

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Competência Simbólica no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

PAULO RODRIGO PINHEIRO DE CAMPOS

NATAL
2018

PAULO RODRIGO PINHEIRO DE CAMPOS

Competência Simbólica no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Tese apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Graça Canan

NATAL

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Campos, Paulo Rodrigo Pinheiro de.
Competência simbólica no ensino-aprendizagem de língua
inglesa / Paulo Rodrigo Pinheiro de Campos. - 2018.
334f.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2018.
Orientador: Prof.ª Dr.ª Ana Graça Canan.

1. Competência simbólica - Linguística Aplicada. 2. Reframing
- Linguística Aplicada. 3. Indexação - Linguística Aplicada. 4.
Dessincronização - Linguística Aplicada. 5. Estetização -
Linguística Aplicada. I. Canan, Ana Graça. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'33

PAULO RODRIGO PINHEIRO DE CAMPOS

Competência Simbólica no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Tese apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Graça Canan

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Graça Canan – UFRN
Presidente

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro - UFPEL
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Eva Carolina da Cunha – UFPE
Examinadora Externa

Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim – UFRN
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Janaina Weissheimer – UFRN
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Selma Alas Martins – UFRN
Suplente

NATAL
2018

A Cristo, que me dá a paz, e a minha família, que me apoia tanto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e abençoar.

A Renia, minha esposa, pelo amor, carinho, paciência e encorajamento.

A meus filhos, Ian Miguel e Iane Elise, por serem uma grande inspiração e alegria.

A meus pais, que me ensinaram a fazer de pequenas oportunidades uma vida.

Aos avós, familiares e amigos, pelo carinho e compreensão.

À professora Ana Graça Canan, pela orientação, pela confiança em mim depositada e por inspirar-me com seu olhar crítico, segurança e organização.

À professora Claire Kramsch, pela orientação e por aguçar meu olhar de pesquisador da linguagem.

Aos professores Eva Cunha, Janaína Weissheimer, Marcelo Amorim e Rafael Castro, pelas sugestões e valiosas contribuições.

A Plácido Neto, Wagner Oliveira, Maraísa Alves e Heverton da Silva, pelas contribuições técnicas com esta tese.

A Bruno Lima, Luís Ferdinando, Albérís Eron e Vitória Silva, pela camaradagem e auxílio.

À UFRN, meu estimado local de formação acadêmica, e ao IFRN, local de intervenção, pelas condições proporcionadas à realização desta pesquisa.

À Capes e à Fulbright por todo o apoio e custeio do meu estágio doutoral na *University of California, Berkeley*.

Ao *Berkeley Language Center* da *University of California, Berkeley*, pelo acolhimento durante ano acadêmico 2015/2016 e pelo ambiente excelente para discussões e estudos, riquíssimo em *affordances*.

For the mouth speaks what the heart is full of. (Mt 12. 34b)

