empréstimos de diferentes idiomas, o que ocorre ainda contemporaneamente, tanto na língua geral como nos domínios de especialidade. Nestes, é frequente a influência do inglês norte-americano, muito especialmente em corpora jornalísticos e de divulgação e em obras traduzidas desse idioma. Nesses contextos, é comum o termo inglês coocorrer com o termo vernáculo, sob forma traduzida, ou com um comentário metalinguístico correspondente a uma explicação ou uma definição.

Nos neologismos há a predominância de certos prefixos e, enquanto construção frasal resultam de construções estilísticas que se padronizam na língua não estando restritas a uma palavra ou lexia, mas também, ocorrendo em uma fraseologia ou unidade fraseológica. Essas unidades fraseológicas compreendem mais de uma lexia que mantêm relações de interdependência

entre si e são bastante recorrentes na língua oral, representando muitas expressões regionais como *botar boneco*, *macho veio*, *arre égua*, *vixi Maria* etc. (XIMENES, 2012, p. 117). Segundo Coutinho (1972, *apud* XIMENES, 2012, p. 118), os processos de criação neológica podem ser intrínsecos (criados a partir de recursos da própria língua) ou extrínsecos (importados de outras línguas).

Em suas interações discursivas situadas, os interlocutores utilizam-se de diversos recursos para a criação de neologismos. Balizado na proposta de Alves (1994), Ximenes (2012, p. 118) introduz alguns desses recursos:

Quadro 1: Neologismos Sintáticos

NEOLOGISMOS SINTÁTICOS ³

Muito fértil, compõe-se de elementos já existentes na língua. A combinação de seus elementos não se restringe ao âmbito lexical, mas também, em nível frásico, acarretando alteração da classe gramatical do termo-base ao receber um afixo.

Formados por:

Derivação	Prefixal	Agrega-se a verbos, substantivos, adjetivos; tem força significativa, podendo ter formas livres.
	Sufixal	Tem forma presa, altera, geralmente, a categoria gramatical do radical.
Composição	Coordenativa	Justaposição dos elementos que formam a nova palavra, muito comumente por hifenização.
	Subordinativa	Relação de determinação (determinante/determinado; determinado/determinante).

Fonte: Alves (1994) *apud* Ximenes (2012, p. 118)

³ Todas as informações constituintes desse quadro (e, também, dos próximas três) foram adaptadas de Alves (1994) *apud* Ximenes, 2012, p. 118-119.

Quadro 2: Neologismos Semânticos

NEOLOGISMO SEMÂNTICO

Resulta de mudanças nos semas das unidades lexicais. Meu *gato* de estimação se chama Linu; Meu primo é um *gato!*

Fonte: Alves (1994) *apud* Ximenes (2012, p. 118)

Quadro 3: Neologismos Formados por Aglutinação

NEOLOGISMO FORMADO PELA AGLUTINAÇÃO

Resulta da redução de uma das bases do léxico, ou das duas bases, para que outra base possa se encaixar e formar uma nova lexia. *Fortal* – Fortaleza + Carnaval; *Canrnatal* – Carnaval + Natal.

Fonte: Alves (1994) *apud* Ximenes (2012, p. 118)

Quadro 4: Neologismos por empréstimos

NEOLOGISMOS POR EMPRÉSTIMOS

Resulta do emprego de lexias oriundas de outros idiomas, externo ao vernáculo da língua anfitriã. *Internet, lockdown, face shield, link, site, e-mail, direct, stories, crush* etc.

Adaptam-se à língua receptora por processos de natureza gráfica, morfológica ou semântica.

Fonte: Alves (1994) *apud* Ximenes (2012, p. 118)

Na próxima seção, concentramos nossos esforços na descrição, análise e reflexões sobre os neologismos presentes em memes sobre a pandemia da Covid-19. Além da análise dos processos de formação neológica, faremos alguns comentários acerca do contexto sociopolítico que influenciou essas manifestações discursivas multimodais em tempos de modernidade líquida.

ANÁLISE DO *CORPUS*

Iniciamos nossas análises pelo processo de criação de neologismos semânticos, leixas muito fecundas na língua portuguesa, consumidas, produzidas e disseminadas em inúmeras mídias digitais por meio da Internet.

Meme 1:



Fonte: Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/9KekYXLF4pbXQQ2H6>>.

Ao contrário do que pode indicar, a palavra quarentena é um termo com significado específico, não podendo, portanto, ser empregada aleatoriamente com sinônimo de distanciamento social, isolamento, *lockdown*, neologias emergentes da pandemia do novo coronavírus. O distanciamento social refere-se à restrição voluntária de aproximação entre as pessoas a, pelo menos, dois metros de distância; o isolamento refere-se à separação, também voluntária, entre pessoas contaminadas com o vírus da Covid-19 – sejam elas sintomáticas ou não – das não contaminadas; esse isolamento pode ser feito em hospitais ou mesmo em casa, podendo se estender a um prazo de até quatorze dias; já o termo *lockdown* indica uma paralisação total do fluxo de pessoas em vias públicas por força de justiça,

sendo permitida a circulação apenas em casos essenciais como compra de alimentos, medicamentos, traslado de indivíduos a hospitais. A transgressão a essas normas pode incidir em multas ou mesmo detenção. No que tange à palavra quarentena, seu significado indica o isolamento de indivíduos contaminados, ou que tenham sido expostos ao vírus, por um período de quarenta dias; essa restrição pode ser decretada por autoridades de saúde. Entretanto, a quarentena ganhou um novo significado na pandemia, não se refere apenas ao período de quarenta dias, mas sim, a um período indeterminado de tempo em que mesmo os indivíduos ainda não contaminados precisariam isolar-se a depender do avanço ou retardo da contaminação⁴.

Portanto, temos um exemplo de neologismo semântico em que uma lexia tem seu sentido redirecionado ou mesmo ampliado para atender às novas necessidades comunicativas dos sujeitos em um determinado contexto sócio-histórico. Esse meme remete também à situação de muitos estudantes brasileiros que se veem impossibilitados ou mesmo indispostos a encarar o desafio dos estudos em casa considerando as limitações de diversas ordens como fatores de desmotivação levando-os, como sugere a imagem, a um desgaste progressivo que culmina no sono. Como consequência, podemos antever um impacto profundamente negativo nos índices da educação nacional, já bastante defasada por uma série de outros fatores.

⁴ Para mais informações, acessa o site Guia do Estudante da editora Abril. Disponível em <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/qual-a-diferenca-entre-distanciamento-isolamento-quarentena-e-lockdown/>> Acesso em 1 de jun. 2020.

Meme 2:



Fonte: Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/8G5YFz5YeQg7jmfY7>>.

Esse meme nos traz um exemplo de derivação prefixal por meio da lexia “antissocial”, formada a partir do prefixo grego *anti-* (ação contrária, oposição) unido ao adjetivo social. “Antissocial” ganha, nesse contexto de pandemia, um novo significado, ou seja, tem seu sentido redirecionado de maneira positiva; não se refere, aqui, apenas a não gostar ou conseguir estar em aglomerações, mas sim, corrobora a necessidade e a importância de o indivíduo se manter fisicamente afastado dos demais membros de sua comunidade para evitar a propagação do vírus e mitigar seus danos.

Nesse sentido, podemos deduzir – ainda que não explícito no texto – o papel fundamental que as TICs têm desempenhado durante a pandemia, que impele os indivíduos ao isolamento físico reforçando a ideia de comportamento antissocial como medida preventiva e desejável tanto aos indivíduos antissociais quanto aos mais sociáveis no sentido mais literal desses termos. Ademais, esse meme nos remete às relações interpessoais na modernidade líquida; relações que, mediadas pelas TICs, seguem cada vez mais fugazes, superficiais, facilitadas pelas mídias digitais na mesma medida que são descartadas por sujeitos carentes de propósitos, centrados em si mesmos na inquietação de estarem constantemente insatisfeitos.

Meme 3:



Fonte: Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/5Snickicg5CzdHnd6>>.

Temos, nesse meme, um caso do neologismo semântico “gripezinha” que, embora seja criado a partir do processo de derivação sufixal, estando assim, no rol dos neologismos sintáticos, trata-se de uma nova lexia nesses tempos da pandemia. Essa neologia ganhou maior amplitude após declaração do Presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, ao tentar minimizar o potencial de letalidade do novo coronavírus referindo-se a ele como uma “gripezinha” que, portanto, não poderia derrubá-lo já que ele sobrevivera a uma facada sofrida durante sua campanha eleitoral em 2018⁵.

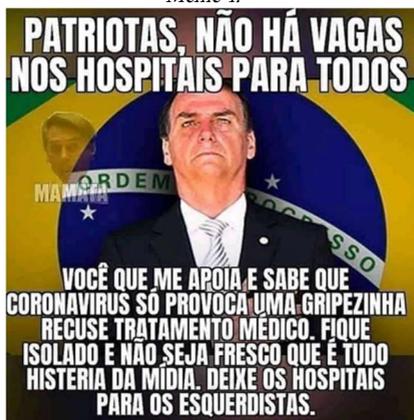
Percebemos, então, que a carga multimodal desse meme constrói uma analogia direta a essa fala do presidente que incita sua nação a desconsiderar a gravidade da situação. Nesse contexto, a nação é representada por um homem que caminha despreocupadamente às margens de uma enchente (nesse caso, representação da pandemia) que se aproxima com extremas forças e rapidez; a carga multissemiótica do meme em questão induz o homem/nação a ocupar-se em fazer algo inconsequente

⁵ Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/bolsonaro-depois-da-facada-uma-gripezinha-nao-vai-me-derrubar-21032020>> Acesso em: 20 de jun. de 2020.

diante do perigo iminente, ao invés de tentar evitar seus danos atendendo ao que orientam as autoridades de saúde.

Passamos agora às discussões acerca dos neologismos sintáticos que se caracterizam pela combinação de elementos lexicais e/ou frásicos resultando na alteração da classe gramatical do termo-base e sendo formados pelos processos de derivação e/ou composição.

Meme 4:



Fonte: Disponível em <https://blogdogersonnogueira.com/2020/03/22/quarentena-de-memes/>

Nesse meme, além do emprego da lexia “gripezinha”, já discutida anteriormente, chama-nos a atenção a lexia “coronavírus”, criada a partir do processo de composição coordenativa, ou seja, a justaposição de elementos que formam uma nova palavra, nesse caso, dois radicais que se unem sem prejuízo a sua estrutura base, pertencendo, assim, ao rol de neologismos sintáticos. É importante mencionarmos que o processo de formação desse termo não é comum à língua portuguesa, em que predomina a estrutura substantivo + adjetivo/locução adjetiva (ou termo qualificador), assim, temos lexias como vírus ebola, vírus da dengue, álcool em gel etc.

Na contramão dessa estrutura, o que temos é a justaposição de duas lexias obedecendo a uma estrutura importada de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa, em que a estrutura adjetivo (ou termo qualificador) + substantivo é mais comum; à guisa de exemplos, trazemos as lexias estrangeiras *serious disease* (doença séria), *digital technology*

(tecnologia digital), *social distancing* (distanciamento social). Como podemos constatar, o neologismo coronavírus vai ao encontro dessa estrutura comum à língua estrangeira, trazendo, portanto, traços de empréstimos linguísticos, portanto extrínseco, outro processo de formação neológica.

A profunda crise sanitária por que passa o Brasil atinge sobremaneira as relações sócio-políticas, abaladas pela polarização em constante embate ideológico acirrando os humores e dificultando debates entre os dissidentes. Nesse meme, marcado pela ironia, o Presidente Jair Bolsonaro interpela seus apoiadores, “legítimos” patriotas, como fica subentendido pelo vocativo inicial do texto, a não buscar auxílio nos hospitais; esse comando é justificado pelo fato de o coronavírus causar apenas uma “gripezinha”, que é acentuada de maneira leviana pela mídia que, por sua vez, só deve ter poder de influência sobre os “esquerdistas” mal informados e retardatários do progresso que apenas eles, o Presidente e seus apoiadores, se julgam capazes de engendrar.

Passamos, agora, às análises dos neologismos formados pelo processo de formação de neologismo sintático.

Meme 5:

- Senhor, você deu positivo para
coronavírus

- Impossível ! Eu tenho 700 rolos de
papel higiênico

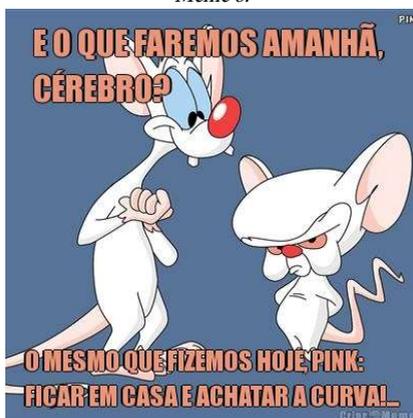


Fonte: Disponível em <https://images.app.goo.gl/eM9tdUHUKr8DMiq88>

Esse meme exibe uma conversa entre um médico e um paciente em um leito de hospital. O médico dirige-se ao paciente dizendo: “Senhor, você deu positivo para coronavírus”. Assim, temos um evidente caso de lexia

complexa, formada por uma unidade fraseológica recém-introduzida na língua portuguesa⁶ por influência de uma língua estrangeira, mais uma vez, a língua inglesa, em que é comum a lexia “testar/dar positivo para coronavírus” (*to test positive for coronavirus*). Essa sintaxe, incomum à língua portuguesa, passou a integrar o repertório lexical dos falantes do português brasileiro após seu uso constante em mídias, especialmente as digitais, integrando-se ao léxico ativo dos indivíduos e naturalizando-se em sua prática discursiva cotidiana, constituindo, assim, uma amostra nítida da força do processo extrínseco de produção neológica.

Meme 6:



Fonte: Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/8h89aUiH98gcVdZe8>>

Esse meme traz os personagens de desenho animado estadunidense Pinky e Cérebro (*Pinky and the Brain*), dois ratos de laboratório e seus excêntricos planos para dominar o mundo. Ao indagar Cérebro sobre a missão do dia seguinte, Pinky obtém como resposta a seguinte declaração: “O mesmo que fizemos hoje, Pink: ficar em casa e achatá-la curva!”. Temos aqui mais um caso de lexia complexa formada por meio de uma unidade fraseológica, constituindo-se um neologismo sintático, que embora seja comum no meio acadêmico epidemiológico, era, até pouco tempo,

⁶ O emprego da lexia língua portuguesa, nesse trabalho, refere-se, exclusivamente, ao português brasileiro.

incomum ao português brasileiro circundante nas mídias de comunicação de massa. Atualmente, esse neologismo tem ganhado cada vez mais visibilidade e usabilidade impulsionado pela pandemia do novo coronavírus; nesse contexto, “achatar a curva” refere-se às mudanças nas práticas sociais (isolamento físico, trabalho/estudo remoto etc.) visando à redução da curva vertical, índice de contaminação ascendente, para que ela possa ser “achatada” buscando sua horizontalização, o que indicaria o controle ou mesmo a erradicação da Covid-19.

Focamos agora no processo de formação lexical neológica por aglutinação.

Meme 7:



Fonte: Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/1cifgjeYZQTZy97z7>>.

Esse meme, rico em recursos multimodais, emprega signos imagéticos e verbais para fazer uma crítica incisiva contra os indivíduos que negligenciam a gravidade da pandemia da Covid-19 sendo guiados por líderes de nações com representatividade mundial como os Estados Unidos e o Brasil, liderados por Donald Trump e Jair Bolsonaro, respectivamente. Nesse cenário, o presidente norte-americano aparece sem máscara, item sugerido pelas autoridades sanitárias como preventivo contra a disseminação do vírus, parecendo vociferar com tom autoritário, enquanto o presidente brasileiro parece esforçar-se para coloca/retirar a máscara desajeitadamente.

Na parte superior do lado esquerdo do meme, estão duas imagens em menor relevo de duas pessoas passando a língua em vasos sanitários. Essas imagens remetem a um desafio (*coronavirus challenge*) proposto por um influenciador digital americano durante a pandemia. O influenciador desafiou indivíduos descrentes da pandemia a passarem a língua em vasos

sanitários de locais públicos em ato zombeteiro para mostrar que não seriam contaminados, comprovando, assim, suas convicções. Posteriormente, o desafiador revelou ter sido contaminado pelo coronavírus⁷. Atitudes como essa deram origem ao neologismo que ocupa o centro do meme: “covidiota”.

Temos aqui, um caso de criação neológica formada pela aglutinação, processo em que há redução de uma das bases do léxico possibilitando que um termo seja agregado a outro dando origem a uma neologia. Nesse caso, as lexias “covid” e “idiota” se fundem formando “covidiota” (covid + idiota). Na modernidade líquida, em que há uma tendência a se minimizar ou mesmo ignorar riscos/perigos amparando-se mais em convicções subjetivas que em fatos concretos, essa neologia surge para designar os indivíduos inconsequentes que, mesmo diante dos fatos amplamente divulgados e constatados por autoridades competentes, seguem descrentes e zombando dos riscos a que se expõem e expõem os demais a sua volta.

Finalmente, analisaremos os neologismos provenientes de empréstimos linguísticos, constantemente disseminados na pandemia do novo coronavírus, especialmente em contexto social (trabalho, relações familiares) e saúde (distanciamento, isolamento) como já discutido anteriormente.

Meme 8:



Meme 9:



⁷ Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/03/25/influenciador-anuncia-ter-coronavirus-apos-video-lambendo-vaso-sanitario.htm>> Acesso em 21 de junho de 2020.

No meme número 8, vemos o ator australiano Chris Hemsworth atuando em produção cinematográfica americana da sequência Vingadores. Do lado esquerdo, o ator aparece com cabelo cortado e barba mais modelada indicando seu primeiro dia de *home office*, ou seja, trabalho remoto, virtual, em escritório ou espaço adaptado em casa para esse fim. Na imagem da direita, o mesmo ator é ilustrado um tanto descuidado, com cabelos e barba longos e desajeitados em seu décimo dia de trabalho remoto. Uma sátira ao duradouro e incerto período de distanciamento social necessário durante a pandemia atual para evitar a disseminação do vírus.

No meme 9, temos o ator brasileiro Leandro Firmino em sua atuação na produção cinematográfica nacional Cidade de Deus, em que interpreta o personagem José Eduardo Barreto Conceição que, ao ascender no submundo do crime como traficante de drogas, é interpelado por um jovem traficante chamando-o pelo apelido Dadinho, ao que ele retruca com altivez que passara a assumir o pseudônimo Zé Pequeno tomando sob seu julgo a região de tráfico em que se encontravam. Sem contestar, o jovem subjogado abdica de seu *status* de “dono da boca” na região. O neologismo em questão, *lockdown*, passou a integrar o repertório lexical da língua portuguesa após as medidas restritivas de isolamento total tomadas por países atingidos pela pandemia do novo coronavírus. Essa nova lexia, advinda da língua inglesa, portanto, outro caso de estrangeirismo, passou a ser empregada com frequência nas mídias sociais e canais de notícias, sendo integrada ao léxico da língua portuguesa ainda que com interpretação confusa, por parte de muitos indivíduos, como discutido em análises anteriores. Esse meme remete também a uma questão cultural brasileira que tem despertado intensos debates entre líderes religiosos e pensadores de diversos campos: religiões de matriz africana. O meme faz alusão a uma personagem da falange de entidades espirituais da Umbanda: o Tranca Rua, que cuida da purificação astral dos caminhos do mundo. Nessa esteira de pensamento, a neologia *lockdown* é concebida pela personagem como dispensável em detrimento da lexia “tranca rua”, semanticamente mais impactante no vernáculo e visando à legitimação de dogmas umbandistas. Nesse sentido, podemos perceber a forte influência que a língua inglesa exerce sobre a língua portuguesa e, também, a resistência de determinados setores da sociedade à importação de suas lexias, os empréstimos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário de constantes transformações em que vivemos, paira sobre um considerável número de indivíduos uma profunda sensação de incerteza e incredulidade quanto ao que nos espera nos dias vindouros. Divergentes desse pensamento encontram-se também sujeitos esforçando-se para adaptar-se a essas transformações e renovar suas perspectivas de futuro. A pandemia do novo coronavírus, anunciada ainda no início do ano em curso, expandiu-se e instalou-se nos mais distantes rincões do planeta alterando sobremaneira o contexto social, histórico, político, cultural e econômico da humanidade.

Meio a toda essa complexidade, as Tecnologias de Informação e Comunicação têm desempenhado papel fundamental nesse processo de (re)adaptação contribuindo para a comodidade de uns, mas ao mesmo tempo intensificando os desafios de outros há tempos deixados às margens. Por meio dessas TICs, indivíduos oriundos dos mais diversos estratos sociais (embora com inúmeras exceções) interagem fazendo uso da linguagem para abstrair e conferir significados. Nesse processo dialógico, a linguagem vem sofrendo golpes perceptíveis na ordem do discurso político do confronto que altera sentidos e conceitos, por exemplo, nos discursos autoritários e violentos que incitam invasões a hospitais, armamento da população, o não cumprimento das leis, ameaças à democracia e às instituições. Nesse sentido, como pudemos constatar em nossas análises e reflexões, termos trafegam de um campo semântico para outro, atribuindo novos sentidos às palavras muitas vezes carregados de negatividade (TEIXEIRA, 2020).

Nesse contexto, o consumo, a produção e disseminação de informação pela mídia especializada e também pelas camadas populares têm contribuído para consolidar o papel dos indivíduos na transformação da realidade tentando corroborar ou refutar informações essenciais à sua sobrevivência. Ao tentar refutar tais informações, mesmo diante de fatos cientificamente comprovados por especialistas, muitos são os indivíduos que reafirmam se orientar por discursos marcados pela indiferença e ignorância aos saberes adquiridos por meio de estudos e pesquisas

realizados nos centros acadêmicos. Dito isso, evidenciamos uma das facetas mais danosas da chamada modernidade líquida apregoada por Bauman (2001) que nos chama a refletir e tomar ciência sobre nosso lugar e papel na sociedade hodierna como um esforço para dirimir os impactos negativos de nossas ações sobre o mundo como um todo.

Essas discussões e tantas outras que perpassam a vida em sociedade atualmente ganham maior amplitude, dinamicidade e densidade semiótica no gênero textual multimodal meme, que tem atuado democratizando o espaço discursivo para que os indivíduos atuem de maneira ativa, com protagonismo, na (des)construção de paradigmas para a vida social à revelia do que pensam minorias dissidentes da ciência. Os memes, em sua constituição verbo-imagética, estão imbuídos de percepções de mundo, comicidade, reflexões, críticas, transmitidas numa cadeia comunicativa pautada na transitividade de lexias emergentes na modernidade líquida assolada pela pandemia do novo coronavírus. Assim, para uma melhor apreensão dessas novas lexias, neologismos, é imprescindível que recorramos à Lexicologia.

Ao longo deste trabalho, após debatermos o arcabouço teórico basilar, pudemos constatar a força criativa, dinâmica e transformadora da linguagem por meio das práticas discursivas marcadamente multimodais na sociedade atual, de maneira mais enfática, nos meios digitais. Em nossos estudos pudemos conhecer e analisar processos de formação neológica por um viés não apenas linguístico, mas também discursivo-crítico. Percebemos em um *corpus* de nove memes, extraídos de *sites* variados e abordando a temática da pandemia do novo coronavírus, a dinamicidade dos processos criativos de que se vale a humanidade para transmitir e abstrair significados por meio da linguagem. Constatamos, assim, a importância de se lançar luz sobre os estudos lexicológicos oferecendo à sociedade recursos linguísticos para otimizar, agilizar e dinamizar suas interações, sejam virtuais em tempos de pandemia com o auxílio das TICs, sejam presenciais respeitando ao distanciamento social aconselhado pelas autoridades competentes da área da saúde. Para além da otimização, agilidade e dinamização de suas interações, em posse de conhecimentos relativos ao léxico, os indivíduos

podem também melhor compreender seus interlocutores assim como se fazer entender nas diversas instâncias discursivas em que estão engajados.

Nessa intricada cadeia comunicativa do ser humano, materializam-se significados por meios multissemióticos, mantendo viva a língua e as práticas sociais sempre em movimento, em um incessante processo fecundativo, fazendo emergir neologismos, deixando para trás, no curso de sua evolução, arcaísmos, atendendo às necessidades comunicativas dos indivíduos nos mais distintos contextos socioculturais interconectando-se, não apenas, mas, sobretudo, pela palavra, a lexia, o léxico, sempre inacabado, nunca exaustivo, constantemente líquido e em expansão, oferecendo matéria prima a cientistas, poetas, músicos e artistas de toda sorte, a cada instante reafirmando-se, assim como o universo, instigante e imensamente fascinante.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. S. Filologia e os estudos do léxico. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 716-721. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.
- ALVES, I. M. A renovação lexical nos domínios de especialidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 58, n. 2. p. 32-34, abr./jun. 2006 Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200013> Acesso em: 15 jun. 2020.
- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BAUMAN, Z. *A sociedade líquida*. Folha de São Paulo, v. 19, p. 4-9, 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>> Acesso em: 20 jun. 2020.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BIZZOCCHI, A. *O fantástico mundo da linguagem*. *Ciência hoje*. São Paulo, v. 28, n. 164, p. 38-45, set. 2000.
- BIDERMAN, M. T. C. *Léxico e vocabulário fundamental*. São Paulo: Alfa, 1996.

- CONTIERO, E; FERRAZ, A. P. *A neologia de empréstimos no LDP: uma abordagem a partir dos atos discursivos*. In.: SIMÕES, D.; OSÓRIO, P. *Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 45-59.
- DAVISON, P. *The Language of Internet Memes*. In.: MANDIBERG, M (ed.). *The Social Media Reader*. New York: New York University Press, 2012.
- GONÇALVES, C. J. S. L. *Práticas de letramentos na elaboração de memes em atividades com fins educacionais*. 2017. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) — Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2017.
- GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. *O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas*. *Domínios de Linguagem*, v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012.
- GUERREIRO, A; SOARES, N. M. M. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. *Texto digital*. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.
- KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- RECUERO, R. C. *Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na internet*. *Intexto*, Porto Alegre, RS, n. 15, p. 124-140, dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4265>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, C. G.; PAULA, M. H. *O uso do dicionário na escola*. In: SIMÕES, D; OSÓRIO, P. *Léxico: Investigação e Ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.
- SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- TEIXEIRA, L. *Semiótica da Quarentena*. 2020. 1 vídeo (2h41min). Publicado pelo canal Abralín. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3fip2XenK0s&feature=youtu.be>> Acesso em: 22 jun. 2020.
- SCHEIDER, D. O. *Neologismos semânticos: uma realidade na obra de Tenfen*. Disponível em

<https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/878394_Denise_Orso_Schneider.pdf> Acesso em: 19 jun. 2020.

SOUSA, J. P. S.; PAIVA, F. J. O.; SILVA, E. D. da. *Multimodalidade da resistência negra: uma análise visual crítica da materialidade discursiva em memes digitais*. Revista Diálogos, v. 7, n. 3, out.-dez., 2019.

XIMENES, E. E. Neologias na imprensa cearense. *Revista Philologus*, ano 18, n. 54. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2012.

MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Jurene Veloso dos Santos Oliveira

Moanna Brito Seixas Fraga

Nelma Teixeira da Silva

Simone Bueno Borges da Silva

INTRODUÇÃO

O momento atual em que vivemos mostra-se muito delicado e preocupante para todos os setores da sociedade, principalmente para a educação, em decorrência da pandemia da *Covid-19*, que tem afetado o mundo todo e, em especial, o Brasil, lugar em que, infelizmente, reina ainda muita desigualdade social, o que afeta as pessoas de formas variadas.

Uma das medidas de tentativa de contenção do vírus tomadas foi o isolamento social, o qual tem obrigado o Brasil e o mundo a se adaptarem às formas virtuais de trabalhar, ensinar, aprender, interagir e, finalmente, se renderem ao uso das tecnologias digitais, já tão presentes nos diversos contextos e espaços sociais. Esse cenário de crise tem afetado diretamente os processos educacionais, principalmente os professores e os alunos, tendo em vista que nem as instituições de ensino nem os órgãos gestores estavam preparados para as demandas emergenciais geradas pela pandemia. Efetivamente, vale dizer, “*Homeschooling*”, “*home office*”, “ensino remoto” são expressões frequentes com as quais o mundo passou a conviver.

Considerando a realidade sociopolítica e econômica em que vivemos atualmente, entendemos que se torna necessário e urgente adensar as

¹ De acordo com definição da Organização Mundial de Saúde a COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, o qual apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 26 out. 2020.

reflexões relativas à importância da inserção das Tecnologias Digitais para a Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que as instituições de ensino de todos os segmentos educacionais se veem na urgência de reelaborar seus processos pedagógicos a fim de tentar se adaptar à nova realidade educacional. Em outras palavras, com a suspensão das aulas na forma presencial por um longo período em decorrência da pandemia, as instituições de ensino repensam o aprendizado formal, especialmente na educação básica (nosso contexto de pesquisa), que atende a uma vasta parcela da população. As soluções, ainda que muitas delas precárias passam necessariamente pela adoção das tecnologias digitais como ferramenta viabilizadora dos processos de ensino e aprendizagem, realizados no momento em formato a distância.

Contudo, como fazer isso, diante da diversidade e pluralidade de culturas que caracterizam os contextos escolares brasileiros? Os entraves ao ensino remoto, mesmo emergencial, vão desde a formação dos professores e gestores, que não incluem, via de regra, o amplo conhecimento das tecnologias digitais para a comunicação e (in)formação (TDCI) e dos processos de educação on-line, até a dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos, os quais, em geral dispõem apenas de celulares para uso cotidiano, ainda que não disponham, não raro, sequer de dados móveis que lhes permitam acesso efetivo.

Nesse caminho, buscamos neste texto promover algumas reflexões sobre o lugar das tecnologias digitais no ensino que, mais do que nunca, devem permear a prática docente. Para tanto, após esta seção introdutória, fazemos uma retomada conceitual acerca dos multiletramentos e das tecnologias digitais no ensino de línguas, contextualizando-os aos tempos pandêmicos, ora vividos. Na terceira seção, discutimos os aspectos relativos à necessária inserção das tecnologias digitais nas práticas escolares a partir de pesquisas de doutoramento², as quais têm como perspectiva as tecnologias digitais e os multiletramentos. Essas pesquisas abordam o

² Esse texto traz reflexões das autoras a partir da construção de três pesquisas de doutorado em andamento, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA.

ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa; a formação docente para o ensino da língua materna numa perspectiva inclusiva; e o ensino de línguas para pessoas surdas. O que unifica as três abordagens das pesquisas é a perspectiva epistemológica, com foco na pedagogia dos multiletramentos, a qual, por sua vez, perpassa, dentre outros aspectos, pela inserção efetiva das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, de forma múltipla e significativa. Na última seção, apresentamos as considerações, por ora finais, discutidas de forma partilhada, na esperança de poder contribuir, de algum modo, para os debates a respeito das questões aqui abordadas.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: DAS URGÊNCIAS DO NOSSO TEMPO

O desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos foi proposto pelo “Grupo de Nova Londres (GNL)”³ e seus pressupostos ganharam corpo através de um manifesto denominado *A pedagogia of multiliteracies: designing social futures* (NLG, 1996), cujo teor foi segmentado em três momentos: o “Por quê”, o “O quê” e “Como” desta proposta, tanto nesse texto inaugural, quanto em sua releitura, em 2009, no artigo “*Multiliteracies: New Literacies, New Learning*” (COPE; KALANTZIS, 2009). Respondendo ao primeiro momento do Manifesto, o “Por quê” da pedagogia dos multiletramentos pretendia fazer os educadores perceberem que o mundo estava em mudança, principalmente nas formas de comunicação, assim como, compreenderem que as formas de ensino e letramento, como eram vistos no ambiente escolar, também precisavam acompanhar esse processo de transformação emergencial. O manifesto destaca que é

³ O New London Group era formado por um grupo de dez pesquisadores compostos por estudiosos dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, cujos membros eram Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels. Desde o início dos anos 1990, o Grupo já via a necessidade de se discutir sobre novas formas de letramentos, tendo em vista as mudanças globais e os impactos das tecnologias da informação e comunicação nas práticas letradas (NLG, 1996).

necessária a expansão do conceito de letramento para além das concepções ligadas exclusivamente à leitura e à escrita, chamando a atenção para a diversidade cultural e linguística em uma sociedade cada vez mais marcada pela mundialização tecnológica e econômica. No entendimento do Grupo de Nova Londres,

para ser relevante, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes *subjetividades* - interesses, intenções, compromissos e propósitos - que os alunos trazem para a aprendizagem. O currículo agora precisa se articular com diferentes subjetividades e com suas linguagens, discursos e registros, e usá-los como um recurso para o aprendizado [...] o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades. Isso tem que ser à base de uma nova norma”. (NLG, 1996, p. 72)

Esse é o princípio da pedagogia dos multiletramentos, que toma como base a multimodalidade (multiplicidade de linguagens) e a pluralidade de culturas, de jeitos de ser, de etnias e gêneros presentes na sala de aula contemporânea, caracterizada, muitas vezes, pela intolerância na convivência. A pedagogia dos multiletramentos ressalta ainda que as escolas devem ter um papel crítico na criação ou ampliação de oportunidades para o estudante, já que são elas que regulam o acesso às relações de poder em espaços sociais definidos e, também, viabiliza o capital simbólico que garante acesso a empregos, poder político e reconhecimento cultural (NLG, 1996). Assim, através desta pedagogia há a defesa da conectividade global e o uso das tecnologias digitais na educação, ou seja, propõe um ensino transformador que dialogue com a demanda social real, tendo em vista a revolução digital e a globalização, com o propósito de ajudar os estudantes a se beneficiarem desses recursos na aprendizagem, de maneira que sejam capazes de uma completa participação na vida social: vida pública (cidadania), vida privada e a vida do trabalho.

Para abordar o segundo aspecto relativo ao “o quê” da pedagogia dos multiletramentos, o NLG (1996) propôs um conceito estruturador de todo o estudo que abarca as três dimensões da vida social: o *design*, entendido como o “modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento, em um ambiente específico de

comunicação, para realizar seus interesses” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 204). Esse caráter de flexibilidade levou à expansão do conceito de *design* em três aspectos: *available design* (recursos linguísticos culturais e contextuais que temos à disposição para a construção de sentidos), *Designing* (processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *available designs*) e *Redesigning* (o mundo transformado em novos *available designs*, isto é, redesenhar não é reproduzir, é repensar o processo de criação). Entretanto, na releitura da obra inaugural, Cope e Kalantzis (2009) apontam para uma evolução dentro da própria pedagogia dos multiletramentos. Os autores mostram que o conceito de *design* compreende que os sentidos/significados são construídos por vários e diferentes modos, que guardam entre si limites e ‘*affordances*’ (potencialidades) únicos. Além disso, devido à crescente multiplicidade semiótica, tendo por base os estudos sobre multimodalidade de Kress (2003) e, em virtude da diversidade de grupos sociais e culturais e da grande variedade de representações do social, esses elementos não podem constituir um arcabouço teórico estático a ser considerado nas práticas de ensino, pelo contrário, tais questões devem responder a perguntas mais amplas dentro dos contextos de aprendizagens que possibilitem ao aluno desenvolver o letramento crítico. Desse modo:

(Representacional) A quem esses significados se referem?; (Social) Como esses significados se conectam com as pessoas envolvidas?; (Estrutural) Como os significados são organizados?; (Intertextual) Como esses significados se encaixam em significados mais amplos do mundo?; (Ideológico) Esses significados servem a quais interesses? (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176)

Em relação ao terceiro aspecto, o “Como” na pedagogia dos multiletramentos, no intuito de implementar essa pedagogia, o Grupo propõe quatro movimentos didáticos que considerem a realidade do mundo e da escola contemporânea: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Da mesma forma, mais de uma década depois, esses termos foram repensados e renomeados por Cope e Kalantzis (2009, p. 184-5), respectivamente como: *Experienciamento*, *Conceituação*, *Análise e Aplicação*, decorrentes de pressões de um

movimento reacionário atuante nos Estados Unidos e na Comunidade Européia, denominado “*Back to Basics*”, que defende um currículo mínimo e processos de avaliações padronizadas (ROJO; MOURA, 2012).

Em linhas gerais, o *Experienciamento* (prática situada), “remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais” (ROJO; MOURA, 2012, p. 30), ou seja, o que se aprende deve ser atual. Na *Conceituação* (instrução aberta), propõe-se um trabalho com intervenções ativas para fundamentar as atividades de aprendizagem; é flexível, tendo em vista que é a forma como o professor deve conduzir sua prática pedagógica. A *Análise* (ou enquadramento crítico) se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos. Por fim, a *Aplicação* (prática transformada) implica a utilização de conhecimentos e entendimentos para a complexa diversidade de situações do mundo real, buscando recriar sentidos consolidados por meio da transposição / intervenção inovadora em diferentes contextos. Importante relembrar que essas instâncias não são teorias a serem seguidas como se fossem uma fórmula, mas um mapa de possibilidades de movimentos que devem estimular o professor a desenvolver o seu próprio repertório (KALANTZIS; COPE, 2013), considerando, ainda, como pontos de partida, os interesses e as necessidades dos alunos.

Portanto, conforme já mencionado, Cope e Kalantzis (2009) examinam o cenário da educação em constante mudança nos processos de ensino e aprendizagem dos letramentos, revisitando o manifesto que deu origem à Pedagogia dos multiletramentos (1996), retomando o conceito de multiletramentos e mostrando que, embora a educação tenha se tornado um assunto de destaque no discurso político da última década, isso não se traduz, necessariamente, em maior investimento em educação. Na verdade, o tema não passa de retórica da “nova economia”, usado apenas com fins eleitoreiros. Para os autores, a lacuna entre ricos e pobres continua crescendo, e mesmo quando “os pobres às vezes se tornam um pouco menos

pobres, raramente é porque a educação tem melhorado” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 168).

Embora as mudanças da década passada tenham sido enormes, percebemos que os principais conceitos desenvolvidos na década de 90 pelo NLG resistiram ao teste do tempo e têm servido de guia para a compreensão e a prática da noção de *design*, da multimodalidade e da necessidade de uma abordagem mais holística das práticas de ensino. Na releitura da obra pioneira, os autores enfatizaram que a teoria dos multiletramentos precisava ser repensada à luz da experiência e adaptada para as circunstâncias contemporâneas, e sua agenda pedagógica atualizada para o contexto das políticas educacionais atuais, principalmente no que se refere à formação de professores, pois não se pode pensar a prática da linguagem ou da docência, sem pensar nos multiletramentos, sem focar a cultura global, a diversidade e os fenômenos digitais em nosso cotidiano.

Entretanto, nesta década que se inicia em 2020, na era em “que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da comunicação, são transformados pelas tecnologias digitais” (BARTON; LEE, 2015, p. 11-12), ainda enfrentamos grandes dificuldades para fazer com que essa pedagogia adentre nossas escolas. Dessa forma, o contexto de isolamento, ora vivido, deflagra a necessidade e a importância dos multiletramentos e dos usos das tecnologias digitais na formação docente e nos processos de ensino-aprendizagem.

As tecnologias digitais na escola: traçando uma “timeline”

Falar de tecnologias digitais na escola é falar das múltiplas possibilidades que poderiam, mas, infelizmente, não são articuladas e aplicadas de forma significativa na relação ensino e aprendizagem. Prova disso, atualmente, é o processo de adaptação que grande parte das escolas foi obrigada a implantar em decorrência da Pandemia da *Covid-19* que assolou o mundo e, conseqüentemente, o nosso país, impedindo o ensino realizado na forma presencial, e trazendo à cena o chamado “ensino remoto”, feito a partir do uso de tecnologias digitais, no qual todos os atores que participam do processo educacional têm “pelejado” para fazer

acontecer. Entre esses atores, focamos nas figuras dos professores e dos alunos, principais sujeitos atingidos com as questões relativas ao “o quê e ao como ensinar” e ao “o quê e ao como aprender”. Além desses atores, temos também a participação da família dos alunos, às quais foram instadas, de repente e de maneiras diversas, a acompanhar e participar das aulas junto com os alunos, o que tem feito com que surgissem novos cenários no espaço da sala de aula, antes física, agora na forma remota.

Nesse cenário, consideramos ainda a diversidade de escolas que existem no Brasil, a diversidade de alunos, as muitas desigualdades que reinam em nosso país, dentre muitos outros fatores intrínsecos a todo esse processo que tem mexido com a forma como temos olhado a educação. Quando falamos, por exemplo, em escolas, é preciso refletir que há o sistema privado, o público, as fundações em parceria público-privado, dentre outras. Sabemos que cada um desses sistemas, a depender de sua localização, da forma como é gerido e de qual ente ou organização a administra, do público que a frequenta como corpo discente, o quadro docente e sua formação, a pedagogia, sua ideologia e pilar filosófico, a estrutura física e humana da escola, tudo influencia no processo de adequação ou em muitos casos, da “não adequação” ao novo tipo de ensino, usado emergencialmente durante a pandemia.

Dentre essas escolas, é notório que as públicas são as menos equipadas para realizar o ensino remoto através das tecnologias digitais e, de repente, a maioria dos alunos tem sido solicitada a usar as tecnologias digitais nas aulas, e isso tem revelado múltiplas facetas.

Ribeiro (2016), fazendo uma retrospectiva acerca da propagação e popularização das tecnologias digitais, a partir dos anos 1990, e das muitas expectativas em relação à pesquisa e ao ensino, reflete que, cerca de 20 anos depois, ainda são muitos os percalços no que se refere ao uso efetivo e significativo das tecnologias digitais na escola, em que pese esta serem usadas no cotidiano das pessoas, fora dos muros escolares, incluindo, nesse quadro, os próprios professores que, em geral, não conseguem usar efetivamente as tecnologias digitais em sua *práxis* docente de forma profícua. Para a autora, é incompreensível que os professores não consigam aplicar, efetivamente, as tecnologias digitais em sala de aula, uma vez que

elas possibilitam uma infinidade de meios de incrementar as aulas e de alcançar a maior parte dos alunos, além de facilitar o acesso a diversas semioses, que vão muito além do texto escrito (COSCARELLI, 1999).

Na verdade, Ribeiro (2016) ao tratar das tecnologias digitais e sua relação com o ensino afirma que, apesar de já estarem popularizada no Brasil há mais de 20 anos e de terem sido produzidas inúmeras pesquisas acerca das práticas escolares e as TDIC, e se pretendesse adesão, de forma célere, aos computadores e à internet na escola, isso de fato não aconteceu. A autora sugere então seis movimentos necessários à aproximação da escola e dos professores com as tecnologias digitais, a saber: a) *Vontade de aprender* (por parte do professor), o qual deve ter o desejo de aprender e de inserir as tecnologias digitais em suas práticas docentes. Independentemente de ser ou não um “imigrante digital”, “o interesse nos moverá na direção de qualquer dispositivo. Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há mais como desviar ou evitar” (p. 100); b) *Usar*: se o professor não for usuário da tecnologia que precisa utilizar em sua prática docente, não conseguirá aplicá-la em suas aulas de forma efetiva e significativa, ou seja, “visualizando os usos pedagógicos dessas possibilidades” (p. 100); c) *Relacionar*: o professor deve relacionar o que pretende alcançar em suas aulas a partir do uso de alguma tecnologia digital, ou seja, “é preciso pensar as máquinas no que elas podem somar, e não apenas como redundâncias de uma aula” (p. 102); d) *Experimentar*: a partir dos experimentos que faz, o professor pode ir aperfeiçoando e melhorando suas aulas junto às tecnologias digitais, afinal “[...] sem o tempo de experimentar, o que resta é repetir, ecoar, até que se torne mecânico, automático e sem voz [...]” (p. 103); e) *Avaliar*: o professor deve avaliar o que foi feito, aplicado, junto à dada tecnologia digital e verificar se houve ganhos reais com seu uso, pois “[...] se ela faz diferença, soma, auxilia, promove a construção de conhecimento, então ela reforça, reacende, propicia” (104); e) *Gestão do tempo de trabalho*: é preciso gerir o trabalho do professor, para não sobrecarregá-lo, nem expô-lo.

Desse modo, Ribeiro (2016) nos alerta que, independentemente de usar dada tecnologia digital ou não, o que deve ser levado em conta são as questões de ordem humana que, inevitavelmente, estão imbricadas no uso e

na aplicação das tecnologias digitais nos espaços escolares, de ensino e aprendizagem.

É interessante a inferência de Ribeiro (2019) quando discute e “desconstrói” a ideia de um “fosso digital”, erigido a partir da noção enunciada por Prensky em outubro de 2001, quando disseminou a ideia do “nativo” e do “imigrante digital”, ideia essa usada até os dias atuais e que traz consequências diretas e indiretas nas relações entre alunos e professores. Ela nos faz pensar acerca da real intenção de Prensky quando disseminou tal ideia, talvez permeada, à época, por cunho mercadológico. Esse distanciamento, esse “fosso”, na verdade, cria barreiras entre as gerações, classificando-as e colocando-as dentro de um determinado padrão de comportamento, o qual nem sempre é seguido por todos. Cada um tem suas necessidades, suas peculiaridades, sobretudo em relação aos usos que faz das tecnologias digitais, a exemplo, o uso dos smartphones, que pessoas de todas as idades utilizam, de acordo com suas necessidades.

Entendemos, com isso, que a autora compreende que o fosso é geracional, mas não é categórico. Ainda que provenientes de gerações distintas pode haver congruência, pontos de intersecção entre as pessoas, independente de terem nascido há 10, 20, 30 ou 40 anos atrás. Os conhecimentos e as experiências devem ser trocados, somados. A escola, nesse espaço, também deve ser pensada de forma que se possam ampliar seus horizontes aumentarem suas perspectivas culturais e estabelecer relações entre alunos e professores, independentemente de sua data de nascimento. É certo, porém, que a sociedade mudou e tem mudado continuamente com as tecnologias digitais. As pessoas, suas práticas culturais, tudo vai se modificando e, nesse ínterim, a escola precisa acompanhar as mudanças, e a formação inicial e continuada dos professores precisam abarcar os multiletramentos e a inserção significativa das tecnologias digitais em seu cotidiano, porém sem que haja a desqualificação dos saberes docentes já existentes.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM TEMPOS “PANDÊMICOS”

Como já é sabido, a escola é uma das inúmeras agências de letramentos existentes numa sociedade; senão a mais relevante delas é, pelo menos, a que mais afeta o cenário social, ou é afetada pelas ocorrências de espectro nacional (e/ou mundial), como é o caso da pandemia causada pela *Covid-19*.