RESUMO

Nossa pesquisa surgiu do interesse de alinhar a prática de sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ao cenário global atual, que estabelece a necessidade de comunicação em ambientes multiculturais onde, além da troca de informações, negociam-se valores simbólicos e posicionamentos. Para tanto, adotamos uma perspectiva ecológica do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e privilegiamos a promoção da competência simbólica (CS). Considerando que a CS diz respeito a como os estudantes devem posicionar-se e a sua habilidade para produzir e trocar bens simbólicos no mundo complexo e globalizado atual (KRAMSCH, 2006), então, promover a CS por meio do ensino-aprendizagem de línguas apresenta-se como uma alternativa coerente, ao passo que os estudantes podem beneficiar-se dos significados contextuais da língua. A CS apenas pode ser desenvolvida se, além de estruturas e seus significados, os estudantes tiverem a oportunidade de compreender o jogo de poder intrínseco à comunicação (o qual se arraiga na relação entre a interação imediata e o contexto cultural estratificado), de reenquadrar (*reframe*) esse jogo de forma a alcançar resultados positivos e, ainda, de preservar a própria imagem. Com base na compreensão de algumas noções linguístico-discursivas, propomos quatro princípios que podem servir como entradas para promover a CS: i- *reframing*, ou a habilidade de sair de determinado *frame* (um modelo situacional baseado na experiência) de modo a perceber algo de forma diferente; ii- indexação, isto é, a habilidade de produzir sentido de forma indireta; iii- dessincronização, ou a habilidade de lidar com os vários estratos históricos do discurso; iv- estetização, isto é, a habilidade de posicionar-se no discurso de modo a influenciar a percepção dos coenunciadores. Por compreendermos que o senso de humor apresenta aspectos comuns aos referidos princípios, elaboramos atividades de ensino-aprendizagem a partir de textos humorísticos. Com isso, nosso problema de pesquisa é: como a CS pode ser promovida por meio de atividades de ensino-aprendizagem baseadas em textos humorísticos? Daí temos que nosso objetivo é investigar como a CS pode ser promovida por meio de atividades de ensino-aprendizagem de ILE elaboradas a partir de textos humorísticos, observando os quatro princípios supracitados. Nesta pesquisa aplicada e participativa, adotamos a metodologia da pesquisa-ação e uma abordagem qualitativa para tratar os dados. Nossos resultados sugerem, dentre outros benefícios, que os aprendizes compreenderam várias noções abordadas, construíram posicionamentos em meio à negociação de valores simbólicos e aprimoraram-se no tocante à interpretação. O contexto de aplicação foi o do Ensino Médio em um Instituto Federal. Por aporte teórico principal, temos algumas discussões sobre: competência simbólica (KRAMSCH, 2006, 2009a, 2009b, 2011); humor (ATTARDO, 2001; RASKIN, 1979; POSSENTI, 2010); *frames* (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010); indexicalidade (OCHS, 1996; JOHNSTONE, 2008); simultaneidade estratificada e sincronização (BLOMMAERT, 2005); condições divergente e convergente (WIDDOWSON, 1992); e alguns aspectos do discurso literário (MAINGUENEAU, 2016).

Palavras-chave: Competência simbólica. *Reframing*. Indexação. Dessincronização. Estetização. Senso de humor.

ABSTRACT

This research has come up from the interest in aligning English as a Foreign Language (EFL) classroom practice to the current global landscape, which pushes the need for communication in multicultural settings in which, besides information exchange, symbolic values and positioning are negotiated. Thus, I have adopted an ecological perspective of foreign languages acquisition and privileged the fostering of symbolic competence (SC). If according to Kramsch (2006) SC is about how students are to position themselves and their ability to produce and exchange symbolic goods in today's complex, globalized world, then fostering SC through language teaching presents itself a coherent alternative as far as students can benefit from the contextual meanings of language. SC can only be developed if, besides structures and their meanings, students have the opportunity to understand the power game intrinsic to communication (which is rooted in the relation between immediate interaction and layered cultural context), to reframe such a game in order to accomplish positive results, and yet to save face. I have based myself in some linguistic-discursive notions to propose four principles which can work as entries to foster SC: i- reframing, or the ability to step out of certain frames, i.e., experientially-based situation models, in order to see things differently; ii- indexing, that is, the ability to make meaning in indirect ways; iii- desynchronizing, or the ability to deal with the various historical layers of discourse; and iv- aestheticizing, or the ability to position oneself in discourse in order to exert influence on the interlocutor's perception. Acknowledging that sense of humor and these very principles share some elements has encouraged me to use humorous texts as a basis to devise classroom activities. That said, this paper's research problem is: how is it possible to foster SC through pedagogical activities devised from humorous texts? Thus, I have for objective to investigate how SC can be fostered through pedagogical activities devised out of applying the four abovementioned principles to the observation of some humorous texts. I have adopted action research methodology for this participative, applied investigation and also a qualitative approach for data analysis. Besides other benefits, the results suggest that learners understood various notions which were approached, constructed subject positionings as negotiated symbolic values, and made some progress in relation to interpretation. The context of intervention was that of a Federal Institute in Brazil. For a theoretical basis, I have made use of available literature on SC (KRAMSCH, 2006, 2009a, 2009b, 2011), humor (ATTARDO, 2001; RASKIN, 1979; POSSENTI, 2010), frames (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010), indexicality (OCHS, 1996; JOHNSTONE, 2008), layered simultaneity and synchronization (BLOMMAERT, 2005), divergent and convergent conditions (WIDDOWSON, 1992) as well as some aspects of literary discourse (MAINGUENEAU, 2016).

Keywords: Symbolic competence. Reframing. Indexing. Desynchronizing. Aestheticizing. Sense of humor.

RESUMEN

Nuestra investigación surgió del interés por alinear la práctica en aula de clase de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) al escenario global actual, que establece la necesidad de comunicación en ambientes multiculturales donde, además del intercambio de informaciones, se negocian valores simbólicos y posicionamientos. Para ello, adoptamos una perspectiva ecológica de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y privilegiamos la promoción de la competencia simbólica (CS). De acuerdo con Kramsch (2006), la CS se refiere a cómo los estudiantes deben posicionarse y a su destreza para producir e intercambiar bienes simbólicos en el mundo complejo y globalizado actual, ya que, promover la CS a través de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se presenta como una alternativa coherente, al paso que los estudiantes pueden beneficiarse de los significados contextuales de la lengua. La CS sólo puede desarrollarse si, además de estructuras y de sus significados, los estudiantes tienen la oportunidad de comprender el juego de poder intrínseco a la comunicación (el cual se arraiga en la relación entre la interacción inmediata y el contexto cultural estratificado), resignificar (*reframe*) ese juego para lograr resultados positivos y, además, preservar la propia imagen. Con base en la comprensión de algunas nociones lingüístico-discursivas, proponemos cuatro principios que pueden servir como entradas para promover la CS: i) *reframing*, o la habilidad de salir de determinado *frame* (un modelo situacional basado en la experiencia) para percibir algo de forma diferente; ii) la indexación, es decir, la habilidad de producir sentido de forma indirecta; iii) la desincronización, o la habilidad de lidiar con los diversos estratos históricos del discurso; iv) estetización, es decir, la habilidad de posicionarse en el discurso para influir en la percepción de los coenunciadores. Por comprender que el sentido del humor presenta aspectos comunes a los referidos principios, elaboramos actividades de enseñanza-aprendizaje a partir de textos humorísticos. Con eso, nuestro problema de investigación es: ¿cómo la CS puede ser promovida por medio de actividades de enseñanza y aprendizaje basadas en textos humorísticos? A partir de eso tenemos como objetivo investigar cómo la CS puede ser promovida por medio de actividades de enseñanza y aprendizaje de ILE elaboradas a partir de textos humorísticos, observando los cuatro principios citados. Adoptamos en esta investigación aplicada y participativa la metodología de la investigación-acción y un abordaje cualitativo para manejar los datos. Nuestros resultados sugieren, entre otros beneficios, que los aprendices comprendieron varias nociones abordadas, construyeron posicionamientos en medio de la negociación de valores simbólicos y se perfeccionaron en lo que se refiere a la interpretación. El contexto de aplicación fue el de nivel secundario en un Instituto Federal brasileño. Por aporte teórico principal, tenemos algunas discusiones sobre: competencia simbólica (KRAMSCH, 2006, 2009a, 2009b, 2011); humor (ATTARDO, 2001; RASKIN, 1979; POSSENTI, 2010), *frames* (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010); indexicalidad (OCHS, 1996; JOHNSTONE, 2008); la simultaneidad estratificada y la sincronización (BLOMMAERT, 2005); condición divergente y condición convergente (WIDDOWSON, 1992) y algunos aspectos del discurso literario (MAINGUENEAU, 2016).

Palabras clave: Competencia simbólica. *Reframing*. Indexación. Desincronización. Estetización. Sentido de humor.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cartaz publicitário	74
Imagem 2 - Cronograma resumido da intervenção de 2017	128
Imagem 3 - Cartaz G1	138
Imagem 4 - Cartaz G2	141
Imagem 5 - Cartaz G3	143
Imagem 6 - Cartaz G4	144
Imagem 7 - Cartaz G5	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Turma.....	196
Gráfico 2 - Cursando pela primeira vez.....	197
Gráfico 3 - Tradução Inglês – Português.....	198
Gráfico 4 - Tradução Português – Inglês.....	199
Gráfico 5 - Gramática.....	200
Gráfico 6 - Pronúncia	201
Gráfico 7 - Cultura estrangeira.....	202
Gráfico 8 - Literatura estrangeira.....	202
Gráfico 9 - Compreensão oral.....	203
Gráfico 10 - Produção oral.....	204
Gráfico 11 - Leitura.....	204
Gráfico 12 - Interpretação de textos	205
Gráfico 13 - Produção escrita.....	206
Gráfico 14 - Atividades lúdicas.....	206
Gráfico 15 - Textos humorísticos.....	207
Gráfico 16 - Música.....	208
Gráfico 17 - Textos multimodais	208
Gráfico 18 - Gêneros textuais	209
Gráfico 19 - Estetização - compreensão	210
Gráfico 20 - Estetização - produção	210
Gráfico 21 - Categorização	211
Gráfico 22 - Recategorização.....	211
Gráfico 23 - Indexação	212
Gráfico 24 - Dessincronização.....	212
Gráfico 25 - Relações de poder - compreensão	213
Gráfico 26 - Relações de poder - produção	213
Gráfico 27 - Empecilhos.....	215
Gráfico 28 - Vantagens.....	216
Gráfico 29 - O questionário	217
Gráfico 30 - Sugestões.....	218
Gráfico 31 - Progresso.....	219
Gráfico 32 - Qualidade do workshop	276