No Brasil, estamos diante de uma verdadeira corrida para vencermos pelo menos duas grandes batalhas: a de nos mantermos com saúde e a de acertarmos os ponteiros com a educação. Com a necessidade de isolamento social, a educação se depara com a urgência de um ensino remoto e, em virtude disso, são necessárias novas formas de ensino e aprendizagem que deem conta da nova configuração educacional, vez que já não podemos manter as velhas rotinas de salas cheias.

Na condição de pesquisadoras de três temas distintos, que ora se afastam, mas em muito dialogam, temos visto que as tecnologias digitais, alinhadas à pedagogia dos multiletramentos, se lançam como uma linha que sutura a educação e nos aponta a necessidade de manter o processo educativo em funcionamento, ainda que em formato diferente. Para nós, os multiletramentos e as tecnologias digitais se mostram necessários desde o ensino de língua portuguesa, à formação de professores na perspectiva do ensino inclusivo e à educação de surdos. De fato, as tecnologias digitais urgem estarem presentes nos processos pedagógicos, sejam como objeto *de* aprendizagem ou *para* a aprendizagem, seja na teoria ou na prática, sobretudo, no atual cenário pandêmico.

Em se tratando do ensino de línguas, mais especificamente ensino de Língua Portuguesa, os documentos oficiais [Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999), as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)] dão ênfase à necessidade de inserir a cultura digital e as tecnologias na sala de aula. Compreendemos, porém, que para um *up grade* no ensino não basta aprender a usar os meios tecnológicos digitais, ou seja, torná-los

objeto *de* aprendizagem. É preciso integrá-los, de forma significativa e, acima de tudo, humana, às relações de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva (2019), não basta utilizar determinados aparelhos tecnológicos, tais como celular, *tablet* ou computador; é preciso, pois, aliar as tecnologias a metodologias específicas. Nesse sentido, não é questão de simples substituição dos métodos de outrora pelo digital, mas sim da necessidade de “[...] desenvolver, metodologicamente, práticas de linguagem que consideram essa maneira específica de ver mundo e de estar nele” (SILVA, 2019, p. 195).

Ao perspectivar as tecnologias digitais como objeto de/para o ensino e a aprendizagem de línguas, é imprescindível que haja reflexão crítica e coletiva acerca de seus usos na educação, de forma a embasar posicionamentos, iniciativas, novos percursos e ressignificar as ações pedagógicas. Para tanto, é importante que haja formação não só inicial, mas também permanente, dos professores em serviço, a fim de que possam discutir e compreender temas como multiletramentos, multissemioses (ROJO; MOURA, 2012) e multimodalidades (SILVA et al, 2015), conceitos estes tão necessários a um efetivo aproveitamento das múltiplas linguagens, possibilitadas pelo uso das tecnologias digitais, que se fazem cada vez mais presentes na sociedade e, conseqüentemente, devem permear o ensino e a aprendizagem, não somente da Língua Portuguesa, mas especialmente dela, vez que é instrumento, meio e substância de comunicação e interação entre nós.

Outrossim, o que se pode ver, de fato, é que as práticas educativas não estão conseguindo acompanhar a cultura digital no mesmo ritmo que outros setores da sociedade, principalmente porque nem as instituições de ensino e os agentes que a compõem, nem os órgãos gestores estavam (nem ainda estão) preparados para as demandas deste tempo.

Nessa esteira, soma-se a isso outro grande desafio para o trabalho docente: incluir nos processos de ensino e de aprendizagem da escola comum os alunos com deficiências. Ainda há vários obstáculos nesse processo, como a falta de formação continuada voltada para a educação especial e inclusiva e também a falta de formação para os multiletramentos,

dada a necessidade de incluir nas práticas pedagógicas as tecnologias digitais e as multimodalidades.

Uma formação docente que se faz atual entende que boa parte dos estudantes, mesmo com acesso limitado à internet, já faz uso de múltiplos letramentos, especialmente o letramento digital (em diferentes níveis), com o uso massivo da internet, por meio de *smartphones* para acessar redes sociais, serviços bancários, fazer *upload* e *download* de arquivos, fotografar, fazer vídeos e áudios e compartilhá-los, fazer pesquisas, jogar, dentre muitas outras ações. Todo esse conhecimento, esse (s) letramento (s), se for (em) devidamente articulado (s), pode (m) possibilitar a diversificação nas práticas de ensino, criando espaços diferenciados de aprendizagem e estreitar vínculos com os alunos nessa contemporaneidade multiletrada.

E os estudantes com deficiência não estão alheios a tudo isso. Eles fazem parte dessa cultura digital. Em seu cotidiano, boa parte desse público utiliza cada vez mais as tecnologias digitais como dispositivos de acessibilidade para facilitar a comunicação e informação no trabalho, na escola, com os familiares e amigos, por meio de ferramentas disponíveis em seus aparelhos eletrônicos, como aplicativos de leitor de tela e de imagens para pessoas com deficiência visual (a exemplo do *Sullivan+* e do *Be My Eyes*), tradutor e intérprete (avatars) de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os surdos (*VLibras*, *Hand Talk* Tradutor, *Rybená* tradutor etc.), o *Livox*, para pessoas com paralisia cerebral, e demais tecnologias assistivas disponibilizadas para outros tipos de deficiência através das tecnologias digitais.

Para além disso, a formação docente fundamentada na Pedagogia dos multiletramentos possibilita perspectivar novos horizontes para o ensino de línguas voltado para um público diverso, porque além de apostar na integração entre multimodalidade e as tecnologias digitais, aposta em estratégias que favorecem a legitimação da diversidade cultural e, conseqüentemente, linguística.

Com bases nesses pressupostos, reiteramos a necessidade da formação docente em uma proposta inclusiva como provocação que propõe outros modos de pensar o ensino e a aprendizagem para a transformação de práticas pedagógicas segregacionistas e excludentes em práticas que

garantam o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência, e toda a diversidade que constitui a escola, na construção do conhecimento.

Ainda em se tratando da Pedagogia dos Multiletramentos, por preocupar-se com a multimodalidade assim como a multiculturalidade, tem sido abraçada por professores de línguas para surdos (GESUELI, 2006; CABELLO, 2015; BRAUN, 2012) em virtude de a sua natureza estar em conformidade com a pluralidade de linguagens, as quais oportunizam a estes sujeitos uma maior produção de sentidos em suas práticas sociais.

De acordo com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, a exploração da multimodalidade por meio do uso das tecnologias digitais amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem e a inscrição de si em práticas sociais, sobretudo, para pessoas surdas. Para Rosa e Cruz (2001), por meio da integração de semioses, os surdos têm suas possibilidades de apreensão da informação de forma aumentada, pois boa parte do que está escrito em *sítes*, por exemplo, está acompanhada de recursos visuais, o que é bastante caro para pessoas surdas.

A aposta no uso de tecnologias digitais como objeto de/para o ensino e a aprendizagem alinhada à pedagogia dos multiletramentos para educação de surdos se justifica porque existem “multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbana, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Não custa acrescentar que, para pessoas surdas, as tecnologias digitais, à luz dos multiletramentos, têm sido capazes de diminuir barreiras, sobretudo, a de natureza linguística, pois em uma conversa por meio de um aplicativo de mensagens, por exemplo, onde é possível utilizar *emoticons*, vídeos, fotografias e escrita, a ausência da voz deixa de ser a marca da surdez. Portanto, as tecnologias digitais, a multimodalidade que possibilita a produção de textos de forma plural e os multiletramentos, num movimento de retroalimentação, são constituintes e constitutivas de uma atmosfera multicultural. Essa tríade proporciona transgressão no que tange a inclusão e integração entre culturas e seus respectivos produtores.

Diante do exposto, vê-se que nunca foi tão necessário quanto agora que a educação seja repensada pela perspectiva da pedagogia dos multiletramentos para atender às demandas atuais do fazer pedagógico, observando-se que, nesse espaço, o uso das tecnologias digitais passou a ser uma ação inerente ao ser humano e urgente quando se trata de um cenário pandêmico. Em vista disso, é preciso que, nós, professores nos adequemos a essa nova realidade e nos reinventemos. E essa reinvenção é também uma reinvenção do trabalho pedagógico, que há muito tempo os pesquisadores já indicavam que era necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que estamos todos vivendo um momento conturbado, diante das consequências sociais, econômicas, políticas e culturais causadas, direta e indiretamente, pela pandemia de Covid 19. No que remete à Educação, podemos perceber que agora, mais do que nunca, é preciso haver reflexões constantes sobre os modos de ensinar e de aprender, os quais precisam estar em consonância com o contexto atual que, já há um longo tempo, é cibercultural.

Nesse espaço, consideramos que os multiletramentos e as tecnologias digitais devem ser vivenciados de forma efetiva, significativa, e acima de tudo, humana, a fim de atender às necessidades dos principais atores da educação: professor e aluno, mas sem excluir os demais. Desse modo, acenamos para a necessidade de ruptura de ações pedagógicas que pouco ou nada conversam com o mundo externo aos muros da Escola. É chegado o momento de transgredir com nossas práticas educativas visando acompanhar o que a cultura digital nos reclama: novas posturas e apostas para o ensino e a aprendizagem.

Enfim, a partir destes pressupostos, esperamos ter contribuído, ao menos, com algumas provocações que nos inquietam a respeito do novo cenário educacional, sobretudo, no atual momento em que somos obrigados a romper com antigas práticas, antigos paradigmas e a nos lançarmos a novos desafios e, também, a novas perspectivas de mudanças que, há muito tempos sabíamos que se faziam necessárias.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394. Brasília-DF, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o ensino médio*; volume 1. Brasília: 2006. 239 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 27 jan. 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRAUN, C., et al. *Surdez, Redes Sociais e Aplicativos de Interação*. XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Buenos Aires, 2012.
- CABELLO, J. Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 182 f., 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New literacies, new learning*. Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. 1999. 322f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- GESUELI, Z. M.; MOURA, L. *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Educação Temática Digital. Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.
- GRUPO NOVA LONDRES. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Multiliteracies in Education*. In: CHAPELLE, C. The Encyclopedia of Applied Linguistics. [S.l.]: Blackwell Publishing Ltd., 2013, p. 1-6.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media*. London: Routledge, 2003.
- RIBEIRO, A. E. *Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016.
- RIBEIRO, A. E. *Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções*. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSA, A. S.; CRUZ, C. C. *Internet: fator de inclusão da pessoa surda*. Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 3, jun. 2001. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu>. Acesso em: 30 maio de 2016.
- SILVA, S. B. B. da [et al.] *Leitura, multimodalidade e formação de leitores*. Editora: Salvador: UFBA, 2015.
- SILVA, S. B. B. da. *Língua e tecnologias de aprendizagem na escola*. In: FERRAZ, Obdália (org). Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 189-204.

A AULA DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS: O PLANO, O PROFESSOR E O ALUNO EM XEQUE

Ludimilia Souza da Silva

Denise Chaves de Menezes Scheyerl

INTRODUÇÃO

Lidar com a questão da diferença no espaço escolar, ainda nos dias de hoje, tem se mostrado um desafio do qual, na maioria das vezes, professores não conseguem se esquivar. As razões motivadoras de conflito entre os alunos sejam elas de natureza racial, classe, gênero etc., dentro ou fora do contexto da sala de aula, convocam o professor, independentemente de sua área de atuação, para adotar uma postura diligente e pautada em saberes que lhe possibilitem tratar a problemática da diferença com algum nível teórico de embasamento.

Em se tratando do âmbito de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mais particularmente o da língua inglesa, o qual temos acompanhado de perto através de observações em sala de aula e do contato com professores em formação, as diferenças de ordem sexual ou de gênero que se manifestam no decorrer de uma aula têm se mostrado como inibidoras e com o potencial de comprometer, em algum nível, o desempenho dos alunos tidos como diferentes na língua alvo.

O presente estudo é fruto de experiências vivenciadas ao longo de um curso de extensão, o qual foi idealizado com a finalidade de propor aos professores em formação do curso de Língua Inglesa e Literaturas do campus XIV, UNEB, o contato com uma perspectiva crítica de ensino e aprendizagem de língua inglesa, com foco na lida com o grande tema da diversidade sexual e de gênero no contexto da sala de aula.

Em termos metodológicos, ele está alinhado ao paradigma qualitativo de pesquisa e aos princípios da pesquisa-ação. A geração dos dados se deu através do compartilhamento das visões dos professores sobre

tópicos como identidade, gênero, sexualidade, machismo, racismo, homofobia, *bullying* etc., numa perspectiva dialógica e interseccional e do engajamento em vivências que problematizaram a atuação do professor de língua inglesa frente a cenários críticos envolvendo alunos de diferentes identidades sexuais e de gênero em momento de aprendizagem desta língua.

O planejamento e a execução de aulas sensíveis à temática da ‘diversidade sexual e de gênero, num contexto mais amplo, se constituem as etapas finais da investigação realizada e são as informações trazidas por esses instrumentos que suscitam as problematizações que serão feitas neste trabalho.

Nas linhas vindouras, descreveremos, inicialmente, os participantes e as suas percepções iniciais (1), em seguida, os pressupostos teóricos que orientaram o estudo (2), após isso analisaremos os planos de aulas produzidos por cinco professores (3) e, por fim, apresentaremos as nossas reflexões finais (4).

OS PARTICIPANTES DO ESTUDO E AS SUAS PERCEPÇÕES INICIAIS

Apesar de a pesquisa ter sido desenvolvida junto a dez professores, nós iremos focar neste capítulo¹ apenas na experiência de cinco deles, pois são as suas problematizações realizadas ao longo de aulas da língua inglesa que provocam as discussões que serão propostas aqui. O perfil de cada professor, assim como a sua percepção inicial sobre a ‘relação entre ensino de língua inglesa e questões de gênero e sexualidade’, são provenientes de um questionário de natureza socioprofissional aplicado junto a cada participante do curso.

¹ Este capítulo é um desdobramento da tese intitulada *Diversidade sexual na aula de língua inglesa e formação docente: construindo um ambiente receptivo às diferenças*, da autoria de Ludimília Silva e orientada por Denise Chaves de Menezes Scheyerl, defendida em 07/05/2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética sob o número 46248315700005662.

Prof. 1, 37 anos, cristão, funcionário público e autodeclarado heterossexual, informou que “qualquer pessoa tem o direito de aprender a língua independente de outras circunstâncias”.

Já no entendimento de **Prof. 3**, 20 anos, sem religião específica, estudante e autodeclarada heterossexual, é “preciso debater em sala sobre tal tema, pois não é uma realidade distante, está presente no hoje, no agora e faz parte da realidade, do contexto dos alunos”. “Assim como ensinar língua inglesa não é apenas abordar gramática e sobre a língua, e sim envolve todos os aspectos mundiais, das diferenças sobre os seres”, complementa.

Para **Prof. 4**, esotérico, 23 anos, estudante e autodeclarado heterossexual, “é importante o professor ser flexível e respeitar as opções sexuais”.

Prof. 5, católica, 26 anos, estudante e autodeclarada heterossexual, entende que “salas de aula têm variados alunos em termos de gênero e sexualidade, cabendo ao professor agir em momentos de *bullying* ou momentos em que estes aspectos são expostos”.

Na visão de **Prof. 6**, 21 anos, sem religião específica, desempregado e autodeclarado heterossexual, “as questões de gênero e sexualidade refletem diretamente na maneira como o indivíduo se identifica”. Segundo ele, “o estudo de LI tem uma relação profunda com a identidade, tanto pessoal quanto cultural”.

As informações apresentadas acima refletem que os participantes, de modos distintos, identificaram a necessidade de um professor de língua inglesa abordar questões que dizem respeito ao gênero e à sexualidade na aula de língua inglesa. Os tópicos apontados por eles como identidade, cultura, *bullying*, diferenças, dentre outros, foram discutidos e problematizados ao longo do curso de extensão com o intuito de reposicionar as suas percepções iniciais ao longo do estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTARAM O ESTUDO

Os pressupostos teóricos que subsidiaram as discussões promovidas no curso de extensão, os quais objetivaram conhecer os meandros que envolvem a temática de gênero e sexualidade no âmbito da sala de aula e

que, de algum modo, parecem ter interferido nas posturas dos professores para ministrarem as suas aulas, foram a Teoria *Queer*, a Pedagogia Crítica, a Interculturalidade Crítica e a Linguística Aplicada Crítica.

A Teoria *Queer*, ao ocupar-se de “problematizar categorias de identidade mostrando que os pressupostos em que elas se baseiam são falsamente normalizadores, reificantes, homogeneizadores, naturalizadores e totalizantes” (FILAX; SHOGAN, 2015, p. 132), entre outras coisas, serviu de subsídio aos professores participantes do estudo para o entendimento de que a imposição de uma identidade humana baseada num sistema de dois sexos, dois gêneros e uma orientação sexual, a que Warner (1993, p. 10-11) chamou de “ordem sexual”, precisa ser desconstruída e compreendida à luz do discurso, o qual, ao instituir normas reguladoras sobre quem somos, fomenta a desigualdade e o sofrimento daqueles que não fazem jus à ideia de normalidade. A esse respeito, cabe reconhecermos o grande potencial da escola para “ser um veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças” (MISKOLCI, 2012, p. 51).

Para saber lidar com as diferenças no contexto da sala de aula, sejam elas quais forem, professores e alunos precisam investir numa relação pautada no ‘diálogo’. Quanto a isso, os argumentos de Freire (1996), grande expoente da Pedagogia Crítica, assumem importância, haja vista o seu entendimento de que o professor e os seus alunos devam se assumir “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 36). Aliás, a esse respeito, Silva (2020, p. 55), entende que é “com base no diálogo que horizontes outros são abertos, a curiosidade e a indagação dos alunos são aguçadas e o ato de ensinar adquire dinamicidade”. Um ensino orientado pela lógica da imposição, da unilateralidade e do silenciamento de vozes, muito provavelmente, fracassará e não fará sentido para os sujeitos da aprendizagem.

Os fundamentos da Interculturalidade Crítica, perspectiva da interculturalidade que se pauta na ideia de um “projeto que consolida e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir, e

viver distintamente”² (WALSH, 2009, p. 4 [*Tradução nossa*]), também ganharam significado na percepção por parte dos professores envolvidos no estudo, quanto à importância de tornar o espaço da sala de aula um local de cultivo de relações saudáveis e de fomento à empatia.

Por fim, a Linguística Aplicada Transgressiva, devido à sua natureza notadamente crítica, quando aplicada ao contexto das diferenças, pelo fato de ela estar “sempre engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83) que, por sua vez, incluem uma “transgressão”, tanto no nível político como teórico, posicionam o linguista aplicado crítico, no caso, o professor de inglês, como alguém que pode desencadear essa mudança.

O PLANO DE AULA COM A MIRA NA DIVERSIDADE E A AULA PROPRIAMENTE DITA: UMA DISCUSSÃO

Um plano de aula voltado para a aprendizagem de uma língua deve buscar incluir e visibilizar todos os aprendizes de forma que lhes sejam ofertadas condições genuínas e de usufruto da aula. Muito mais do que se voltar apenas para os aspectos linguísticos, os quais guardam a sua importância, o plano de aula não pode se furtar de vislumbrar questões sensíveis. A exemplo da inclusão e visibilização dos alunos, cuja identidade sexual e de gênero não condizem com a ‘norma’, há de se prever a manifestação do *bullying* em decorrência dessas identidades, bem como ações que permitam ao professor tomar partido diante de situações críticas relacionadas às diferenças entre os alunos.

Para tanto, o professor, ao planejar a sua aula, deve passar a valorizar materiais a que Scheyerl (2012, p. 48), chama de “materiais de dentro”, ou seja, materiais, onde as “diferenças entre os indivíduos são valorizadas”, pois “variedades de vozes e discursos substituem a visão etnocêntrica dos livros

² ...proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

didáticos de línguas estrangeiras (LE)”. Materiais elaborados sob essa perspectiva têm o potencial de aproximar o ensino de língua inglesa às necessidades e vivências dos alunos, tornando, nesse sentido, a aprendizagem da língua significativa e, de alguma forma, inclusiva para o manejo das diferenças no contexto da sala de aula.

Os planos de aula elaborados pelos professores, os quais são alvo de discussão neste trabalho, estão alinhados com a perspectiva descrita acima e se propuseram, de alguma maneira, a criar um ambiente propício e receptivo para a lida com questões imbricadas em discussões sobre gênero, sexualidade(s) ou temas correlatos.

Além disso, também é possível verificar um cuidado por parte dos professores para prever eventuais conflitos entre os alunos, provenientes de tais discussões. O item ‘problemas antecipados’, presente em alguns planos, parece ter sido o meio encontrado por eles para tornar possível o gerenciamento de situações de difícil manejo, as quais exigiriam do professor algum nível de intervenção, problematização, sensibilização ou ação diretiva com a finalidade de manter um clima favorável durante a aula.

No que se refere à execução das aulas, estas ocorreram em escolas públicas e de idiomas do município de Conceição do Coité e de regiões circunvizinhas. Apesar do baixo nível de desempenho linguístico dos alunos na língua inglesa, os professores buscaram maximizar o seu uso de forma a não perderem de vista a prática da língua alvo.

As análises que seguem abaixo buscam problematizar a relação entre o plano elaborado por cada professor e a forma como este atuou diante de temas (homossexualidade, *bullying* homofóbico etc.) que, a princípio, teriam o potencial de suscitar polêmica na aula de língua inglesa, assim como ilustram o nível de receptividade dos alunos diante das interações por ele promovidas.

O PLANO X A AULA DE PROF. 1

Com o intuito de discutir o movimento *Hip Hop* e seus efeitos para uma turma do Segundo Ano do Ensino Médio, **Prof. 1**, ao planejar a sua aula, escolheu um vídeo extraído da *internet* para apresentar o gênero

musical aos seus alunos. O livro texto do aluno, nessa aula, foi pensado em ser utilizado de forma a explorar aspectos específicos de vocabulário e promover um momento de prática da língua. Já como atividade de produção da língua, ele pensou em propor aos seus alunos a criação de uma música sobre o referido estilo musical.

Prof. 1 não chegou a estabelecer em seu plano medidas para conter eventuais situações de piadas ou preconceito entre os alunos ao serem discutidas questões como gênero, diversidade sexual etc. Durante a sua aula, ele realizou uma apresentação em *slides* sobre a origem do movimento *Hip Hop* e descreveu algumas de suas especificidades como a cultura, o tema das canções e as vestimentas dos apreciadores. A partir dessas informações, ele trouxe o tópico ‘homossexualismo’ com a finalidade de sondar a opinião dos que estavam atentos à discussão:

Prof. 1: Agora, outra questão interessante aqui, ó! *Do you think there is homosexuality among them*³?

Aluno G: O que menina?

Aluno B: (Risos)

Prof. 1: Uma questão polêmica aqui agora, né? Vocês acham, né? Que existe homossexualismo entre eles? Que homens se relacionam com homens?

Aluno B: Deve.

Prof. 1: Mulheres com mulheres, enfim, existe essa questão *gay*? O que é que vocês acham?

Aluno F: Sei lá! Nunca vi!

Aluno G: Claro, né?

Aluno B: Como é que eu vou saber?

A princípio, os alunos não conseguiram estabelecer um nexo entre o *Hip Hop* e o ‘homossexualismo’. Provavelmente isso tenha ocorrido devido ao fato de eles não terem entendido tal condição como algo que seja ‘estranho’ naquele contexto particular. A afirmação “Claro, né?” parece indicar que pessoas homossexuais estão em toda a parte e a sua existência não seria uma ‘novidade’.