Gráfico 33 - Progresso, questionário 2	278
Gráfico 34 - Oportunidades	280
Gráfico 35 - Dificuldades	282
Gráfico 36 - Negativos diversos.....	284
Gráfico 37 - Outros pontos positivos.....	286

LISTA DE SIGLAS

A	Aprendiz
BLC	Berkeley Language Center
CA	Centro de Aprendizagem
CS	Competência Simbólica
D1	Atividade de diagnóstico 1
D2a	Atividade de diagnóstico 2, versão “a”
D2b	Atividade de diagnóstico 2, versão “b”
D2c	Atividade de diagnóstico 2, versão “c”
E	Estudante
Edif	Curso técnico de nível médio em edificações
Edif 3M	Turma do curso técnico de nível médio em edificações, turno matutino
Edif 3V	Turma do curso técnico de nível médio em edificações, turno vespertino
G	Grupo
GA	Grupo de aprendizes
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LE(s)	Língua(s) Estrangeira(s)
LI	Língua Inglesa
Mamb	Curso técnico de nível médio em meio ambiente
Mamb 3M	Turma do curso técnico de nível médio em meio ambiente, turno matutino
Mamb 3V	Turma do curso técnico de nível médio em meio ambiente, turno vespertino
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SPP	São Paulo do Potengi
T	Texto
UC	University of California

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA – UM RECORTE HISTÓRICO	31
3	A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA SIMBÓLICA (CS) – BASE TEÓRICA .56	
3.1	Língua, cultura e discurso	56
3.2	Competência simbólica	63
3.3	Quatro princípios para promover a competência simbólica	72
3.3.1	<i>Reframing</i>	73
3.3.2	Indexação	77
3.3.3	Dessincronização	82
3.3.4	Estetização	88
3.4	Senso de humor	97
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	106
4.1	Descrição do ambiente de intervenção	108
4.2	Enquadramento na pesquisa-ação	112
4.3	Sobre o Piloto	113
4.4	Sobre a intervenção do ano letivo de 2017	114
4.4.1	Sobre o questionário 1.....	114
4.4.2	Sobre a atividade de diagnóstico 1.....	116
4.4.3	Sobre o <i>workshop</i>	118
4.4.4	Sobre a atividade de diagnóstico 2.....	125
4.4.5	Sobre o questionário 2.....	127
4.4.6	Sobre a coleta de dados	128
5	PILOTO	129
5.1	Partindo de um cartaz	129
5.1.1	Proposta de atividades com base no cartaz publicitário (Imagem 1).....	135
5.1.2	Análise de cartazes e comentários dos alunos	138
5.2	Partindo de um programa televisivo (Texto 2)	148
5.2.1	Proposta de atividades com base no Texto 2.....	155
5.2.2	Análise das respostas dos alunos à terceira questão sobre o Texto 2	157
5.3	Partindo de um poema (Texto 3)	167
5.3.1	Proposta de atividades com base no Texto 3.....	174
5.3.2	Análise das respostas dos alunos ao Texto 3.....	175