³ Vocês acham que há homossexualismo entre eles?

Por outro lado, a reação do aluno F (Sei lá! Nunca vi!) e a do aluno B (Como é que eu vou saber?) para além de revelarem um total desconhecimento sobre o assunto, apontam para o entendimento que ‘se existem ou não homossexuais no *Hip Hop*’, tal fato não faz a menor diferença. Queiramos ou não, essas reações nos convidam a refletir, ao menos, sobre duas coisas: uma, o pouco preparo do professor para lidar com uma reação oposta ao que ele esperava de seus alunos e a outra, a indiferença ou desinteresse desses para falar de algo que, talvez, não soasse tão ‘anormal’ assim.

O PLANO X A AULA DE PROF. 3

A aula planejada por **Prof. 3**, para ensinar a estrutura *Wh-question*, numa turma do primeiro ano do Ensino Médio, se pautou na utilização de um texto *The lost chihuahua*, o qual discutia o preconceito sofrido por um casal de lésbicas que, ao perderem a sua cadela de estimação, passaram a sofrer muito por conta desse acontecimento. Para explorar aspectos específicos do texto, ela pensou em realizar perguntas com as *Wh-questions* (*Where? Why? What?*)⁴ e buscar, de alguma forma, subsidiar a compreensão dos alunos através da tradução de trechos do texto para o português.

Prof. 3 não deixou claro em seu plano que atitudes tomaria perante os alunos caso eles questionassem ou demonstrassem algum tipo de reação negativa ante ao fato de se falar de uma ‘relação entre lésbicas e o seu cão ou qualquer outro questionamento por conta da identidade sexual.

De todo modo, a sua aula sugere uma atenção e ao mesmo tempo sensibilidade para propor a reflexão quanto ao fato que, independentemente da orientação sexual de alguém, o sofrimento pela perda de algo que se estima, se faz presente. Vejamos:

⁴ Perguntas *Wh* (Onde? Por que? O que/Qual?).

Prof. 3: Why?⁵ Por que ela perdeu o cachorro? Ela começou a gritar, entrar em pânico, então, *Where Laura and Adeline are from? Why Laura and Adeline have to face some problems?*⁶ Por que elas tinham que enfrentar os seus problemas com a sociedade? No caso aqui, seria porque elas são um casal homossexual. Então, *The society has...Uh...preconceito about homosexuals, prejudice. And to finish this activity, what is your opinion about the relationship between Laura and Adeline?*⁷

Qual a sua opinião sobre o relacionamento entre Laura e Adeline?
*And do you think... Why?*⁸

Aluno I: Porque às vezes por causa da religião, mais ou menos...

AAA: (Sobreposição de vozes)

Prof. 3: PSS! (Pede silêncio)

Aluno D: Eu também! Eu respeito e aceito *gay* como o mundo tá tão atualizado, né? Então, a pessoa tem o direito de escolher o que quer, né?

Aluno F: Eu não tenho nada a declarar. Eu não tenho nada a declarar.

Aluno D: Não vai mudar. Vai fazer o quê? Se eles querem, paciência. Só não vem pra cá! Não vem pra cá!

AAA: (Sobreposição de vozes)

Prof 3: *Ok, guys! Finish this class! See you next class!*⁹

Aluno D: Aluna F é eclética! É eclética!

Apesar de chamar a atenção dos alunos para o fato que *Laura e Adeline*, na condição de um casal homossexual, “tinham que enfrentar os seus problemas com a sociedade”, **Prof 3** não buscou se debruçar nos prováveis tipos de problemas vivenciados por sujeitos cuja identidade sexual não é normativa, discussão essa que poderia ser proposta naquele momento da aula, a fim de provocar nos alunos algum nível de empatia sobre o assunto.

O tópico ‘religião’, apontado pelo Aluno I, também poderia merecer uma atenção especial naquele momento da aula, de forma a possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre até que ponto as convicções religiosas que alguém possui podem interferir na compreensão do tema.

⁵ Por que?

⁶ De onde são Laura e Adeline? Por que Laura e Adeline têm de enfrentar alguns problemas?

⁷ ... A sociedade tem...Uh ... sobre homossexuais, preconceito. E para terminar essa atividade, qual é a sua opinião sobre o relacionamento entre Laura e Adeline? E vocês acham ... Por que?

⁸ ...E vocês pensam/acham...Por que?

⁹ Ok, pessoal! Término dessa aula! Vejo vocês na próxima aula!

Por fim, essa aula poderia dar ‘pano para outras mangas’, pois, até que ponto alguém que é ‘ecléctico’, de fato, não tem preconceito e respeita as diferenças? Qual é o nível de aceitação e receptividade do aluno D, o qual demonstra ‘parecer aceitar’ pessoas homossexuais, mas as querem bem distantes dele?

O PLANO X A AULA DE PROF 4

O tema “Minha rotina” foi idealizado por **Prof. 4** para uma turma de alunos do nível Básico 1, de um curso de inglês, através da utilização de um texto extraído da internet sob o título *Gay people regularly subjected to homophobic abuse have a 12 year shorter life expectancy*¹⁰. Com a finalidade de chamar a atenção e ao mesmo tempo sensibilizar os alunos para a relevância do tema, ele propôs aos alunos uma atividade para identificação de tempos verbais na forma ‘Presente Simples’ e outra para discussão em grupos sobre a rotina de pessoas *gays* e a sua convivência com outros indivíduos nos diferentes contextos onde elas se inserem.

Prof. 4 não chegou a prever em seu plano os problemas que poderiam decorrer dessa aula, não sendo possível, portanto, saber como ele lidaria com eventuais questionamentos por parte de seus alunos no decorrer da aula.

No momento de apresentação da aula, ao solicitar dos alunos informações sobre a rotina de um rapaz homossexual, estes lhe revelaram as seguintes percepções:

Prof. 4: O que acontece psicologicamente com os homossexuais? Como seria a rotina de uma pessoa homossexual? Será que é uma rotina normal? Como vocês pensariam?

Aluno A: Os que eu conheço são supernormais.

Prof. 4: Não tem nenhuma diferença da rotina dessas pessoas?

Aluno B: Que eu saiba não. Quer dizer tem, elas se sentem diferentes.

¹⁰ Pessoas *gays* regularmente submetidas a abuso homofóbico têm uma expectativa de vida 12 anos mais curta.

Prof. 4: Por exemplo, uma pessoa que sofre *bullying*, será que ela, vamos supor, ela tem alguma fobia de sair na rua? Com medo de alguém falar alguma coisa, de xingar...

Aluno C: Fica com receio das pirraças.

Aluno A: Eu processava pra ganhar dinheiro. Um dia desses chamaram um amigo meu de viado e ele disse: “Sou viado mesmo, com orgulho”!

Aluno B: Oxen!

Prof. 4: Levanta a bandeira, né?

Aluno A: É!

AAA: (Risos)

Prof. 4 buscou se portar de forma leve, descontraída e sem interferir no posicionamento de seus alunos para comentar sobre a rotina de alguém cuja identidade sexual não é ‘normativa’, no caso específico, a rotina de uma pessoa homossexual. A esse respeito, a sua postura, mostrou-se apropriada, pois ele, ao lidar com um tema sensível, se dispôs muito mais a ouvi-los do que emitir qualquer sorte de julgamento sobre as suas percepções.

Ao que parece, a interlocução entre o professor e os seus alunos nessa etapa da aula parece ter sido satisfatória, pelo fato de ambas as partes terem demonstrado, em algum nível, um acolhimento às diferenças e, até certo ponto, um olhar politizado sobre o tema, conforme a maneira que se posicionou o Aluno A: “Um dia desses chamaram um amigo meu de viado e ele disse: “Sou viado mesmo, com orgulho”“!

O PLANO X A AULA DE PROF 5

A aula idealizada por **Prof. 5**, para ensinar *likes and dislikes*, teve como alvo os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 9 a 13 anos de idade. Diante da pouca familiaridade com a língua inglesa, ela previu em seu plano a utilização da tradução para o português com uma forma de auxiliar os alunos na compreensão do vocabulário e da estrutura alvo da aula.

A cena abaixo ilustra como ela, na qualidade de professora da turma, ao fazer uma revisão dos principais aspectos apresentados na aula, buscou verificar o nível de receptividade de seus alunos diante de *slides* que tematizaram, de forma realística, diferentes identidades sexuais:

Prof 5: *Do you remember the pictures in the slides?*²¹

Aluno A: *Yes!*¹²

Prof 5: *What do you think about these pictures? Strange? Cool?*²³

Aluno A: *Yes!*¹⁴

Aluno D: *No!*¹⁵

Prof 5: *What do you think about these pictures?*²⁶

AAA: (Silêncio)

Prof. 5: Ok?

Aluno C: Ok!

Prof 5: *What do you think about these pictures?*²⁷

Aluno F: *Teacher!*¹⁸ Eu não tou entendendo nada.

Prof 5: *In the slides. Do you remember the slides?*²⁹

AAA: *Yes!*²⁰

Prof 5: *What do you think about the slides? Do you like?*²¹

Aluno A e Aluno C: *Like!*²²

Prof 5: *It is cool, all cool!*²³

Aluno A: *Yes!*²⁴

Prof 5: *It's not strange?*²⁵

Aluno A: *No!*²⁶

Aluno C: *No!*²⁷

Prof 5: *No? Like a man have a boyfriend or a woman have a girlfriend, it's normal?*²⁸

Aluno A: *Yes!*²⁹

Aluno D: *Yes!*³⁰

¹¹ Vocês se lembram das imagens nos *slides*?

¹² Sim!

¹³ O que vocês acham dessas figuras? Estranhas? Legais?

¹⁴ Sim!

¹⁵ Não!

¹⁶ O que vocês acham dessas figuras?

¹⁷ O que vocês acham dessas figuras?

¹⁸ Professora!

¹⁹ Nos slides. Vocês se lembram dos *slides*?

²⁰ Sim!

²¹ O que vocês acham dos *slides*? Vocês gostam?

²² Gostamos!

²³ É legal, tudo legal?

²⁴ Sim!

²⁵ Não é estranho?

²⁶ Não!

²⁷ Não!

²⁸ Não? Como um homem ter um namorado ou uma mulher ter uma namorada, é normal?

²⁹ Sim!

³⁰ Sim!

As respostas fornecidas pelos alunos à **Prof. 5** na interação acima, assim como o seu envolvimento e prontidão para participar dessa etapa da aula, são indicadores de que a aula, ainda que tendo lidado com tópicos assimilados por algumas pessoas como ‘não normais’, como é o caso da homossexualidade, transcorreu satisfatoriamente e permitiu aos alunos ecoarem as suas vozes de forma livre, genuína, e se mostrarem, de algum modo, receptivos às diferenças apresentadas, mesmo com pouca habilidade comunicativa com a língua inglesa.

O PLANO X A AULA DE PROF 6

O plano idealizado por **Prof. 6** para ensinar os seus alunos do nível Básico 1, o tempo verbal *Simple Present*, contemplou um momento de apresentação da estrutura em relação a itens como forma, uso e significado e uma atividade de prática voltada com foco em algumas expressões para descrever a rotina de diferentes pessoas.

Como forma de se precaver diante de situações inesperadas na aula, ele também estabeleceu em seu plano uma atitude perante alunos que porventura se mostrassem insensíveis em relação a rotinas de pessoas que são homossexuais. Levá-los a pensar sobre o fato de ser bom ou não viver como pessoas homossexuais vivem e, fazê-los se colocar no lugar dessas pessoas, segundo ele, seria uma forma de provocar essa sensibilização.

Ao longo da aula, antes de solicitar aos alunos uma descrição de como seria a rotina de pessoas que são homossexuais, ele provocou a seguinte discussão:

Prof 6: *So, tell me... Uh... There's someone in your life that is a bit different... For example (inaudível), if you have any friend gay or something like that...³¹*

Aluno A: *Well, in my (inaudível) no. I don't have many friends, but I don't see nothing this.³²*

³¹ Então, me digam... Uh... Há alguém em sua vida que é um pouco diferente... Por exemplo (...), se você tem algum amigo *gay* ou algo como isso.

³² Bem, na minha (...) não. Eu não tenho muitos amigos, mas eu não vejo nada disso.

Prof 6: *So, don't you have any experience with people from different genders, bisexuals, homosexuals?*³³

Aluno A: *My opinion about it.*³⁴

Prof 6: *Yeah. Another opinion about this?*³⁵

Aluno A: *I don't have problem with this.*³⁶

Prof 6: *You don't have problems? (Inaudível) Well, that's not strange? (Risos)*³⁷

Aluno A: *Yeah!*³⁸ (Risos)

Prof 6: *I have a lot. I have cousins...I have... I think some of my uncles are too.*³⁹

Prof 6 se referiu a pessoas *gays* como “um pouco diferentes” e buscou instigar os alunos quanto à sua familiaridade com pessoas bissexuais e de outros gêneros, fazendo-os opinar sobre o assunto. Quanto a isso, aqui cabem algumas reflexões: Teria sido ele curioso ou estratégico ao ter adotado tal postura naquele momento? Por outro lado, apesar da pouca participação dos alunos na aula, não seria a resposta dada pelo **Aluno A** (Eu não tenho problema com isso), um indicativo de que ele poderia se aprofundar na discussão do tema, convocando os outros alunos para também emitirem a sua opinião? São questões a se pensar...

Ao que tudo indica, ainda que ele tenha falado da existência de pessoas *gays* em sua família, o contexto em questão parece posicionar o professor como alguém que, mesmo diante de algum sinal de receptividade por parte dos alunos, pode eventualmente dar demonstrações de insegurança ao lidar com temas críticos, como é o caso em pauta.

³³ Então, você não tem nenhuma experiência com pessoas de diferentes gêneros, bissexuais, homossexuais?

³⁴ Minha opinião sobre isso?

³⁵ Sim. Uma outra opinião sobre isso?

³⁶ Eu não tenho problema com isso.

³⁷ Você não tem problemas? Bem, isso não é estranho?

³⁸ Sim!

³⁹ Eu tenho muitos. Eu tenho primos... Eu tenho... Eu acho que alguns dos meus tios também são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações e análises propostas neste trabalho suscitam uma série de questionamentos e apontam para algumas direções quanto à lida com as diferenças em sala de aula, no caso específico, as diferenças de natureza sexual e/ou de gênero dos alunos ou de outrem, por parte do professor de língua inglesa.

Pelo visto, trata-se de questões que não são tão simples, nem tão complexas como parecem. As experiências de aula dos cinco professores participantes do estudo revelam que por mais que um plano de aula seja elaborado, preventivo, diversificado e receptivo para lidar com as diferenças, o professor pode sim, eventualmente, se esbarrar em situações nas quais venha a imperar o silêncio, ou a passagem para o próximo ponto da aula, pelo simples fato de coexistirem variáveis com as quais ele não se sente seguro em lidar, como por exemplo, o nível de maturidade dos alunos, a vigilância por parte de alguns pais sobre o conteúdo propagado nas aulas ou até mesmo as suas próprias crenças e convicções pessoais, só a título de exemplo.

Por outro lado, os alunos podem não julgar ‘diferente’ o que o professor de inglês compreende como uma diferença, ou tampouco considerar ‘anormal’ o que o professor identifica como ‘estranho’. Nesse mar de desencontros, talvez seja mais proveitoso o professor rever as suas expectativas diante do que ele compreende como ‘diferença’, ainda que, a seu ver, ela possa estar à sombra e a ponto de colidir. As reações dos alunos nas aulas aqui analisadas indicam que, ao contrário do que se pode imaginar, há ‘diferentes espaços na aula’ para o desenvolvimento de um diálogo natural e de bom tom sobre o que foge à regra, o não usual, restando apenas ao professor saber identificá-los. Isso, ‘sim’, em se tratando da lida com diferenças, pode vir a fazer uma grande ‘diferença’.

REFERÊNCIAS

- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- FILAX, G.; SHOGAN, D. Teoria *Queer* - Abordagens Lésbica e Gay, 2010. In: SOMESKH, B.; LEWIN, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.131-140, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. (Série Cadernos da Diversidade, 6).
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 67-84, 2006.
- SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. P.37-56.
- SILVA, L. S. *Diversidade sexual na aula de língua inglesa e formação docente: construindo um ambiente receptivo às diferenças*. Salvador, 2020.424 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- UR, P. *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- WARNER, M. *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

RETRATOS DE ATIVIDADES REMOTAS DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO: *THE CULTURAL PILLS*

Annallena de Souza Guedes

INTRODUÇÃO

As relações sociais e cotidianas de boa parte da população mundial precisaram ser reinventadas após o novo “coronavírus¹” ter se alastrado. As aglomerações públicas foram proibidas. Teatros, cinemas e até praias, fechadas. Atividades administrativas, comerciais e turísticas foram paralisadas. Universidades, cursos livres, escolas, também. Em 2020, diante da pandemia do coronavírus, as demandas foram reorientadas, impondo uma nova ordem de como se vive. Na educação, instaurou-se, de igual modo, o caos. O cenário que por ora encontramos possui escolas de portas fechadas, estudantes e professores em uma luta diária para adequar a tecnologia aos seus afazeres didático-pedagógicos e, dessa forma, conseguir realizar as atividades remotas. Computadores, celulares e internet nunca foram tão úteis como nos tempos de agora...

Pragas, pestes e epidemias marcaram a história social ao longo dos séculos, como a Peste, no período medieval e a gripe espanhola, no início do século XX. Já a pandemia do novo coronavírus é considerada pela Organização Mundial da Saúde a primeira epidemia em escala global e o primeiro grande desafio da saúde mundial do século XXI.

Diante de tantos problemas modernos, em um cenário de pandemia, qual o papel que nos resta enquanto educadores? Desespero, falta de esperança, negacionismo à ciência e a tão difícil espera de uma vacina são

¹ “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas)”. (Fonte: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em 13 de agosto de 2020).

alguns dos sentimentos que se apresentam na sociedade atual. Frente a essa situação, ensinar e aprender precisaram mais que nunca, caminhar de mãos dadas no sentido de minimizar os impactos causados pelos inúmeros problemas e crises gerados pela pandemia que, no Brasil, veio acompanhada de uma grave crise política, de intermináveis *fake news*, do descumprimento por parte das autoridades federais das normas e protocolos de segurança estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde perante a população, pelo desmonte da educação, pela retomada da economia a todo o custo. A nosso ver, esse cenário dialoga com a afirmação de Morin; Diaz (2016, p. 12):

A crise da humanidade se apresenta, a um só tempo, como crise global da humanidade que não consegue ter acesso à Humanidade e como crise planetária de múltiplas faces: crise cognitiva, crise de unificação, policrise, crise de desenvolvimento, crise das ideologias, agravamento dos antagonismos, maniqueísmos e ódios cegos. A barbárie surgida das profundezas da história, que mutila, destrói, tortura e massacra, se une hoje à barbárie gélida da hegemonia do cálculo, do quantitativo, da técnica, do lucro à custa das sociedades e das vidas humanas. (MORÍN; DIAZ, 2016, p. 12)

Diante disso, na função de educador, tem sido urgente pensar na criação de meios para ensinar e aprender mesmo diante das crises e da barbárie instaurada. Nesse ínterim, elaboramos um projeto remoto intitulado “Cultural Pills”, com o objetivo de colaborar para a formação linguístico-cultural dos estudantes, a partir de atividades de mobilização de letramentos, através de textos multimodais que abordem questões de cultura, ao invés de temáticas relacionadas ao coronavírus, para que, dessa forma, pudéssemos amenizar as angústias causadas pelo distanciamento social e pela interrupção das aulas, ao mesmo tempo em que, proporcionasse aos estudantes o reconhecimento de seu papel ativo na (re)construção de sentidos e oportunizando-os a reflexão sobre os modos de ler o mundo pela língua inglesa. Tal projeto foi desenvolvido em turmas de ensino médio técnico integrado², no Instituto Federal da Bahia, campus

² O ensino médio técnico integrado consiste em uma modalidade de ensino, presente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em que disciplinas do núcleo comum do ensino médio regular são ofertadas em paralelo às disciplinas técnicas, específicas de cada curso.

Ilhéus, iniciando-se no mês de abril e se estendendo até o mês de julho de 2020, totalizando 10 semanas de atividades. A cada semana, os estudantes recebiam via *e-mail* um material contendo todas as informações, sugestões e passos necessários para a realização das atividades.

Uma das atividades integrantes do projeto foi submetida ao Concurso Cultural 2020 “Move ELT forward by supporting every teacher”, promovido pela Cambridge University Press (CUP) Brazil, recebendo a premiação de melhor trabalho da Região Nordeste. Os melhores trabalhos de cada região do país foram publicados pela CUP em português e em inglês, em um *booklet*, disponibilizado gratuitamente.

Sabemos que o espaço escolar é o ambiente propício para o estímulo do estudante e sua reflexão crítica sobre o mundo que o cerca, na medida em que mobilizamos ações de justiça e participação social. Estar ou não em uma sala de aula física jamais pode ser empecilho para a promoção de ações que viabilizam o acesso à língua, a arte, a cultura, a história e a literatura, bem como a troca de experiências histórico-culturais. Além disso, concordamos com Lenharo e Cristóvão (2018, p. 370) ao afirmarem que “por meio da língua inglesa e do trabalho com letramentos diversos (digital, musical/sonoro, visual), o aluno tem maiores possibilidades de ler e compreender o mundo que o cerca.” Nesse sentido, professor e aluno atuam como “agentes de uma aprendizagem que extrapola a questão estrutural da língua, enfatiza a importância do trabalho da dimensão cultural e considera a multiplicidade de linguagens e modos presentes na atualidade”. (SANTOS, 2018, p. 54).

Nas seções que se seguem, descrevemos e discutimos as atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto, além de analisarmos os desdobramentos dessa iniciativa pedagógica e suas implicações para o ensino de inglês como língua adicional.

³ A página do *booklet* em que consta a publicação da atividade inscrita no Concurso Cultural *Move ELT forward by supporting every teacher* pode ser encontrada nos Apêndices deste artigo.

AS VIRTUAL TOURS

Overseas

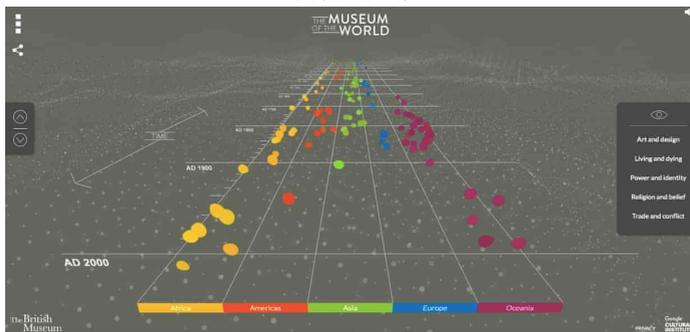
Durante a pandemia, muitos museus mundo afora abriram suas portas para a visitação *online*, no intuito de viabilizarem o acesso à arte e à cultura. Nós, no papel que nos cabe como docentes, compreendemos que é preciso fomentar o interesse dos estudantes para o acesso a esses espaços. Pensando nisso, decidimos elaborar a primeira atividade do projeto *Cultural Pills*, com o objetivo de preencher lacunas quanto à falta de acesso a museus por boa parte de nossos estudantes e fazer com que eles realizassem percursos que simulam visitas presenciais em dois museus de grande importância para a história das civilizações e para a história da arte, conhecidos mundialmente. São eles, respectivamente: o *British Museum*, localizado em Londres, Reino Unido e o *Van Gogh Museum*, em Amsterdã, Holanda. Ambos disponibilizam seu acervo em 360° e promovem interatividade com as obras por meio de *hiperlinks*.

Desse modo, foi elaborado um material didático (*slides* e arquivos em pdf) para ser enviado aos estudantes via e-mail, no qual constavam todas as diretrizes e passos que eles precisavam seguir para a realização da atividade. Inicialmente, disponibilizamos os *links* de acesso aos dois museus e a proposta da atividade continha algumas perguntas de *warm-up* para instigá-los e prepará-los para a visita, tais como: a) *Have you ever visited a museum virtually?*; b) *If the answer is yes, which ones have you visited?.* No material, os estudantes encontravam informações em inglês sobre ambos os museus e seus acervos, com o objetivo de levá-los a inteirar-se sobre a importância desses espaços, já que o *British Museum* guarda milhões de anos da história da humanidade, ao passo que o Van Gogh Museum abriga a obra de Van Gogh, pintor com grande contribuição para o campo da arte. Após fazerem a visita virtual e fazerem a leitura de textos sobre ambos os museus, os estudantes foram solicitados a realizar uma atividade que será aqui descrita.

Partimos da imagem que se segue, retirada do *website* do *British Museum*, em que, sob o título de *The Museum of the World* (O Museu do

Mundo) são distribuídos, nessa exata ordem e representados por cores diferentes, os continentes África, Américas, Ásia, Europa e Oceania.

Figura 1: Printscreen da página inicial do website do British Museum com a representação dos 5 continentes



Fonte: Disponível em: <https://britishmuseum.withgoogle.com/>. Acesso em 20 de abril de 2020

Do lado direito da imagem é possível visualizar os seguintes pontos: a) *Art and design* (Arte e Design); b) *Living and Dying* (Vida e Morte); c) *Power and identity* (poder e identidade); d) *Religion and belief* (religião e crença); e) *Trade and conflict* (Comércio e conflito). Percebemos que cada um desses pontos, assim como os continentes e os períodos históricos diversos representavam *links* e, portanto, a partir deles, outras páginas poderiam ser abertas e visualizadas pelos visitantes. Vimos, assim, que quando clicávamos nesses itens, uma página com a descrição do objeto e um áudio narrado por um falante nativo da língua apareciam. Solicitamos, então, que os estudantes escolhessem um continente para visitar, bem como um determinado período histórico que gostariam de ver para que tivessem acesso a um dado objeto representativo do lugar e da época que escolheram. Em seguida, os estudantes precisavam responder às seguintes questões: a) *Which continent did you visit firstly?*; b) *What did you like the most?*. As respostas a esses questionamentos serviram de base para a proposta de produção de um *short report* (texto curto, com no máximo 3 parágrafos) que deveria ser compartilhado entre os colegas, promovendo, dessa forma, uma discussão entre os estudantes sobre os sentidos construídos ao longo da visita virtual.

Na sequência a essa atividade, foi proposta a visita ao Van Gogh Museum. Começamos pela descrição da conhecida obra *Sunflowers*, pintada por Van Gogh em 1887. De igual modo, havia no material didático, como atividade de leitura de um texto abordando a vida e obra do pintor, bem como a imagem de seu rosto. Os estudantes eram convidados a visitarem virtualmente o museu, percorrendo seus corredores, atentando-se cuidadosamente às obras, na tentativa de fazerem usos heterogêneos da linguagem e construir sentido daquilo que viam. Em seguida, a proposição da atividade: a) *Which of Van Gogh's paintings most called your attention and why?*; b) *Choose one of Van Gogh's paintings and describe with as much detail as possible.* Podemos perceber que, para responder à primeira questão, os estudantes precisavam ter tido uma atenção especial às obras, principalmente para argumentar a razão pela qual gostou mais de uma obra especificamente em detrimento das outras. Já na segunda pergunta, havia necessidade de utilizarem vocabulário da língua inglesa para fazer a descrição da obra escolhida, o que acabava por demandar bastante atenção à obra artística, aos detalhes retratados pelo pintor, ao estilo usado por Van Gogh para compor a obra. Ao final da atividade, havia a sugestão para que os estudantes conhecessem mais a biografia de Van Gogh, a partir do filme *Loving Vincent*, disponível na Netflix⁴, além do *link* (<https://www.youtube.com/watch?v=IV7g9GTtHSw>) que direciona para a letra de uma música intitulada “Vincent Van Gogh” que foi supostamente gravada pelo cantor americano Bob Dylan, mas que nunca chegou a ser oficialmente lançada.

Dessa forma, podemos notar que múltiplas linguagens são imbricadas na atividade, a fim de oportunizar aos estudantes o acesso ao inglês, trazendo, para tanto, conhecimento de natureza histórica, artística e cultural, possibilitando, dessa forma, a (re)construção de sentidos, através da multimodalidade de gêneros.

⁴ Plataforma digital paga que abriga vários filmes, séries e documentários.

In Brazil

Conforme o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram⁵), “consideram-se museus as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”. No Brasil, segundo dados da Internet estão registrados 3.793 instituições do tipo, que contemplam uma diversidade de temas.

Contudo, apesar de haver um número significativo de museus no país, acreditamos que ainda é necessário um investimento muito maior na construção de mais espaços como esses, principalmente por conta das desigualdades de acesso à cultura que, diga-se de passagem, são gritantes. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em dezembro de 2019, demonstrou que muitas são as desigualdades de acesso à cultura no país, e mais particularmente, se tratando do acesso aos museus. Segundo dados do estudo, 37% da população brasileira vive em cidades sem museus e mais de 1/3 das crianças e adolescentes até 14 anos não têm acesso a esse tipo de lazer. Como imaginar uma nação que diz pensar em educação quando não garante que o acesso à cultura seja um direito de todas e todos?

Diante disso, e pensando que muitos de nossos estudantes sequer um dia tiveram a oportunidade de adentrar nesses espaços, decidimos incluir a visita virtual em três museus brasileiros: o Museu Afro-Brasil⁶ (considerando a importância do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira), o Museu Imperial⁷ (por abrigar o principal acervo do país

⁵ Vinculado ao Ministério do Turismo, foi criado por meio da Lei nº 11.906, em 20 de janeiro de 2009, tendo como objetivos principais promover programas e projetos voltados à organização, gestão e desenvolvimento dos museus.

⁶ <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>.

⁷ <https://artsandculture.google.com/partner/museu-imperial>.

relativo à Família Imperial) e o Museu do Futebol⁸ (levando em conta que o Brasil possui um legado histórico importante acerca desse esporte).

A proposta das atividades, como já mencionado anteriormente, sempre se inicia com perguntas do tipo *warm-up questions*. Abaixo, listamos algumas perguntas que constam no primeiro slide referente à visita virtual a esses museus, com o objetivo de familiarizar os estudantes, a partir de questões rápidas e dinâmicas, com a temática que será trabalhada:

1. *Do you visit museums when you go to another city?*
2. *Have you ever been to any famous museums?*
3. *Have you ever visited a museum in Brazil or in another city?*
4. *Which museums have you visited?*
5. *Do you consider important to get to know more information about the history of a society?*

Após responderem a essas perguntas, os estudantes são chamados a realizar uma visita virtual, inicialmente, ao Museu Afro-Brasil, localizado no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo, a fim de conhecer o acervo composto por mais de 6 mil itens que retratam a herança e a identidade do povo afro-brasileiro, a partir de documentos, esculturas, pinturas, fotografias, dentre outras obras artísticas. Informações em inglês sobre o museu, bem como seu acervo, foram extraídas do próprio *website* e colocadas em forma de *slides* para compor o material e, assim, permitir que os estudantes fizessem a leitura, como podemos visualizar a seguir:

⁸ <https://artsandculture.google.com/partner/museu-do-futebol>.

Figura 2: Tela do Powerpoint contendo imagem do Museu Afro-Brasil e informações básicas sobre seu acervo



Fonte: Material elaborado pela autora (2020)

A Figura 2 acima ilustra uma das telas disponibilizadas para os estudantes, contendo informações básicas acerca do Museu Afro-Brasil e alguns objetos que fazem parte do seu acervo, tais como, colares e vestimentas que retratam a cultura afro-americana. O Museu Afro-Brasil tem sua importância como marca da história nacional que tem o compromisso de preservar, compartilhar e valorizar as matrizes africanas na constituição brasileira. Tais ações nos servem como fonte de reflexões e combate contra as práticas, lamentavelmente cotidianas, de racismo e preconceitos.

Em seguida, houve o convite aos estudantes para a visita virtual ao Museu Imperial, em Petrópolis, cuja obra arquitetônica iniciada em 1845 e serviu como residência para o Imperador Dom Pedro II, durante seu reinado no Brasil, que se findou em 1889. O acervo do palácio que se tornou museu em 1943, conta com documentos, obras de arte, mobília e objetos pessoais da família real. Diante disso, acreditamos constituir um importante legado deixado pela Coroa portuguesa em nosso país e, conseqüentemente, conhecer, pesquisar e compreender a história do Brasil nos auxilia na construção de pontes entre o passado e o presente, como bem disse Schwarcz (2019). Para ela:

História não é bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém a tirar o véu do espanto e a produzir uma

discussão mais crítica sobre nosso passado, nosso presente e sonho de futuro. (SCHWARCZ, 2019, p. 26)

A escolha do Museu Imperial e as informações que estão associadas a essa construção, desde a habitação para a Família Imperial, o descaso e abandono durante a República Velha (1889-1930) até a sua recuperação de acervo como museu, no final do Estado Novo (1937-1945) nos trazem a reflexão, mais uma vez, da função de uma educação interdisciplinar e comprometida com a cidadania e criticidade, no que diz respeito aos nossos compromissos sociais e educacionais.

Após a visita ao Museu Imperial, os estudantes puderam passear virtualmente pelo Museu do Futebol, localizado na cidade de São Paulo. A escolha desse espaço para a realização de uma visita virtual se justifica por conta de o futebol ser um dos esportes mais populares em todo o mundo, além de despertar muito interesse entre os jovens, estudantes de Ensino Médio.

Como podemos observar, os três museus brasileiros escolhidos para a visita virtual dos estudantes constituem espaços de fomento a produção de conhecimento histórico, artístico, cultural, fazendo com que os estudantes façam releituras de uma dada realidade, contrapontos entre o passado e o presente, a partir de informações disponíveis em língua inglesa.

PEQUENAS DOSES DE MÚSICA E LITERATURA

Como comentamos anteriormente aqui, as atividades que fizeram parte do projeto *Cultural Pills*, além de contarem com visitas virtuais a museus no exterior e no Brasil, oportunizaram aos estudantes o contato com a língua inglesa através da literatura e da música. Para tanto, realizamos um trabalho incluindo nomes como Aretha Franklin, Ray Charles, Fela Kuti e Bob Dylan como representantes da música e, por sua vez, Toni Morrison, Jane Austen e Sir Arthur Conan Doyle como representantes da literatura. Devido à limitação do número de páginas neste texto, elegemos alguns desses nomes para a descrição das atividades. Vejamos abaixo uma tela em que consta uma proposição de atividade sobre Aretha Franklin, uma das

mais icônicas cantoras e compositoras norte-americanas de música gospel e negra, considerada a “rainha do *soul*”, falecida em agosto de 2018:

Figura 3: Tela do *Powerpoint* sobre Aretha Franklin



Fonte: Material elaborado pela autora (2020)

Os questionamentos constantes no *slide* tinham como objetivo fazer com que os estudantes ampliassem seu conhecimento acerca do legado de Aretha, bem como faziam um convite para a realização de uma pesquisa sobre o motivo pelo qual a cantora foi considerada a “rainha do *soul*”, na tentativa de compreender o papel atuante da mulher negra na música norte-americana. Acreditamos, desse modo, na possibilidade de construção de sentidos até mesmo das letras de duas músicas interpretadas por Aretha e trabalhadas durante o projeto, “*Ever changing times*” (composição de Bill Conti, Burt Bacharach e Carole Bayer Sager) e “*You make me feel*” (composição de Carole King, Gerry Goffin e Jerry Wexler).

Ainda, apresentamos a vida e obra do grande Ray Charles, pianista, músico, compositor norte-americano, pioneiro da *soul music*. No material enviado aos estudantes, havia uma breve biografia sobre o Ray, com o objetivo de contextualizar sociohistoricamente as letras das músicas selecionadas para mostrar a eles como o músico misturou gospel e blues em sucessos como “*Georgia on My Mind*” e “*Hit the Road Jack*”, evocando questões importantes que retratam sua própria vida. Vejamos abaixo a Figura 4:

Figura 4: Tela do *Powerpoint* contendo atividade sobre as músicas de Ray Charles

Click on the links below in order to listen to some of Ray's songs...

◦ Hit the road Jack

◦ <https://www.youtube.com/watch?v=CyVuYAHizb8>



[Georgia on my mind](https://www.youtube.com/watch?v=qIp9TwSEgFg)

<https://www.youtube.com/watch?v=qIp9TwSEgFg>

(Research on the internet the relationship between Ray and the state of Georgia - find out the conflicts that took place because of racial segregation there).

Fonte: Material elaborado pelo autora (2020)

Como podemos visualizar, além dos *links* que direcionam para as duas letras de músicas que elegemos, há uma proposta de pesquisa que levam os estudantes a pesquisar a relação entre Ray e o estado da Geórgia, além de incitar a curiosidade para que procurem e compreendam os conflitos que aconteceram nesse estado pelo acirramento da segregação racial nos Estados Unidos. Nesse ínterim, questões quanto à cor da pele se colocam na pauta da nossa discussão e aproveitamos esse espaço para oportunizar os estudantes ao conhecimento sobre um episódio em que Ray, em 1961, voltando-se contra o racismo, se recusa a apresentar-se para um público segregado na Geórgia (estado com número alto de população). Em 1979, o cantor foi, então, banido de se apresentar no estado pela recusa de outrora.

No que diz respeito à literatura, o tema de segregação racial também foi discutido a partir da apresentação de “*The Bluest eyes*”, primeiro livro de Toni Morrison, primeira escritora afro-americana a receber o Prêmio Nobel de Literatura em 1993. Abordamos, inicialmente, a vida da escritora, considerada uma das maiores representantes da literatura afro-americana e da literatura estadunidense, cujos livros são povoados por mulheres negras com personalidades fortes e histórias de vidas marcantes. Abaixo, mostramos a tela contendo uma das atividades realizadas pelos estudantes,

após assistirem a dois vídeos⁹ que constam no material: a) uma biografia da escritora; b) entrevista intitulada “*Remembering Toni Morrison, an iconic American author*” (produzido pelo jornal “*The New York Times*”).

Figura 5: Tela do Powerpoint contendo atividade sobre Toni Morrison

EXERCISES



1. ACCORDING TO THE VIDEOS, WHAT MOST CALLED YOUR ATTENTION ABOUT MORRISSON?

2. DO YOU CONSIDER HER A BRAVE WOMAN? WHY?

3. DO YOU KNOW MORE FEMALE WRITERS THAT STRUGGLE AGAINST RACISM AND OTHER KINDS OF PREJUDICE?

4. RESEARCH ON THE INTERNET ABOUT BLACK WRITERS WHO HAVE INFLUENCED MANY GENERATIONS

Fonte: Material elaborado pela autora (2020)

As questões propostas fizeram com que os estudantes respondessem ao que mais chamou a sua atenção nos dois vídeos e argumentar se, a partir da fala da escritora, a consideram uma mulher brava e lutadora. Ainda, os estudantes precisam responder se conhecem outras escritoras negras que lutam contra o racismo e outros tipos de preconceito, bem como há a necessidade de pesquisarem sobre mulheres negras que tem influenciado as gerações, na tentativa de levá-los a compreender a força da mulher negra na sociedade ao longo do tempo.

Como podemos perceber, pelos vieses das pílulas culturais, apresentadas pouco a pouco aos estudantes, lançamos mão de propostas de trabalho que provoquem reflexões que levam à produção do conhecimento por meio da língua inglesa.

⁹ Disponíveis em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=DlJl3vjs-KI>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=xxVUB4g2IUI>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de barbárie, de mudança de comportamentos e posturas frente a uma dada realidade, ser professor e estudante ganha significados múltiplos, seja na busca pela tomada de decisões ou na execução de tarefas. Por esse motivo, os retratos de atividades remotas trabalhadas com turmas de Ensino Médio e aqui apresentadas, nos mostram que é possível, a partir da língua inglesa, evocar sentidos que contribuam para a construção de conhecimento dos estudantes.

Ao pensarmos em língua como um aspecto sociocultural, assumimos a posição de ensino com foco não apenas nos aspectos linguísticos, mas trazendo uma diversidade de gêneros textuais (sites de museus, biografias, entrevistas em vídeo, letras de música) que possibilitam aos estudantes a ampliação das suas dimensões culturais, históricas, sociais e artísticas.

Desse modo, compreendemos ser a língua “um instrumento que permite aos indivíduos ampliarem sua visão de mundo, na medida em que passam a ter acesso a discursos e espaços diversos ao redor do planeta” (LENHARO; CRISTÓVÃO, 2018). Por esse motivo, escolhemos reportar, através de retratos, atividades que foram desenvolvidas com o objetivo de fazer com que os estudantes desenvolvessem suas habilidades, a partir da língua inglesa, de modo dinâmico e crítico, em um período complexo da história da humanidade como tem sido este que agora vivemos com a pandemia do novo coronavírus.

Os resultados deste trabalho revelam que é possível colaborar para a promoção de ações pedagógicas que instiguem o olhar dos estudantes para o mundo multiletrado e permeado de possibilidades de aprendizagem, mesmo diante de uma realidade de ensino remoto.

REFERÊNCIAS

LENHARO, R.I.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n.1, p. 367-402, jan./jun. 2018.

MORIN, E.; DÍAZ, C.J.D. Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

SANTOS, C.P. Multiletramentos nas aulas de língua inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita. (Dissertação de mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Curitiba, 2018.

SCHWARCZ, L.M. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Apêndices


CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

Nível de dificuldade
● ● ○

Plataforma Utilizada
E-mail ou
WhatsApp

Secondary
Cultural Pills
por **Annallena de Souza Guedes**

Materiais necessários

- Computador ou celular com acesso à internet

“ Nos contatos com meus estudantes por e-mail, percebi o quanto estavam angustiados e ansiosos para a volta às aulas e o término da pandemia. Desse modo, criei uma atividade semanal que pudesse amenizar as angústias e aflições relacionadas ao coronavírus proporcionando momentos para reflexões culturais ligadas à história, às artes e à literatura de vários países do mundo, aliado ao ensino da língua inglesa.”

Atividade

A atividade consiste em promover uma viagem online para museus e exposições de arte e cultura em todo o mundo, para que os alunos conheçam e escrevam sobre suas experiências.

Em primeiro lugar, o professor cria uma apresentação com as informações básicas sobre a visita. Por exemplo, se for indicado o British Museum ou o Van Gogh Museum, o professor apresenta informações que aguçam a curiosidade dos alunos sobre esses locais e, na sequência, fornece instruções sobre a atividade e sobre como acessar e visitar os sites dos museus. Para o British Museum, a indicação é que os estudantes escolham um dos continentes para iniciar a visita e escreva um relatório sobre o que mais chamou a atenção. É possível usar o site Google Arts and Culture, além dos sites dos museus. Também é possível indicar filmes ou documentários que complementam a visita, por exemplo, para o Van Gogh Museum, há o documentário "Love Vincent", disponível na Netflix, e também a música "Vincent Van Gogh", do Bob Dylan, disponível no YouTube. Os estudantes devem receber materiais semanalmente, desde as indicações da realização de visitas virtuais em museus renomados até o conhecimento sobre a biografia e as obras de artistas importantes, como Van Gogh ou Jane Austen, por exemplo.

**Be Ready
for Anything**

O PAPEL DO DICIONÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LÉXICA

Raquel de Oliveira

INTRODUÇÃO

Um dicionário, quando usado adequadamente, pode dizer-lhe muito mais do que como soletrar palavras. Ele pode estender e aprimorar seu conhecimento do inglês de uma forma que supera qualquer livro didático. (HORNBY & PARNWELL, 1972, *apud* COWIE, 1983, p. 135, In. HARTMANN, 1983, *tradução nossa*)¹

Para Biderman (2001), o léxico de uma língua natural é uma forma de registrar o conhecimento do universo. A língua preexiste ao nosso nascimento, sobrevive após nossa morte e, durante todo o momento em que vivos estamos, devemos nos dedicar a conhecê-la melhor, a fim de nos expressar com mais propriedade. E, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), dá-se o mesmo. Por toda a nossa vida, se verdadeiramente desejamos aprender essa língua-alvo, devemos nos dedicar a conhecê-la mais profundamente, em todos os seus detalhes. Porém, essa aprendizagem, ao contrário do que apregoam vários cursos de idiomas, não se dá de forma rápida, mas de forma lenta e gradual, conforme assinala Baralo (2005, *apud* Azorín Fernández, 2009).

Para aprendermos uma LE, há vários recursos aos quais podemos recorrer, sendo, segundo Prado Aragonés (2005), o dicionário o mais útil dentre eles. Quando bem escrito, um dicionário é um recurso confiável, que traz um registro escrito do léxico de uma língua e de seus usos padrões, de acordo com a gramática vigente. Se soubermos como manusear bem um dicionário, poderemos retirar dele muito mais do que listas e listas de novas palavras. Portanto, o dicionário pode ser um poderoso aliado tanto de

¹ “A dictionary, used properly, can tell you much more than how to spell words. It can extend and improve your knowledge of English far beyond the range of any textbook.”

professores quanto de alunos no processo de ensino e aprendizagem de uma (LE), por ser, quando bem escrito, um tesouro de repertórios lexicais.

A contradição que existe, todavia, é: se os dicionários são tão valiosos, por que são tão pouco utilizados? Segundo Alvar Ezquerria (*apud* Prado Aragonés, 2005), uma das justificativas para os professores não darem ao dicionário a atenção devida é que esses não recebem, enquanto estão na universidade, orientações sobre como explorar seus recursos e potencial didático. Para que o professor ensine a seus alunos como retirar o máximo de um dicionário, ele próprio deve saber como fazer isso e fazê-lo regularmente.

Se o aluno souber manusear o dicionário, isso vai garantir a ele acesso a informações sem a necessidade de intermédio de um professor. Logo, ensinar os aprendizes/ consultantes como manusear o dicionário e outras obras de referência é uma tarefa da qual todos aqueles diretamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem precisam se incumbir, pois, segundo, Hartmann (2001) isso lhes trará autonomia.

Ademais, quando usado de forma consistente, o dicionário pode contribuir para o desenvolvimento da competência léxica dos discentes, ou seja, ele pode ajudá-los a se expressar melhor com outros falantes do idioma-alvo. Contudo, isso somente se dará se o aluno/ consultante souber onde encontrar as informações que busca. Dessa forma, a fim de que tenham destreza no momento de manusear uma obra de referência, os professores devem fornecer a seus pupilos o devido Letramento Lexicográfico, por meio da aplicação de exercícios que possibilitem aos aprendizes conhecer bem suas partes constitutivas (seja na Macroestrutura, seja na Microestrutura), bem como o funcionamento interno da língua que eles estão aprendendo.