6	PROMOVENDO A COMPETÊNCIA SIMBÓLICA – BASE EMPÍRICA	191
6.1	Sobre o programa de <i>Inglês I e Inglês II</i> no IFRN	191
6.2	Discussão sobre o questionário 1	196
6.2.1	Das questões objetivas	196
6.2.2	Dos comentários.....	214
6.3	Discussão sobre as atividades do <i>workshop</i>	220
6.3.1	Questão 01 – sobre o humor	223
6.3.2	Questão 02 – propiciando o <i>reframing</i>	229
6.3.3	Questão 03 – propiciando o <i>reframing</i>	232
6.3.4	Questão 04 – propiciando a indexação.....	235
6.3.5	Questão 05 – propiciando a indexação.....	238
6.3.6	Questão 06 – propiciando a dessincronização	241
6.3.7	Questão 07 – propiciando a dessincronização	244
6.3.8	Questão 08 – propiciando a estetização	246
6.3.9	Questão 09 – propiciando a estetização	248
6.4	Discussão sobre as atividades de diagnóstico 1 e 2	250
6.4.1	Sobre os textos das atividades de diagnóstico	251
6.4.2	Aprendizes que realizaram os diagnósticos 1 e 2, versão A.....	259
6.4.3	Aprendizes que realizaram os diagnósticos 1 e 2, versão B.....	264
6.4.4	Aprendizes que realizaram os diagnósticos 1 e 2, versão C.....	269
6.5	Discussão sobre o questionário 2	275
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	288
	REFERÊNCIAS	294
	APÊNDICE A - Termo de consentimento (PILOTO)	304
	APÊNDICE B - Termo de consentimento de imagem (PILOTO)	305
	APÊNDICE C - Planos de aula (intervenção 2017)	306
	APÊNDICE D - Apresentação em <i>slides</i> (<i>workshop</i>)	314
	APÊNDICE E - Atividades do <i>workshop</i>	320
	APÊNDICE F - Termo de consentimento (<i>workshop</i>)	321
	APÊNDICE G - Questionário 1	322
	APÊNDICE H - Questionário 2	328
	ANEXO A - Programas das disciplinas <i>Inglês I e II</i>	329
	ANEXO B - Imagens (<i>workshop</i>)	333

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da área de Estudos da Linguagem, em que percebemos figurar a Linguística Aplicada e, nessa, mas não limitada a ela, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), é desenvolver abordagens e metodologias que municiem os alunos com as ferramentas de que eles precisam. Um ponto relevante do uso metafórico de “ferramenta”, se nos debruçarmos sobre as implicações de seu emprego, é que não basta entregar uma ferramenta qualquer para qualquer pessoa com uma necessidade qualquer em qualquer situação. Primeiramente, a pessoa que vai receber uma ferramenta deve estar interessada em desenvolver alguma atividade para a qual tal equipamento é útil.

Em segundo lugar, tal pessoa deve estar apta a manusear a ferramenta ou disposta a aprender como essa se manuseia. Algumas noções acerca do manuseio das ferramentas podem ser desenvolvidas no decorrer de atividades em um ambiente escolar; outras, serão desenvolvidas fora desse ambiente. Todos esses aspectos, e muitos outros, entram em questão para compreender-se melhor a ferramenta a ser empregada, as atividades que requerem seu uso, como esse uso ocorre e, ainda, as pessoas envolvidas nessas atividades.

Além de todos os fatores mencionados, o modo como cada pessoa envolvida percebe a si mesma, as outras pessoas e a atividade com que está envolvida é decisivo para moldar, aumentar, diminuir, continuar ou extinguir o interesse pelas próprias atividades e ferramentas. Em se tratando do ambiente escolar, esse interesse, por sua vez, terá influência nas atividades pedagógicas e na aprendizagem. Tudo isso entra em questão para decidir-se com que ferramentas equipar os alunos. Cada um desses aspectos exerce influência sobre o outro, tornando o objeto da área de ensino-aprendizagem de línguas intrincado e complexo (cf. LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

A metáfora da ferramenta, da maneira como é descrita acima, remonta à noção de organismos vivos interagindo uns com os outros e com seu meio. Qualquer alteração relevante em um desses organismos ou em um componente de seu meio pode desequilibrar todo o sistema e reconfigurá-lo. Essa preocupação está presente nesta pesquisa de modo basilar. Trata-se da perspectiva ecológica do ensino-aprendizagem de línguas (KRAMSCH, 2002), sobre a qual trataremos mais detalhadamente no terceiro capítulo. E, apesar de cada aspecto representado em nosso desdobramento da metáfora da ferramenta ser intrínseco ao ensino-aprendizagem de línguas, a natureza desta pesquisa exige um grande esforço de delimitação. Portanto, enfocaremos a promoção de um conjunto de habilidades que entendemos poder facilitar a interação dos aprendizes na língua-alvo.