Assim, com este artigo, tentaremos demonstrar como o dicionário pode ajudar alunos iniciantes de nível básico (níveis A1 e A2, respectivamente, segundo o Marco Comum Europeu², 2002, p. 26) a ter

² O material consultado para este trabalho foi a versão espanhola, cujo título original é: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

acesso a novos conhecimentos acerca da língua inglesa e/ ou ampliar os que já possuem. Também demonstraremos que a retirada de informações pelo consulente só pode ser feita a contento se esse souber exatamente quais são as partes de um dicionário e, para completar, salientaremos a relevância da *Front Matter* e da *Middle Matter* para o bom uso de qualquer obra de referência.

Nesse sentido, este artigo insere-se na linha de pesquisa Estudos do Léxico, com contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais precisamente da língua inglesa. Para o desenvolvimento do trabalho, nos alicerçamos nos princípios teóricos e metodológicos da Lexicografia Geral, da Lexicografia Bilíngue e da Lexicografia Pedagógica. O caminho por nós percorrido neste artigo se inicia com reflexões de alguns autores, como Biderman (1981) e Trask (2004) acerca do léxico. Já o letramento lexicográfico é uma questão levantada tanto por Vargas (2018) quanto por Prado Aragonés (2005), entre outros. Para apresentar as partes de um dicionário, recorreremos principalmente a Hartmann (2001) e Pereira (2018). Depois, trouxemos Santos Gargallo (2017), Morante Vallejo (2005) e outros para discorrer sobre o processo de aquisição de língua e a definição de competência léxica. Os estudos de Welker (2004) acerca de dicionários bilíngues aparecem a seguir e Prado Aragonés (2005), Hartmann (2001) e outros foram citados para relacionar o uso dos dicionários ao ensino de línguas, possibilitando o desenvolvimento da competência léxica.

Todos esses autores mencionados acima dão suporte à elaboração dos exercícios propostos por nós neste artigo. Os dicionários utilizados para a escrita deste trabalho foram o Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros (LDE), uma obra bilíngue, e o Oxford Student's Dictionary of English (OSDE), uma obra monolíngue. Os exercícios que apresentamos foram retirados/ adaptados destas obras e estão organizados em duas partes: i) exercícios para desenvolver a competência léxica escrita e ii) exercícios para desenvolver a competência léxica oral.

Tais atividades, se realizadas com regularidade e consistência pelo professor em sala de aula, podem ajudar gradualmente o aluno iniciante (níveis A1 e A2, respectivamente, segundo o MCER, 2002, p. 26) a entender melhor como funciona um dicionário e como esse pode ajudá-lo a

desenvolver sua competência léxica escrita e falada na língua inglesa. Afinal, um professor não estará para sempre ao seu lado, mas um dicionário, sim.

Perante o exposto, o objetivo geral deste trabalho é: i) refletir sobre a importância do dicionário enquanto recurso didático funcional no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em especial, a língua inglesa; sendo os objetivos específicos os seguintes: i) apresentar o posicionamento de autores que versam sobre o léxico e o papel do dicionário no desenvolvimento da competência léxica; ii) propor atividades que possam orientar os alunos de níveis A1 e A2 (segundo o MCER, 2002, p.26) de língua inglesa quanto ao uso do dicionário pedagógico bilíngue; e, ao mesmo tempo, iii) oferecer a esses discentes a possibilidade de desenvolver, por meio desses exercícios, sua competência léxica escrita e falada no idioma inglês, de forma que se tornem autônomos nos estudos, uma habilidade essencial em tempos de pandemia como este que estamos vivendo atualmente com a Covid-19.

Esperamos que tais atividades possam motivar alunos e professores a recorrer com mais frequência sobretudo à *Front Matter* e à *Middle Matter*, por conterem valiosas informações acerca do bom uso de um dicionário. Destacamos que o resultado da aplicação constante, por parte do professor, de atividades como as que sugerimos neste artigo contribui com a autoformação dos alunos, visando a sua autonomia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O léxico e o letramento lexicográfico

A Lexicografia é a ciência dos dicionários e uma das disciplinas tradicionais que estudam o léxico. Todavia, o que é léxico? Segundo Trask (2004), em seu Dicionário de Linguagem e Linguística, léxico (*lexicon*) é:

O vocabulário de uma língua. Todo falante de uma língua possui um determinado vocabulário, que compreende seu **vocabulário ativo**, ou seja, as palavras de que ele faz uso, e seu **vocabulário passivo**, ou seja, as palavras que ele compreende, mas normalmente não usa. Em linguística, porém, geralmente não se fala do vocabulário de uma determinada língua, e sim de seu léxico, o *inventário total de palavras disponíveis aos falantes (grifo nosso)*.

Biderman (1998), em seu Dicionário Didático de Português, ao definir o que seria o “léxico”, nos informa qual seria a quantidade desse “inventário total de palavras disponíveis aos falantes” da nossa língua. Assim diz a autora: “o léxico do português é extremamente vasto, devendo somar umas 300.000 palavras ou mais.” Já Borba, em seu Dicionário Unesp de português contemporâneo (2011), ao definir esse vocábulo, disponibiliza, entre suas acepções, este exemplo de uso que muito nos interessa: “*O léxico é o nosso dicionário mental.*” De fato, à medida que aprendemos mais e mais palavras, seja em nossa língua materna (LM) ou em uma LE, essas são acrescidas a esse “dicionário mental”.

Logo, o léxico é essencial à comunicação com outras pessoas e torna possível a interação com aqueles à nossa volta, estejamos nós em nossa terra natal ou em outras paragens. Nas palavras de Wilkins (1972, p.111, *apud* Morante Vallejo, 2005, p. 17, *tradução nossa*): “Sem a gramática se pode comunicar muito pouco, e sem o vocabulário não se pode comunicar nada.”³

A importância do léxico é tamanha que Biderman (1981, p. 132) o designa como sendo um “tesouro”, ou seja, algo extremamente valioso, um conjunto de riquezas, nesse caso, de riquezas vocabulares:

O léxico pode ser considerado como tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. (BIDERMAN, 1981, p. 132)

Biderman (2001, p. 13) recorda que o léxico surgiu com o “relato da criação do mundo na Bíblia”, quando “Deus incumbiu ao primeiro homem dar nome à toda a criação”. Para ela, “o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade”, sendo o vocabulário de uma língua natural uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ela descreve o processo de nomeação que gerou esse “inventário total de palavras disponíveis aos falantes” das línguas naturais da seguinte forma:

³ “Sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada.”

Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. (BIDERMAN, 2001, p. 13)

E a pergunta que fazemos agora é: onde está armazenado o léxico? No que tange a registros mentais, ele está dentro de nós, falantes de uma determinada língua, armazenado em nossos cérebros, sendo importante destacar que cada um dos indivíduos possui um pouco dele, contudo não sua totalidade. Conforme Biderman (1998) destaca ao definir “léxico”, o vocabulário total da língua portuguesa, por exemplo, possui aproximadamente 300.000 palavras ou mais, uma quantidade extremamente vasta para apenas um falante dominar. No tocante aos registros escritos, o léxico de uma língua está contido nos dicionários, ou melhor, em vários tipos deles, visto que uma única obra dificilmente conseguiria abarcar todo o vocabulário de uma língua, incluindo os registros da norma-padrão, os regionalismos, neologismos, termos técnicos e assim por diante. O LDE, por exemplo, usado para a escrita deste artigo, possui 62.000 palavras (na verdade, por ser um dicionário bilíngue, não sabemos dizer se a nomenclatura total foi contada duas vezes ou não).

Porém, mesmo que alguém desejasse se lançar ao trabalho de produzir um dicionário que contivesse todas as palavras de uma língua, esse indivíduo se veria frustrado na conclusão dessa tarefa, uma vez que sua obra estaria para sempre inacabada. O motivo disso é que a língua é viva e está em constante expansão. Palavras arcaicas entram em desuso e novas palavras surgem frequentemente. O léxico preexiste ao nosso nascimento e seguirá existindo quando de nossa morte, sendo cada dicionário um repositório de apenas um pouco desse saber acumulado desde tempos ancestrais e que, nas palavras de Biderman (2001, p. 18), “se renova com grande velocidade no mundo contemporâneo”.

Para Vargas (2018, p. 1936), o dicionário é “um objeto intermediador das práticas sociais de linguagem”, sendo “concebido como suporte para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais.” Biderman (2001, p. 17), uma

das mais eméritas lexicógrafas brasileiras, reconhece a autoridade do dicionário ao advogar que:

O *dicionário de língua* faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Por outro lado, o dicionário é um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, *sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna (segundo grifo nosso)*.

Tais fundamentos são reforçados por Seco (2003, p. 11, *tradução nossa*), que afirma: “Dicionários são o atalho para penetrar no conteúdo das unidades lexicais, os guias que nos guiam pelo labirinto de palavras - um labirinto em que vivemos imersos desde o nascimento”⁴. Ou seja, a porta para se adentrar o mundo do léxico está fechada, mas o dicionário pode ser a chave de que precisamos para conhecer seus segredos e desbravar seus domínios. Entretanto, de pouco serve ter esse tesouro ou esse guia, que é o dicionário, em nossas mãos, se não soubermos utilizá-lo bem, desfrutando de todas as possibilidades de uso que ele oferece. Vargas (2018) chama essa aprendizagem acerca de como funciona um dicionário e de como extrair dele aquilo que desejamos de “letramento lexicográfico”. Para Molina García (2006, *apud* Vargas, 2018, p. 1940), “o aluno desconhece todas as informações que uma obra lexicográfica pedagógica pode proporcionar e, por isso, não a usa em toda sua potencialidade ou dela faz uso inadequado” devido à ausência de letramento lexicográfico em contexto escolar. E destacamos ainda:

No contexto do letramento lexicográfico, Krieger (2011) menciona outra área com a qual a Lexicografia Pedagógica tem interface: a formação de professores. A ausência de formação lexicográfica, na graduação e/ou pós-graduação, compromete o uso do dicionário como material complementar para o ensino de línguas e contribui à perpetuação da ideia de que é um livro somente de consultas esporádicas. (KRIEGER, 2011, *apud* VARGAS, 2018, p. 1945)

⁴ “Los diccionarios son el atajo para penetrar en el contenido de las unidades léxicas, los guías que nos orientan por el laberinto de las palabras - un laberinto en que vivimos inmersos desde el nacer.”

Alvar Ezquerria (*apud* Prado Aragonés, 2005, p. 23), também aponta essa mesma lacuna, ao salientar que uma das justificativas para os professores não darem ao dicionário a atenção devida é que estes não recebem, enquanto estão na universidade, orientações sobre como explorar seus recursos e potencial didático:

A subutilização desse importante recurso na sala de aula deve-se, por um lado, segundo Alvar, a um desconhecimento geral por parte do corpo docente da enorme utilidade pedagógica que seu uso relata e da abundante e rica informação que suas páginas contêm, entre outras coisas, porque na formação universitária os professores não recebem a formação lexicográfica adequada. (ALVAR EZQUERRA *apud* PRADO ARAGONÉS, 2005, p. 23, *tradução nossa*)⁵

Assim, conforme assinala Prado Aragonés (2005, p. 23, *tradução nossa*): “[...] para que os alunos possam tirar o máximo proveito dele, é necessário que o professor na escola ensine o que é um dicionário, o que ele contém, de que forma ele lhes pode ser útil e como se usa.”⁶. Afinal, muitas são as informações contidas em um dicionário e o aluno/ consulente deve se familiarizar com elas.

Eles também devem saber como é o seu dicionário por dentro, como está estruturado, quais informações eles podem encontrar em seus artigos e como encontrá-las; que vejam se há instruções de uso nas páginas iniciais; que observem atentamente os símbolos e abreviações usados nele e seu significado; que analisem o conteúdo dos artigos, todas as informações que incluem, as diferentes fontes que foram usadas para cada tipo de informação e para que servem; que vejam se há apêndice gramatical e o que ele contém; que olhem as ilustrações e figuras e valorizem sua oportunidade. Em resumo, que se familiarizem com ele e com tudo o que ele contém e aprendam a vê-lo como um recurso útil que eles devem sempre ter muito

⁵ “La infrautilización de este importante recurso en el aula se debe, por una parte, de acuerdo con Alvar, a un general desconocimiento por parte del profesorado de la enorme utilidad pedagógica que reporta su uso y de la abundante y rica información que sus páginas contiene, entre otras cosas porque en su formación universitaria el profesorado no recibe la adecuada formación lexicográfica.”

⁶ “[...] para que los alumnos puedan sacar de él máximo provecho, es necesario que el profesor en la escuela les enseñe qué es un diccionario, qué contiene, para qué les puede servir y cómo se usa.”

perto para consultar quaisquer dúvidas que possam surgir. (PRADO ARAGONÉS, 2005, p. 24, *tradução nossa*)⁷

Portanto, a fim de melhor conhecer o dicionário para de ele extrair mais, todo professor, aluno/ consulente deve conhecer quais são suas partes constitutivas, algo que iremos apresentar a seguir.

As partes de um dicionário

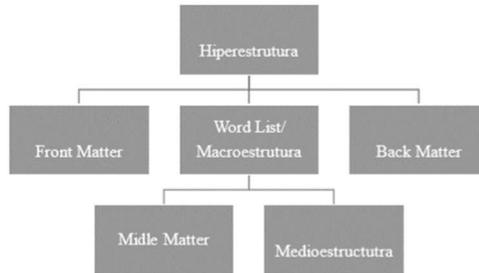
O dicionário é formado de várias partes e cada uma delas possui sua própria organização interna, bem como uma definição muito clara de que tipo de conteúdo deve apresentar.

O termo comumente utilizado para referir-se ao dicionário em sua totalidade, de capa a capa, é Hiperestrutura. Em inglês, o termo usado por Hartmann (2001, p. 59) é *Megastructure*. A Hiperestrutura subdivide-se em três partes principais, a saber: a *Front Matter*, a *Word List* (ou Macroestrutura) e a *Back Matter*. Por falta de equivalentes adequados na língua portuguesa, optou-se, na Lexicografia, por manter a maioria dos termos em inglês. Dentro da *Word List* (ou Macroestrutura), ainda podemos encontrar também as chamadas *Middle Matter* e a *Medioestructura* (termo em espanhol, mantido na língua portuguesa devido à dificuldade em se encontrar um equivalente apropriado). De forma a tornar possível identificar com bastante clareza todas essas partes, Pereira (2018, p. 41) elaborou a seguinte figura⁸:

⁷ “También deben conocer cómo es su diccionario por dentro, cómo está estructurado, qué información pueden encontrar en sus artículos y cómo encontrarla; que vean si tiene en las páginas iniciales instrucciones para su uso; que miren con detenimiento los símbolos y abreviaturas que se utilizan en él y su significado; que analicen los contenidos de los artículos, toda la información que incluyen, los distintos tipos de letra que se han utilizado para cada clase de información y para qué sirve ésta; que observen si tiene apéndice gramatical y qué contiene; que contemplen las ilustraciones y las láminas y valoren su oportunidad. En fin, que se familiaricen con él y con todo lo que contieney aprendan a verlo como un recurso útil que deben tener siempre muy cerca para consultar cualquier duda que les surja.”

⁸ Na figura 1, a grafia correta das duas últimas palavras é “*middle matter*” e “*medioestructura*”, respectivamente.

Figura I: Estrutura lexicográfica



Fonte: elaboração própria, com base em Fuentes Morán (1997) e Hartmann (2001).

Essa divisão nem sempre se verifica de forma idêntica em todos os autores. Hartmann (2001, p. 59), por exemplo, reúne a *Front Matter*, a *Middle Matter* e a *Back Matter* em uma categoria só, que designa de *Outside Matter*. Segundo ele, a *Outside Matter* unida à Macroestrutura (*Word List*) formaria a *Megastructure* (ou Hiperestrutura).

Cada uma dessas partes foi explicada brevemente por Hartmann (2001, p. 59, *tradução nossa*) no recorte que fizemos abaixo:

[...] a Macroestrutura é representada como uma seqüência de entradas (de 1 a *n*), precedida, interrompida e seguida por *Outside Matter* na forma de *Front Matter* (como um prefácio), *Middle Matter* (como ilustrações) e *Back Matter* (como uma lista de referências bibliográficas).⁹

Todavia, não é necessário que os alunos saibam designar as partes do dicionário da maneira exposta acima. Diferentemente dos professores, que necessitam conhecer a terminologia correta, os consulentes não necessitam saber que a *Front Matter* se chama *Front Matter*, por exemplo. Basta que saibam que o dicionário possui uma parte no começo, uma parte no meio e outra no fim, e eles também precisam saber onde encontrar o quê e como. Por exemplo, em se tratando do LDE, os alunos necessitam saber que nas páginas iniciais irão encontrar informações sobre: i) como entender os

⁹ [...] the Macrostructure is depicted as a sequence of entries (from 1 to *n*), preceded, interrupted and followed by *Outside Matter* in the form of *Front Matter* (such as a preface), *Middle Matter* (such as illustrations) and *Back Matter* (such as a list of bibliographical references).

símbolos usados nas transcrições fonéticas; ii) um quadro contendo as abreviaturas usadas no dicionário; iii) uma lista de dez coisas que necessitam saber sobre o LDE; iv) um guia rápido descrevendo cada uma das informações que os alunos irão encontrar na Microestrutura e na *Medioestructura* (intitulado de “Como usar este dicionário”; e v) 15 exercícios (dentre os quais destacaremos alguns logo adiante) que foram elaborados com o intuito de ensinar ao aluno/ consulente como encontrar informações nesse dicionário.

Para a escrita deste artigo, destacamos, portanto, a relevância da *Front Matter* para o bom uso de qualquer obra de referência. A fim de que os professores possam realizar o letramento lexicográfico de seus alunos a contento é necessário que dediquem alguns minutos de suas aulas para ler com eles as informações que irão encontrar nas páginas iniciais dos dicionários. Isso lhes dará mais presteza no manuseio e fará com que encontrem com mais eficiência o que procuram.

Além de possuírem essa informação de que o dicionário é constituído de partes, os alunos/ consulentes também precisam saber como funciona a Microestrutura, embora os termos que iremos explicar agora não necessitem ser expostos para eles desta maneira. Conforme a citação de Hartmann (2001, p. 59) acima, a *Word List* (ou Macroestrutura) corresponde ao conjunto de entradas (ou lemas) e estas também têm sua organização específica dentro do dicionário. Em se tratando dos dicionários semasiológicos, a ordem utilizada é a alfabética e, dentro de cada entrada, encontramos um grupo de informações sobre estas, que constituem a chamada Microestrutura.

É muito importante que os alunos/ consulentes saibam que todas as palavras ali contidas estão registradas em suas formas lematizadas (substantivos no gênero masculino e na forma singular, verbos no infinitivo e assim por diante). Destacamos que Wiegand (*apud* Hartmann, 2001, p. 59) divide a Microestrutura, situada após a entrada (normalmente grafada

em negrito¹⁰) em duas partes principais: a parte da esquerda (de cunho formal ou gramatical) e a parte da direita (de cunho semântico)¹¹. Normalmente chamamos de “verbete” à junção da palavra (lema ou entrada) com a respectiva Microestrutura que a sucede.

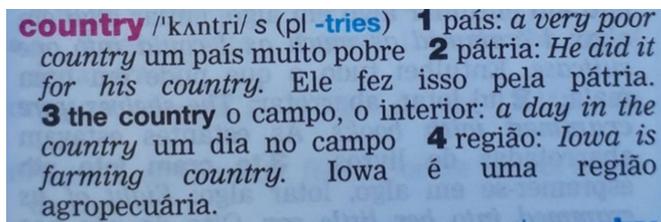
A título de exemplo, extraímos uma entrada do LDE para demonstrar esses dois “galhos”, segundo Wiegand (*apud* Hartmann, 2001, p. 59). Abaixo, como se pode ver, a parte da esquerda começa com o lema *country*, no singular, e engloba a transcrição fonética, a informação de que a palavra *country* é um substantivo, logo seguida pela informação de que o plural de *country* é *countries*. Outras informações que normalmente se encontram nessa “parte da esquerda”, além da transcrição fonética e da classe gramatical, são: adjetivos no grau comparativo e superlativo, flexão do verbo na terceira pessoa do presente simples, do passado simples ou do particípio, indicação de transitividade verbal e indicação de gênero feminino ou masculino para alguns substantivos. A “parte da direita” começa com a primeira acepção, que apresenta um dos equivalentes possíveis para a palavra *country*; um curto exemplo de uso e sua respectiva tradução. Essa parte da direita seguiria até o fim do verbete, podendo apresentar, em alguns casos, *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, sinônimos, e assim por diante.

Queremos salientar que, no caso do LDE, há ainda mais uma informação presente nesse verbete: a escolha da cor rosa para grafar a palavra *country*. Conforme assinalado na nota de referência número 11, trata-se de uma informação acerca da frequência de uso dessa palavra na língua inglesa, informação que, acreditamos, não se encaixa nem na parte esquerda, nem na parte direita da terminologia de Wiegand (*apud* Hartmann, 2001, p. 59), sendo necessária a criação de outro “galho” para anexá-la.

¹⁰ No Longman Dicionário Escolar, usado neste artigo, as entradas são grafadas em negrito na cor azul. O dicionário também apresenta entradas sinalizadas na cor rosa para indicar as palavras que aparecem com maior frequência na língua inglesa, um tipo de informação muito útil aos aprendizes de uma língua estrangeira.

¹¹ A tradução apresentada acima é nossa. Os termos originais, usados em inglês por Hartmann (2001, p. 59), são, respectivamente, left-core ‘formal’ comment’ e right-core ‘semantic’ comment.

Figura 2. Entrada da palavra *country* no LDE, com sua respectiva Microestrutura



É muito importante que o professor realize com seus alunos exercícios que os habilitem a ordenar as palavras de forma semasiológica e a lematizar mentalmente palavras que eles desejam procurar, bem como a reconhecer de imediato a organização interna dos verbetes (sua Microestrutura). Portanto, sugerimos uma leitura detalhada do Guia teórico-metodológico elaborado por De Grandi (2014) em sua dissertação de Mestrado, que traz propostas de atividades para o professor, primeiramente, aprender a manusear o dicionário para, depois, ensinar seus alunos a fazerem-no. O manual “Com direito à palavra” (2012) também oferece bastantes exercícios para treino.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar que, dentre todos os tipos de ajuda que um dicionário pode fornecer ao consulente, há o papel desse recurso no desenvolvimento da competência léxica de alunos que estejam aprendendo uma LE. Para entender como isso ocorre, precisaremos, em primeiro lugar, entender melhor como uma língua é adquirida/ aprendida, sendo esse o assunto de nossa próxima seção.

O processo de aquisição/ aprendizagem de língua e a competência léxica

Como se dá a aprendizagem de uma LE? A distinção estabelecida entre *aprendizagem* e *aquisição* de língua aparece nos estudos de Krashen (1981, *apud* Santos Gargallo, 2017, p. 19) e Corder (1973, *apud* Santos Gargallo, 2017, p. 19). De forma a contrastar as diferenças entre essas duas

dicotomias, Santos Gargallo (2017, p. 19) nos apresenta o seguinte quadro (*com tradução nossa*):¹²

AQUISIÇÃO [DE LÍNGUA]	APRENDIZAGEM [DE LÍNGUA]
É um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras como consequência do uso natural da língua com fins comunicativos e sem atenção expressa à forma.	É um processo consciente que se produz através da instrução formal em aula e implica um conhecimento explícito da língua como um sistema.
INTERNALIZAÇÃO DE UM SISTEMA LINGÜÍSTICO PELA MERA EXPOSIÇÃO NATURAL.	INTERNALIZAÇÃO DE UM SISTEMA LINGÜÍSTICO E CULTURAL MEDIANTE A REFLEXÃO SISTEMÁTICA E GUIADA DE SEUS ELEMENTOS.
PROCESSO INCONSCIENTE	PROCESSO CONSCIENTE

O processo de aprendizagem de uma LE é longo e gradual e se opera de diferentes maneiras, de acordo com vários fatores, sendo um deles a heterogeneidade dos indivíduos. De fato, não há uma fórmula mágica para ensinar com 100% de eficácia. Se houvesse, não existiriam tantos métodos diferentes e tantas escolas que seguem formas de ensino diferentes.

Acerca desse processo complexo de aprendizagem de uma LE, Santos Gargallo (2017, p. 22, *tradução nossa*) reflete que:

[...] gostaríamos de ressaltar que, se aceitarmos que o aprendizado é uma realidade poliédrica e *um fenômeno que tem um ser variável como protagonista - como o ser humano -*, devemos assumir que nenhuma teoria por si só pode explicar o processo em sua totalidade e universalmente. Podemos aceitar que existem alguns mecanismos ou estratégias de natureza universal - contraditórias e complementares ao mesmo tempo - como transferência da língua materna, repetição, generalização das regras da

¹² “Adquisición: Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa de la forma. Internalización de un sistema lingüístico por la mera exposición natural. Proceso inconsciente. Aprendizaje: Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. Internalización de un sistema lingüístico y cultural mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos. Proceso consciente.”

língua-alvo, reformulação de hipóteses ou criatividade que, de acordo com as variações específicas de cada indivíduo, elas contribuirão para criar estilos de aprendizagem individuais. (*grifo nosso*)¹³

A aprendizagem de uma LE, conforme assinalado no quadro acima, envolve a internalização dos mecanismos necessários (linguísticos, extralinguísticos e culturais) que permitirão, no longo prazo, ao aprendiz atuar adequadamente dentro de uma comunidade linguística. A nós, como professores de uma LE, nos cabe a incumbência de trabalhar no sentido de contribuir para “acelerar e facilitar o uso do novo idioma” (Santos Gargallo, 2017, p. 22).

Nesse processo de aprendizagem de uma LE (também chamada de L2 por alguns), não se pode olvidar a influência que a LM exerce. Acerca disso, Morante Vallejo (2005, p. 38, *tradução nossa*), reflete que:

O aprendiz de L2 não inicia seu processo de aprendizado do zero. Como Bogaards (1996) aponta, os alunos que já aprenderam uma primeira língua têm uma memória semântica à sua disposição, na qual todo o conhecimento que adquiriram em sua vida é acumulado. Como em qualquer outro tipo de conhecimento novo, as unidades lexicais de L2 podem ser entendidas apenas por meio de conhecimentos preexistentes, isto é, da linguagem adquirida em primeiro lugar (L1).¹⁴

Logo, considerando que aprendemos a nos comunicar uns com os outros em nossa LM, é natural que a utilizemos como suporte ao aprender

¹³ “[...] sí nos gustaría señalar que, si aceptamos que el aprendizaje es una realidad poliédrica y un fenómeno que tiene como protagonista a un ser variable - como lo es el ser humano -, deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá explicar el proceso en su totalidad y de forma universal. Podemos aceptar que existen algunos mecanismos o estrategias de tipo universal - contradictorios y complementarios al mismo tiempo - como la transferencia desde la lengua materna, la repetición, la generalización de las reglas de la lengua meta, la reformulación de hipótesis o la creatividad, que, de acuerdo con las variantes específicas de cada individuo, contribuirán a crear estilos individuales de aprendizaje.”

¹⁴ “El aprendiz de una L2 no empieza su proceso de aprendizaje desde cero. Como señala Bogaards (1996), los aprendices que ya han aprendido una primera lengua tienen una memoria semántica a su disposición en la que todo el conocimiento que han adquirido en su vida se acumula. Igual que con cualquier otro tipo de conocimiento nuevo, las unidades léxicas de la L2 se pueden entender sólo a través del conocimiento preexistente, es decir, el de la lengua que se ha adquirido en primer lugar (L1).”

outra. Todavia, os alunos devem se atentar, desde cedo, para o fato de que as línguas não são isomórficas, isto é, a correspondência entre elas não é de um-para-um. Recordando as palavras de Biderman (2001, p. 13), que usamos no início deste trabalho: “o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade”, então, os alunos precisam entender, sob orientação do professor, que em outra língua, os processos de nomeação e cognição da realidade são outros.

Quando Biderman (2001, p. 13) afirma que “o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas”, o professor deve esclarecer aos alunos que, em outras línguas, há rótulos diferentes dos rótulos que damos em nossa língua. Se aqui usamos a mesma palavra (manga, por exemplo) para definir várias coisas (manga/ fruta, manga/ de camisa etc.), lá, pode ser que cada uma dessas coisas tenha uma palavra diferente para defini-la (*mango* / fruta, *sleeve* / de camisa etc.).

Portanto, as línguas não seguem as mesmas regras para estruturação e produção de frases e as palavras não possuem traduções exatas, mas *equivalentes*, que são tentativas de encontrar na outra língua algo próximo ao que se encontra na LM. À língua que parece ser a LE, mas que ainda possui marcas de sua própria língua dá-se o nome de *interlíngua* (IL).

Sem dúvida, o ensino-aprendizagem de uma L2 / LE é um *processo*, no sentido de que consiste em etapas que se sucedem ao longo do tempo, com um ponto de partida (a língua materna ou L1) e um ponto de chegada (o idioma alvo ou L2). Cada um desses estágios ou *estágios da aprendizagem* constitui o que chamamos de *interlíngua* (IL). (SANTOS GARGALLO, 2017, p. 28, tradução nossa, *grifos do autor*)¹⁵

No que tange especificamente o ensino de uma LE, o objetivo é que o aluno, ao produzir, na fala ou na escrita, se distancie cada vez mais das

¹⁵ “Indudablemente, la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE es un proceso, en el sentido de que está constituido por etapas que se suceden en el tiempo, con un punto de partida (la lengua materna o L1) y un punto de llegada (la lengua meta o L2). Cada una de esas etapas o estadios del aprendizaje constituyen lo que denominamos Interlengua (IL).

marcas de sua LM e se aproxime cada vez mais da língua-alvo. Enquanto sua produção ainda contiver marcas significativas e abundantes de sua LM, não se pode considerar sua produção como sendo verdadeiramente LE, de fato, mas sim como uma IL.

Conforme ponderou Prado Aragonés (2005, p. 19, *tradução nossa*):

O ensino da língua, materna ou estrangeira, visa garantir que os alunos, nativos ou estrangeiros, desenvolvam adequadamente suas habilidades expressivas e compreensivas, ou seja, sua competência comunicativa total para desenvolverem-se socialmente com autonomia suficiente.¹⁶

A competência comunicativa é, portanto, o objetivo final do trabalho de um professor de LM ou LE com seus alunos. Todavia, o que vem a ser essa habilidade? Segundo Santos Gargallo (2017, p. 31), D. Hymes cunhou esse termo em 1971 e o conceituou em um contexto que envolvia a aquisição da linguagem infantil:

Devemos, portanto, fornecer explicações para o fato de uma criança normal adquirir o conhecimento de orações, não apenas como gramaticais, mas também como apropriadas. Essa criança adquire competência relacionada a quando falar, quando não e o que, com quem, onde, de que maneira. (D. HYMES, 1971/1995, p. 34, apud SANTOS GARGALLO, 2017, p. 31, *tradução nossa*)¹⁷

A competência comunicativa, portanto, compreende vários conhecimentos, chamados de *subcompetências*, os quais transcrevemos a seguir por meio de um esquema elaborado por Canale (1983, *apud* Santos Gargallo, 2017, p. 32, *tradução nossa*):

¹⁶ “La enseñanza de la lengua, ya sea materna o extranjera, tiene como finalidad conseguir que los escolares, nativos o extranjeros, desarrollen de forma adecuada sus capacidades expresivas y comprensivas, es decir, su plena competencia comunicativa para desenvolverse socialmente con suficiente autonomía.”

¹⁷ “Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma.”

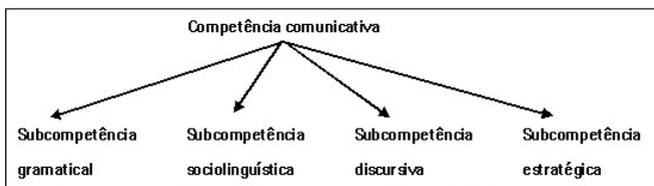


Figura 3 – Componentes da competência comunicativa (Canale, 1983, *apud* Santos Gargallo, 2017, p. 32, tradução nossa)

Conforme a divisão de Canale (1983, *apud* Santos Gargallo, 2017, p. 32), a *competência léxica* estaria contida dentro da *subcompetência gramatical*:

A subcompetência gramatical envolve dominar o código em todos os níveis da descrição linguística, ou seja, nos subsistemas fonético-fonológico-ortográficos, morfossintático e léxico-semântico. É sobre o indivíduo conhecer e ser capaz de usar corretamente os elementos do sistema e suas múltiplas combinações: os fonemas, estruturas gramaticais, vocabulário etc. (SANTOS GARGALLO, 2017, p. 32, *tradução nossa*)¹⁸

A competência léxica é, portanto, a habilidade de produzir e compreender palavras de uma língua, mas não pode ser entendida meramente como o fato de conhecermos o significado de uma palavra em nossa LM ou o equivalente em uma LE. Existem muitos conhecimentos que o falante deve dominar para conseguir ser competente lexicalmente em um idioma.

A aprendizagem do léxico, como afirma Baralo (2005:1), ‘é um processo complexo e gradual em que se aprende não apenas a forma e o significado, mas também uma intrincada rede de relações formais e semânticas entre esse item e outras palavras e expressões e morfemas que constituem subsistemas de diferentes níveis.’ A natureza, então, do que comumente chamamos de competência léxica é um conjunto variado de conhecimentos

¹⁸ “La subcompetencia gramatical implica el dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística, es decir, en los subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfosintático y léxico-semántico. Se trata de que el individuo conozca y sea capaz de usar correctamente los elementos del sistema y sus múltiples combinaciones: los fonemas, las estructuras gramaticales, el vocabulario, etc.”

e habilidades que se cruzam com outros componentes de natureza linguística e experimental. (BARALO *apud* AZORÍN FERNANDES & MARTÍNEZ EGIDO, 2009, páginas 58 e 59, *tradução nossa*)¹⁹

Para finalizar essa seção, queremos recordar as palavras de Santos Gargallo (2017, p. 29, *tradução nossa*), quando aponta que:

[...] somente estaremos diante de um indivíduo competente em uma segunda língua ou em um idioma estrangeiro quando ele puder expressar e entender ideias, sentimentos, emoções etc., respeitando as normas pragmáticas, culturais e linguísticas da referida comunidade de falantes.²⁰

E, mais uma vez, elegeremos o dicionário (nesse caso, o dicionário bilíngue) como um mediador nesse processo de aprendizagem de uma LE, sendo um recurso capaz de possibilitar o desenvolvimento de competências no consulente que dele faz uso regular. A seguir, nós nos aprofundaremos mais nesse assunto e listaremos o que exatamente um dicionário pode trazer de forma a possibilitar o desenvolvimento da competência léxica em alunos que estejam aprendendo inglês como língua-alvo.

O dicionário bilíngue, o ensino de línguas e o desenvolvimento da competência léxica

De acordo com Molina García (2006, *apud* Vargas, 2018, pp. 1935-1936), o dicionário do aprendiz de línguas deve ser diferente daquele de um falante da LM, sendo necessária, portanto, “a adequação às necessidades do consulente-aprendente de LE, inclusive porque este não era, e ainda não é “letrado” em seu uso, devido às esporádicas vezes em que recorria à obra lexicográfica.”

¹⁹ “El aprendizaje del léxico, como afirma Baralo (2005:1) ‘es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles.’ La naturaleza, pues, de lo que comúnmente llamamos competencia léxica es un variado conjunto de saberes y habilidades que interseccionan con otros componentes de naturaleza lingüística y experiencial.”

²⁰ “[...] solo estaremos ante un individuo competente en una lengua segunda o extranjera cuando sea capaz de expresar y entender ideas, sentimientos, emociones etc., respetando las normas pragmáticas, culturales y lingüísticas de dicha comunidad de hablantes.”

Para Biderman (2001, p. 18), o dicionário “deveria ser de uso obrigatório para todos os usuários da língua”. Embora sua declaração seja referente à LM, não se pode duvidar de que para aprender uma LE, o uso do dicionário também deveria ser compulsório. Acerca disso, Prado Aragonés (2005, p. 19, *tradução nossa*) afirma que [dentre todos os recursos utilizados por um professor em uma sala de aula para ensinar uma LE] “o mais útil, sem dúvidas, é o dicionário.”²¹ Lewis (1999, p. iii, *tradução nossa*), na abertura de seu livro, recorda as palavras do professor Stephen Krashen, ditas na Conferência do Conselho Britânico, em Milão, em 1987: “Quando os alunos viajam, eles não levam livros de gramática, eles levam dicionários.”²² E, hoje em dia, com a popularização de dicionários *online* gratuitos, a exemplo do Linguee e do próprio Oxford, ficou mais fácil do que nunca carregar um dicionário na palma de nossas mãos, dentro de nossos *smartphones*.

No tocante ao ensino de línguas, portanto, os dicionários precisam ser usados e devem ser usados. E, para aqueles que estão iniciando, o ideal é o dicionário bilíngue, conforme assinala Prado Aragonés (2005, p. 22, *tradução nossa*): “Quanto aos estudantes que [...] estão se aproximando da língua-alvo pela primeira vez ou ainda não adquiriram uma boa competência linguística, é melhor usar inicialmente dicionários bilíngues”.²³ Nesse sentido, o LDE, usado neste artigo, é uma obra bidirecional (português-inglês e inglês-português), à qual Wiegand chama de *bilemática* (1996, p. 46 *apud* Welker, 2004, p. 200), para indicar que dentro do mesmo dicionário, ou seja, dentro do mesmo livro, os lemas são de duas línguas. Já o termo “Dicionário Escolar”, no âmbito da Lexicografia Pedagógica, é o equivalente ao *learner’s dictionary* do inglês e ao *diccionario de aprendizaje* do espanhol, sendo, portanto, um sinônimo do dicionário pedagógico em português.

²¹ “Entre esos recursos el más útil, sin lugar a dudas, es el diccionario [...]”

²² “When students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries.”

²³ “En cuanto a estudiantes [...] que se aproximan por primera vez a la lengua meta o no han adquirido aún una buena competencia lingüística en ella, lo más conveniente es que inicialmente utilicen diccionarios bilíngües.”

Os dicionários pedagógicos, diferentemente dos dicionários gerais, por exemplo, ou dos dicionários técnicos, são pensados e produzidos para atender às necessidades específicas do consultante de forma bastante simples, direta e didática. Para os interessados em se aprofundar no assunto, sugerimos a leitura de Prado Aragonés (2005, p. 21-22, *tradução nossa*), que lista o que podem ser considerados os requisitos de “um dicionário verdadeiramente pedagógico e útil para atender às necessidades de treinamento de estudantes que estejam em uma etapa básica de formação”.²⁴ Azorín Fernández (2009, p. 57-58, *tradução nossa*) faz o mesmo ao elencar “as características mínimas que um dicionário didático deve possuir para ser considerado pedagógico.” Não transcreveremos aqui esses critérios, mas, por ora, basta dizer que o LDE é um bom dicionário pedagógico concebido para estudantes do ensino médio no Brasil e que contempla todas as características apontadas tanto por Prado Aragonés (2005) quanto por Azorín Fernández (2009).

Kromann *at al.* (1991, *apud* Welker, 2004, p. 193) afirma que os dicionários bilíngues “são socialmente muito importantes” e que a maior diferença entre esses e os dicionários monolíngues é que, no lugar de definições, são fornecidos equivalentes. Logo, para que esse equivalente seja melhor compreendido, exemplos, como os que aparecem no LDE, são fundamentais:

Sabe-se que os dicionários bilíngues mais simples apenas listam vários equivalentes, sem elucidar em que contextos podem ser usados. [...] Dicionários gerais melhores incluem esclarecimentos, em maior ou menor quantidade, arrolando algumas colocações e mostrando o emprego do lexema – e sua tradução – em certos contextos. (WELKER, 2004, p. 198)

Acerca do uso de exemplos, e sua tradução ou não, vários autores, citados por Welker (2004, p. 198)²⁵ defendem inclusive a tradução do exemplo inteiro, pelo fato de que pode conter palavras desconhecidas e ser

²⁴ “un diccionario verdaderamente pedagógico y útil para satisfacer las necesidades formativas de alumnos que se encuentran en una etapa básica de formación”

²⁵ Os autores citados por Welker são: Al-Kasimi (1977, p. 96), Zöfgen (1991, p. 2898; 1994, p. 341) e Szende (1999).

de difícil compreensão. Mais uma vez, podemos afirmar que o LDE contempla essa característica, posicionando-se, assim como um bom dicionário pedagógico.

Ainda segundo Welker (2004, p. 216) *learner's dictionaries*, como o LDE, objetivam auxiliar os estudantes de línguas estrangeiras não especificamente na aprendizagem do vocabulário e sim nas suas diversas atividades, especialmente na produção de textos. Assim, podemos afirmar que o LDE pode ser considerado um bom dicionário ativo e passivo (termos bastante comuns, especialmente no alemão), pois auxilia o consulente na resolução de problemas que possam surgir tanto em atividades de produção, como a escrita, quanto em atividades receptivas, como a leitura. Aliás, para Hartmann (2001, p. 90-91, *tradução nossa*), essa é uma das funções de um dicionário: atuar como um recurso útil usado pelo consulente no processo de resolução de problemas que possam surgir durante a leitura ou a escrita. Ele descreve, no excerto transcrito abaixo, as etapas que o aluno/ consulente percorre ao se deparar com um problema e recorrer ao dicionário para solucioná-lo. O processo de consulta ocorreria, de forma simplificada, assim, partindo:

[1] da constatação por parte do usuário de que existe um problema decorrente da atividade na qual ele está envolvido (por exemplo, leitura, escrita ou tradução) até à decisão de encontrar uma solução para ele, [2] determinando qual pode ser a palavra que levanta esse problema (e sua forma 'canônica') e que deve ser procurada, [3] selecionando a obra de referência mais apropriada e, em seguida, [4] procurando em sua macroestrutura a palavra-chave apropriada. Tendo encontrado a entrada apropriada, a pesquisa continua [5] dentro da microestrutura da entrada, onde os dados procurados podem ser localizados, [6] extraindo as informações e [7] integrando-as ao texto que havia levantado todo esse processo de referência no início.²⁶

²⁶ “[1] the realisation on the part of the user that there is a problem arising from the activity in which he or she is engaged (e.g. reading, writing or translating) to the decision to find a solution for it by [2] determining what the problem word (and its ‘canonical’ form) might be which has to be looked up, [3] selecting the most appropriate reference work, then [4] searching in its macrostructure for the appropriate headword. Having found the appropriate entry, the search continues [5] inside the microstructure for the entry section where the

É um processo que percorre, como se vê, várias etapas distintas e que termina colocando nas mãos do consulente uma informação que ele não possuía no começo. Por isso, Dubois e Dubois (1971, *apud* Vargas, 2018, p. 1940) “afirmam ser o dicionário uma obra do gênero didático, veiculador de um discurso pedagógico, posto o consulente não ser mais o mesmo após a consulta à obra lexicográfica: seu conhecimento linguístico cultural é, invariavelmente, ampliado.”

Entretanto, existe também a dificuldade, apontada por Hartmann (2001) em seu esquema simplificado do ato de consulta ao dicionário, que envolve o fato de o aluno/ consulente não saber exatamente qual palavra ele deve procurar. Acerca disso, esse autor reportou um estudo de larga escala feito por Atkins e Varantola (1998, *apud* Hartmann, 2001, p. 85, *tradução nossa*) com estudantes de inglês de quatro países europeus (França, Alemanha, Itália e Espanha). Tal projeto confirmou várias descobertas de outros estudos, entre as quais destacamos: “que a maioria dos estudantes recebeu nenhuma (ou muito pouca) instrução no uso de dicionários, que, independentemente do treinamento, a maioria não sabe sob qual das partes constituintes as expressões idiomáticas devem ser procuradas [...]”²⁷

No que concerne especificamente a competência léxica que, como vimos está inserida dentro da competência gramatical, os ganhos que o aluno tem, ao usar o dicionário, são vários. Dentre eles, destacamos os seguintes, apontados por Prado Aragonés (2005, p. 24, *tradução nossa*):

[...]expandir seu vocabulário, aprendendo novas palavras; para aprender a usar o vocabulário de maneira mais apropriada, dependendo do contexto, observando os exemplos de uso; melhorar sua competência gramatical, conhecendo as peculiaridades morfológicas e sintáticas, as irregularidades e o uso preposicional de palavras que envolvem mais dificuldade; melhorar sua expressão escrita, consultando suas dúvidas ortográficas e consolidando

sought data may be located, [6] extracting the information, and [7] integrating it into the text that prompted the reference process in the first place.”

²⁷ “That the majority of students had received no (or very little) instruction in the use of dictionaries, that regardless of training most do not know under which of their constituent parts idioms should be looked up [...]”

os usos corretos; e criar suas próprias mensagens, imitando os modelos de uso oferecidos pelos exemplos.²⁸

A autora ainda salienta que: “A instrução no uso do dicionário desde os primeiros anos de escolaridade é essencial, pois só assim o hábito de consultá-lo se desenvolverá, como afirma Gallisson (*apud* Prado Aragonés, 2005, p. 20, *tradução nossa*).”²⁹ E nós acreditamos que o mesmo se aplica ao ensino de uma LE: o professor deve iniciar o letramento lexicográfico de seus alunos já nas primeiras aulas, de forma a desenvolver neles, até o término do curso, o hábito da consulta regular ao dicionário, como uma importante ferramenta que pode auxiliar o aluno, conforme demonstrado acima, a desenvolver sua competência léxica de forma consistente e segura. O dicionário ajuda o aluno a resolver problemas e possibilita-lhe o acesso a conhecimentos linguísticos e culturais que ele não possui, ajudando-o a gradualmente aumentar seu repertório léxico, a fim de expressar-se melhor.

O dicionário é um recurso valioso e seu papel talvez tenha se tornado mais evidente agora, quando os alunos se veem isolados em suas casas, nessa época de pandemia, sendo forçados a aprender quase por conta própria e sem poder contar com um professor sempre ao lado para sanar as dúvidas que surgem. Portanto, é nesse contexto que o professor de idiomas (no caso, do idioma inglês), se ainda não introduziu os alunos a um dicionário bilíngue, o faça, mesmo à distância, propiciando-lhes a oportunidade de aprender a retirar mais das obras lexicográficas, que tradicionalmente têm sido usadas com mais ênfase em atividades escritas, mas que podem ser exploradas também em atividades de fala.

Tal visão de que o dicionário pode ser um forte aliado de professores e alunos, sobretudo no que diz respeito a ser ele um livro de consulta, ou

²⁸ “[...]ampliar su vocabulario, conociendo nuevas palabras; para aprender a usar el vocabulario con más propiedad en función del contexto, observando los ejemplos de uso; para mejorar su competencia gramatical, conociendo las peculiaridades morfológicas y sintácticas, irregularidades y uso preposicional de palabras que entrañen más dificultad; para mejorar su expresión escrita, consultando su dudas ortográficas y afianzando los usos correctos; y para crear sus propios mensajes, imitando los modelos de uso que ofrecen los ejemplos.”

²⁹ “a instrucción en el uso del diccionario desde los primeros años de escolaridade es fundamental, pues sólo así se desarrollará el hábito de su consulta, como afirma Gallisson.”

seja, uma fonte de informações, revela a grande necessidade de seu uso frequente ser mais estimulado em sala de aula:

A importância do dicionário em sala de aula encontra respaldo nas palavras de Ilari (1985, p. 42) quando ele afirma que o professor não tem condições de prever quais palavras serão objetos das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostamá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz [...]. (GOMES, 2011, p. 146)

A seguir, propomos alguns exercícios que, se aplicados regularmente, podem levar o aluno a aprimorar seu ato de consulta, bem como refletir sobre características internas da língua inglesa, tornando possível que este desenvolva sua competência léxica.

APRESENTAÇÃO DOS EXERCÍCIOS

Para que os alunos se habituem a usar o dicionário e adquiram destreza ao manuseá-lo, os professores devem aplicar-lhes exercícios frequentemente. Segundo Béjoint (1989, p.212, *apud* Hartmann, 2001, p. 93, *tradução nossa*):

evidências experimentais sobre a eficácia de diferentes tipos de exercício são praticamente inexistentes, [...] mas parece haver um consenso geral de que o ensino do uso do dicionário realmente melhora as habilidades de referência dos estudantes [...]³⁰

Assim, selecionamos abaixo alguns exercícios retirados da *Front Matter* do LDE (2002) e da *Middle Matter* do OSDE (2001). São atividades autoexplicativas direcionadas a alunos de inglês como LE, em nível elementar (níveis A1 e A2, respectivamente, segundo o MCER, 2002, p. 26), em contextos que envolvem sala de aula e que contribuem para que os

³⁰ “experimental evidence on the effectiveness of different types of exercise is virtually non-existent, [...] but there seems to be a general agreement that some teaching of dictionary use indeed improves the reference skills of the students [...]”

alunos possam desenvolver e aprimorar sua competência léxica escrita e oral.

Contudo, antes de prosseguir, gostaríamos de fazer aqui a presente ressalva: em nenhum momento estamos defendendo ou sugerindo que professores utilizem o OSDE com alunos de nível elementar, pois esse dicionário é ideal para alunos do nível pré-intermediário acima. Nosso único intuito em citar o referido dicionário se deve ao fato de que ele possui em sua *Middle Matter* exemplos de exercícios que podem ser adaptados para alunos A1 e A2 desenvolverem sua competência léxica oral. Inclusive, salientamos que todos os exercícios transcritos estavam registrados originalmente em inglês, sendo traduzidos e adaptados por nós para o português, de forma que pudessem ser aplicados para alunos de nível elementar sem nenhum problema de compreensão.

Os exercícios a seguir são pertinentes para uso em uma sala de aula de língua inglesa. Alguns estudos já mencionados anteriormente neste artigo também apresentam atividades que podem ser adaptadas para o inglês, a exemplo da obra de: i) De Grandi (2014), que apresenta exercícios voltados para o ensino da língua espanhola, e ii) “Com direito à palavra” (2012), voltado para o ensino da língua portuguesa. Todavia, salientamos que, por apresentarem características próprias desses idiomas, nem todos os exercícios são aplicáveis à língua inglesa.

Além de orientarem ao aluno/ consultante sobre como devem proceder em buscas por certas palavras específicas em um dicionário, os exercícios transcritos a seguir demonstram como funciona a língua inglesa e foram elaborados de forma a levar o aluno a perceber alguns aspectos internos característicos desse idioma, como a presença de letras mudas, por exemplo.

Por meio dessas atividades, os estudantes também são lembrados, constantemente, do princípio da não-equivalência exata entre as línguas portuguesa e inglesa e de que elas não são isomórficas. Por exemplo, o Exercício 1 explica que palavras homônimas em português não o são em inglês e vice-versa. Já os exercícios orais trabalham com a transcrição fonética (primeira informação contida na Microestrutura após a entrada), que, conforme Prado Aragonés (2005, p. 23, *tradução nossa*): são “muito

convenientes para quem está aprendendo e aperfeiçoando a pronúncia de um idioma estrangeiro”.³¹

Gostaríamos de salientar, aqui, a importância de o professor ensinar seus alunos a decodificar os símbolos fonéticos, uma vez que esses possibilitam aos aprendizes obter autonomia. Sabendo ler como as letras são pronunciadas na língua inglesa (por meio da transcrição fonética) os alunos conseguirão pronunciar qualquer palavra que encontrarem, libertando-os da necessidade de recorrerem ao professor para tal. De forma semelhante, os exercícios voltados para desenvolver a competência léxica escrita também permitem ao aluno desenvolver sua autonomia em atos de consulta futura a diversos verbetes, conforme demonstraremos a seguir.

EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS ELABORADOS PARA AJUDAR O ALUNO A DESENVOLVER SUA COMPETÊNCIA LÉXICA ESCRITA EM INGLÊS

Exercício 1 – Qual significado? (LDE, 2002, p. xiii)

Há palavras que têm muitos significados. Em português, por exemplo, a palavra *manga* se refere a uma fruta e também à parte de uma roupa. Em inglês, a palavra *letter* pode se referir a uma carta ou a uma letra do alfabeto. Por isso, quando procuramos uma palavra no dicionário, temos que pensar em que contexto aparece ou em que contexto queremos usá-la, para que possamos escolher o significado certo.

Consulte o verbete **box** e concentre-se nos diferentes significados da palavra. Em seguida, escolha o significado adequado de **box** para cada frase abaixo. Depois, traduza toda a frase.

a They booked a **box** for the concert. _____

b Write your name in this **box**. _____

³¹ “muy conveniente para quien está aprendendo y perfeccionando la pronunciación de un idioma extranjero”

c I keep old photos in this **box**. _____

d He was fouled in the **box**. _____

e Is there anything good on the **box**? _____

Respostas do exercício:

- a. *camarote* / Eles reservaram um **camarote** para o show.
- b. *quadrado* / Escreva seu nome neste **quadrado**.
- c. *caixa* / Eu mantenho fotos antigas nesta **caixa**.
- d. *área* (pequena área, no futebol) / Ele recebeu uma falta na **pequena área**.
- e. *televisão* / Há algo de bom na **televisão**?

Exercício 2 – As palavras compostas (LDE, 2002, p. xi)

Nesse dicionário, são consideradas palavras compostas grupos de palavras que formam uma unidade: *dor de ouvido* e *água oxigenada* são palavras compostas. Para encontrar uma palavra composta do português nesse dicionário, é necessário consultar a primeira palavra: *água oxigenada* aparece em *água*. Em muitos casos, você vai encontrar setas que indicam onde encontrar a palavra composta que você está procurando. Por exemplo, se você esquecer que *água oxigenada* está em *água* e procurar em *oxigenado*, você encontrará aí uma seta que o remete a *água*.

Apple pie, *night school* e *red card* são palavras compostas do inglês. Nesse dicionário, as palavras compostas do inglês aparecem na primeira palavra que as forma, ou constituem uma entrada distinta.

Onde podemos encontrar as seguintes palavras compostas do português? Primeiro, anote qual verbete você deverá procurar. Depois, anote o equivalente em inglês para cada uma das palavras compostas a seguir. No processo, você também irá encontrar outras palavras compostas. Cite duas para cada palavra:

- | | |
|------------------------|-------|
| a. máquina fotográfica | _____ |
| _____ | _____ |
| b. papel higiênico | _____ |
| _____ | _____ |
| c. luta livre | _____ |
| _____ | _____ |
| d. fita adesiva | _____ |
| _____ | _____ |

Respostas do exercício:

Máquina fotográfica	em <i>máquina</i>
Papel higiênico	em <i>papel</i>
Luta livre	em <i>luta</i>
Fita adesiva	em <i>fita</i>

Em *máquina*: máquina de lavar, máquina de lavar louça.
 Em *papel*: papel de alumínio, papel de carta etc.
 Em *luta*: luta de boxe, luta romana.
 Em *fita*: fita cassete, fita métrica etc.

Exercício 3 – As expressões mais comuns e as expressões idiomáticas (LDE, 2002, p. xi)

Certas palavras são usadas em várias expressões. Assim, uma palavra como *cama* é usada em expressões como *ir para a cama* ou *fazer a cama*. Nesse dicionário, essas expressões são encontradas em *cama*, porque o substantivo é a palavra mais importante da expressão. Também em expressões idiomáticas, como *bater um papo*, o substantivo é a palavra central; assim, a expressão aparece em *papo*. Em *ser carinhoso*, a palavra mais importante é o adjetivo *carinhoso*, assim, a expressão é encontrada ali.

Em muitos casos é difícil saber qual é a palavra mais importante de uma expressão. Se, por exemplo, você quiser encontrar *boa viagem*, talvez seja melhor procurar primeiro em *boa*. Ali você vai encontrar uma remissão para *viagem*.

3.1 Onde você acha que vai encontrar expressões como essas? Circule a palavra mais importante da expressão e depois procure-a no dicionário

para confirmar sua hipótese e escrever o equivalente em inglês. Se não encontrar, significa que a palavra que você escolheu originalmente não era a mais importante, mas sim outra.

a. ter medo

b. pegar uma pneumonia

c. ficar com ciúmes

Respostas do exercício

ter medo

em *medo*

pegar uma pneumonia

em *pneumonia*

ficar com ciúmes

em *ciúme*

3.2 Imagine que você encontrou as expressões em negrito a seguir em um texto. Se você não soubesse o que significam, onde as procuraria? Circule a palavra mais importante da expressão, procure seu significado no dicionário e depois traduza toda a frase:

a. The teacher **got angry**.

b. He killed them all **in cold blood**.

c. Could you **take a picture** of us?

Respostas do exercício

to get angry

em *angry*

in cold blood

em *blood*

to take a picture

em *picture*

lábios nenhum formato específico. Note que o som /ə/ ocorre apenas em sílabas átonas.

bird	work	united	
journal	jacket	flood	
woman	teacher		
busy	foreign	mother	
country			
/ə/	/ɪ/	/ʌ/	/ɜ/
ago	fit	cup	turn
	jacket	mother	

Respostas do exercício

/ə/	/ɪ/	/ʌ/	/ɜ/
ago	fit	cup	turn
woman	jacket	mother	bird
teacher	united	flood	work
foreign	busy	country	journal

Exercício 6 – Letras mudas³²

Todas as palavras seguintes possuem uma consoante muda. Procure cada uma delas em seu dicionário e risque a letra que não é pronunciada, conforme o modelo. Observação: em algumas palavras, há mais de uma letra muda.

Modelo: yog h urt	iron	answer	calm
muscle	knife	sign	
receipt			
walk		listen	
honest	psychiatrist		
climb		doubt	
science	ballet		

Respostas do exercício

yog h urt	iron	answer	calm
muscle	knife	sign	
receipt			
walk		listen	
honest	psychiatrist		
climb		doubt	
science	ballet		

³² Exercício voltado exclusivamente para consoantes mudas. Embora também existam vários exemplos de exercícios voltados para palavras com vogais mudas, como é o caso das palavras “science” /ˈsaɪəns/ (ciências) e knife /naɪf/ (faca), que aparecem neste exercício, nas quais as letras destacadas de negrito não são pronunciadas, não será possível abordá-los aqui neste momento. Salientamos, inclusive, que esse é um erro comum entre alunos brasileiros, que têm a tendência a acrescentar um som de /i:/ inexistente ao final dessas palavras.

Exercício 7 – Palavras com pronúncia difícil (OSDE, p. S5)

Abaixo você irá se deparar com uma lista de palavras que não possuem uma equivalência perfeita entre a maneira como são pronunciadas e a maneira como são escritas. Procure cada uma delas em seu dicionário e escreva o (s) símbolo (s) que falta (m) para completar adequadamente a transcrição fonética delas.

length /lɛŋ___θ/ example /ɪ___'zæmpl/ guide
/g___d/
queue /kj___/ aisle /___l/
sew /s___/
sausage /'s___s___dʒ/ bury /'b___ri/ fruit
/fr___t/
comfortable /'k___mft___rbl/ stomach /'st___m___k/
lettuce /'let___s/
vegetable /'vɛdʒt___bl/ women /'w___m___n/ iron
/'___rn/

Respostas do exercício

length /lɛŋkθ/ example /ɪg'zæmpl/ guide /gaɪd/
queue /kju:/ aisle /aɪl/ sew
/səʊ/
sausage /'sɔ:sɪdʒ/ bury /'beri/ fruit
/fru:t/
comfortable /'kʌmftərbl/ stomach /'stʌmək/
lettuce /'letɪs/

vegetable /'vedʒtəbl/

women /'wɪmɪn/

iron /'aɪərn/

Esses são apenas alguns exercícios, dentre vários outros, que um professor pode aplicar a seus alunos para que eles se tornem mais autônomos em suas consultas, aprendendo como buscar conhecimentos que desejam. Um dicionário bilíngue pedagógico, como o LDE, por exemplo, possui valiosas informações que podem ser muito úteis para um aluno adquirir e aprimorar mais a língua inglesa, desenvolvendo, assim, sua competência léxica falada e escrita nesse idioma. Quem domina a palavra, domina o mundo:

Em resumo, se ensinarmos os alunos a consultar um dicionário, a desenvolver nele o hábito de consultá-lo e considerá-lo um recurso útil, colocaremos em suas mãos um instrumento valioso que lhes permitirá treinar permanentemente e abrirá as portas do conhecimento, porque, como afirma Torrente Ballester, "quem é o dono da palavra começou a possuir o objeto, começou a possuir a realidade, porque ele tem um nome para ele e o nome é o começo do conhecimento". (PRADO ARAGONÉS, 2005, p. 24, *tradução nossa*)³³

Assim, como se vê, a busca pela palavra precede a busca pelo conhecimento. E, para que as portas do conhecimento se abram para nós, em primeiro lugar, deveremos abrir as portas do léxico, usando o dicionário como nossos guias. Nesse sentido, apresentaremos a seguir nossas últimas reflexões sobre esse assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, esperamos ter demonstrado a importância de se saber quais são as partes de um dicionário e como o consulente pode manuseá-lo a contento na busca por informações que deseja retirar para si.

³³ "En fin, si enseñamos a los alumnos a consultar un diccionario, a desarrollar en él el hábito de su consulta y a que lo consideren como un recurso útil, estaremos poniendo en sus manos un valioso instrumento que les permitirá su autoformación de manera permanente y les abrirá las puertas del conocimiento, porque, como afirma Torrente Ballester, "quien posee la palabra ha comenzado a poseer el objeto, ha comenzado a poseer la realidad, porque tiene un nombre para ella, y el nombre es el principio del conocimiento."

Cabe ao professor salientar, em suas aulas, a relevância da *Front Matter* para o bom uso de qualquer obra de referência, lendo as páginas iniciais contidas nos próprios dicionários com seus alunos, bem como resolvendo com eles exercícios presentes nelas ou na *Middle Matter*, dependendo de cada obra.

Acreditamos ter fornecido alguns exemplos de como um dicionário pode ensinar mais que apenas a ortografia das palavras, conforme havia assinalado Hornby (HORNBY; PARNWELL, 1972, *apud* COWIE, 1983, p. 135, In. HARTMANN, 1983) na abertura deste trabalho, e esperamos ter apresentado exercícios úteis aos alunos para que esses desenvolvam sua competência léxica. O resultado da aplicação constante, por parte do professor, de atividades como as que sugerimos neste artigo contribui com a autoformação dos alunos, visando sua autonomia. Em tempos de pandemia (causada pela Covid-19) como este, a autonomia nos estudos é uma habilidade essencial e o aluno que se torna proficiente em atividades de busca desenvolve habilidades que lhe possibilitarão ter acesso a muitos conhecimentos úteis.

Salientamos que as faculdades precisam ensinar aos futuros professores na graduação como extrair o máximo da *Front Matter*, como usar um dicionário bilíngue e monolíngue com eficiência, e esses, ao assumir salas de aula, devem ensinar o mesmo a seus alunos, para que façam uso frequente dele onde estiverem. Enfim, o hábito de consulta ao dicionário possibilitará ao aluno obter autonomia em seus estudos e ampliar seus conhecimentos léxicos, com o objetivo de melhorar sua competência léxica ao interagir com outros falantes.

Nosso apelo final é que professores e alunos, nas escolas e em casa, não apenas usem mais o dicionário, mas também o usem de forma melhor. Só teremos a ganhar, se o fizermos. O conteúdo de suas páginas sempre será capaz de acrescentar algo mais e, mesmo que não seja aconselhável ter um único dicionário ao nosso lado a vida toda, o ato de consultar uma obra lexicográfica deve nos acompanhar até o último de nossos dias.

REFERÊNCIAS

- AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores; MARTÍNEZ EGIDO, José Joaquín. *Hacia una evaluación de las prestaciones didácticas del diccionario desde la perspectiva de los usuarios*. In: GARCÍA PLATERO, Juan Manuel; CASTILLO CARBALLO, Maria Auxiliadora (coords.). *Investigaciones lexicográficas para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2009.
- BIDERMAN, M. T. C. *A estruturação mental do léxico*. In: ESTUDOS de filologia e lingüística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiroz, Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário didático de português*. – 2 ed. – São Paulo: Ática, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. *As Ciências do Léxico*. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. *As Ciências do Léxico*. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2 ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.
- BORBA, Francisco S. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. – Curitiba: Piá, 2011.
- Com direito à palavra: dicionários em sala de aula / [elaboração Egon Rangel] . – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- COWIE, A. P. *The pedagogical learner's dictionary*. In: HARTMANN, R. R. K. (org.) *Lexicography: principles and practice*. London: Academic Press INC, 1983.
- DE GRANDI, Lígia. *Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores*. Dissertação de Mestrado. – Araraquara – SP: 2014.
- GOMES, P. V. N. *Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula*. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- HARTMANN, R. R. K. *Teaching and Researching Lexicography*. – London: Pearson Education Limited, 2001.
- LEWIS, Michael. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. – London: Commercial Colour Press, 1999.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Ministerio de Educación, Cultura

y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. – Madrid, 2002.

MORANTE VALLEJO, Roser. El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas. – Madrid: ArcoLibro, S.L., 2005.

PEREIRA, Renato Rodrigues. *Estrutura Lexicográfica*. In. PEREIRA, Renato Rodrigues. O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

PRADO ARAGONÉS, J. *El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas*. En: Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXIX (Especial), 2005.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 5ª Ed. Madrid: Arco/Libros, S. L., 2017.

SECO, Manuel. *Estudios de Lexicografía Española*. Madrid: Gredos, 2003.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística* – São Paulo: Contexto, 2004.

VARGAS, M. D. *Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro*. Domínios de Linguagem. – Uberlândia, vol.12, n. 4, 2018.

WELKER, Hebert Andreas. *Dicionários. Uma pequena introdução à Lexicografia*. – Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários utilizados:

LONGMAN DICIONÁRIO ESCOLAR. INGLÊS-PORTUGUÊS, PORTUGUÊS-INGLÊS. Pearson Education Limited. Inglaterra, 2002.

OXFORD STUDENT’S DICTIONARY OF ENGLISH. Oxford University Press. Oxford, 2001.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ailton Pinheiro Moreira

Mestrando em História e Letras (MIHL/FFECLESC/UECE).

E-mail: ailton.pinheiro@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8467988514120872>

Ana Maria Pereira Lima

Professora adjunta UECE. E-mail: ana.lima@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1412248256443525>

Annallena de Souza Guedes

Professora de Inglês do Instituto Federal da Bahia, campus Ilhéus.
Doutora em Estudos Linguísticos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2913711683254954>

Daniel Vasconcelos

Professor de Língua Inglesa do Instituto de Letras da UFBA, graduado em Letras (UFBA, 2014), mestre em Língua e Cultura (UFBA, 2017), cursando Doutorado em Língua e Cultura (UFBA). Graduado em Direito pela Universidade Católica do Salvador (2004), Especialista em Direito do Estado pela Faculdade Baiana de Direito e Juspodivm (2008). Mediador Judicial (CNJ).

Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Doutora em Linguística Teórica, Filologia Alemã pela Ludwig-Maximilians Universität München, Alemanha. E-mail: dscheyerl@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8524141323578768>.

Elvira Mejía Herrejon

Mexicana. Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Salvador - UCSal, graduada em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) pela Universidade do Norte do Paraná

- UNOPAR, Mestre e Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Expedito Eloísio Ximenes

Professor adjunto da UECE. E-mail: eloisio.ximenes@uece.br.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8692175737432071>

Jurene Veloso dos Santos Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia, em Feira de Santana. Vinculada ao Núcleo de Estudos das Linguagens e suas Tecnologias (NELT) da UFBA. Tem interesse em estudos voltados ao uso da Língua Portuguesa no contexto das Tecnologias Digitais.

Ludimilia Souza da Silva

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente do Curso de Língua Inglesa e Literaturas-*campus* XIV-Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0861980630563034>

E-mail: ludy35@hotmail.com

Moanna Brito Seixas Fraga

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLINC/UFBA). É membro do Núcleo de Estudos das Linguagens e Tecnologias (NELT/UFBA). Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL/UESB, 2017). Tem especialização em Educação Especial (FAP, 2013); especialização em Psicopedagogia e Educação Contemporânea (FSLF, 2011); especialização em Língua e Literatura: Mediadores da Identidade Cultural (F. A, 2009) e graduação plena em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2008).

Nelma Teixeira da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Áreas de investigação: Multiletramentos, formação de professores e ensino de Língua Portuguesa. É membro do Grupo de Pesquisa NELT (Núcleo de estudos da linguagem) da UFBA. É professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação da Bahia.

Paulo Cesar Ricci Romão

Coordenador do curso de Letras do UniPinhal, mestre em Políticas Públicas em Educação pela PUC-Campinas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3912020958254253>.

Raquel de Oliveira

Aluna especial do programa de Pós-Graduação (Mestrado em Letras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, disciplina de Lexicografia Pedagógica com o professor doutor Renato Rodrigues Pereira no primeiro semestre de 2020. Av. Cap. Olinto Mancini, 1662, 79600-080, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sávio Siqueira

Professor Associado II de Língua Inglesa e Linguística Aplicada do Instituto de Letras da UFBA, Doutor em Letras e Linguística (UFBA) e com estágio pós-doutoral na Universidade do Havaí Manoa, Honolulu, Havaí, EUA. Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFBA) e em Letras (UFT-Porto Nacional, Tocantins. Líder do Grupo de Pesquisa ILFBrasil/UFBA (CNPQ).

Simone Bueno Borges da Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade

Estadual de Campinas (2005), pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) e pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É professora da Universidade Federal da Bahia, onde atua na graduação, no Mestrado Profissional em Letras - Profletras e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Coordena o Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnológicas (NELT) e a pesquisa As múltiplas faces dos letramento na Bahia.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Juliana Alves dos Santos e **Emerson Tadeu Cotrim Assunção** são mestres em Letras, com ênfase em cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. São professores assistentes da Universidade do Estado da Bahia/UNEB e atualmente fazem doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus - BA.