A interação humana é complexa e extrapola a troca de informações. Comumente, numa situação de interação ratificam-se ou negociam-se relações de poder (BOURDIEU, 2001; KRAMSCH, 2016), a fim de se exercer influência sobre o outro. Para o exercício de influência, é necessário questionar ou alterar, ainda que mínima, breve e temporariamente, a forma como cada pessoa percebe a si, ao outro e ao contexto em que estão inseridos, o último aspecto de nosso desdobramento da metáfora da ferramenta. Entram em cena aqui a legitimidade, a preservação de faces, a cultura, as memórias, as emoções e as expectativas despertadas na situação imediata. Daí entendemos que, em cada interação, cria-se um entorno simbólico. É ele que traz à tona emoções, memórias, expectativas e posicionamentos, os quais influenciarão a tomada de decisões dos sujeitos (KRAMSCH, 2009b). Portanto, percebemos que preparar os aprendizes para a interação em LI, mais do que capacitá-los para trocar informações, é auxiliá-los a participar ativa e criticamente de um jogo de influências, o qual perpassa uma dimensão simbólica. Agir nessa dimensão é, muitas vezes, uma questão de alterar a percepção do contexto de interação por meio do uso de recursos discursivos, como as formas linguísticas e os estratos históricos que elas evocam (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008). Com base nessa compreensão, defendemos que o conjunto de habilidades a ser privilegiado em nosso contexto de intervenção seja constitutivo de uma competência simbólica (KRAMSCH, 2006).

Competência simbólica (CS) é um termo cunhado por Kramersch (2006) para designar um conjunto de habilidades, um tanto sutis, que são necessárias a uma competência comunicativa intercultural (BYRAM; ZARATE, 1996; BYRAM, 1997; BYRAM, 2013) e a uma competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; LITTLEWOOD, 1981) em ambientes multilíngues e multiculturais (KRAMSCH, 2009a, 2009b; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008). Algumas dessas habilidades são:

[...] consciência do valor simbólico das palavras, habilidade de encontrar a posição de sujeito mais apropriada, habilidade de capturar a significação social e histórica mais ampla de eventos e compreender as memórias culturais evocadas por sistemas simbólicos, habilidade de performar e criar realidades alternativas reenquadrando questões [...] (KRAMSCH, 2009a, p. 113, tradução nossa).¹

Esse conjunto de habilidades pode parecer um tanto mais abstrato do que a manipulação de estruturas linguísticas com funções específicas e categorias culturais determinadas. Isso se deve, dentre outros aspectos, ao fato de que a teoria sociolinguística que embasa a noção de CS é um construto pós-estruturalista e ao fato de que, em se tratando de CS, quer seja no ensino-

¹ “[...] awareness of the symbolic value of words, ability to find the most appropriate subject position, ability to grasp the larger social and historical significance of events and to understand the cultural memories evoked by symbolic systems, ability to perform and create alternative realities by reframing the issues [...] (KRAMSCH, 2009a, p. 113).

aprendizagem de línguas, quer fora desse contexto, se privilegia a dimensão discursiva da linguagem. Isso não significa que, ao promover-se a CS, ignoram-se a gramática e as estruturas linguísticas. Mas isso implica, por exemplo, em que será difícil prever quais estruturas linguísticas serão utilizadas pelos alunos quando um professor aplicar uma atividade com vistas à promoção da CS. Alunos diferentes em uma mesma turma podem valer-se de estruturas linguísticas diferentes, em combinação com meios multimodais diversos, para obter um resultado semelhante. No entanto, em se tratando de CS, a ideia é desenvolver habilidades que permitam ao aprendiz perceber como os falantes exercem influência uns sobre os outros por meio da língua, em nosso caso, por meio do ILE, e que propiciem ao aprendiz também utilizar a língua para lidar com o exercício de influência. Com isso, temos que, junto com a troca de informações, a CS consiste em compreender a situação de interação e sua condição cultural e histórica; compreender como o outro categoriza algo ou alguém, quer seja um assunto, um evento, uma situação ou uma pessoa. Consiste, ainda, em como os coenunciadores posicionam-se em relação a esse algo ou alguém. Com isso, verifica-se que a CS compreende posicionar-se em relação a toda essa compreensão interacional de maneira adequada, atentando ainda para a dimensão simbólica, intimamente ligada à cultura.

Como a presente reflexão sugere, a CS enfoca o jogo de poder simbólico (cf. BOURDIEU, 2001; KRAMSCH, 2016) – uma disputa por distinção, que pode garantir vantagens imediatas ou futuras – enquanto componente constitutivo da comunicação humana. Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esse jogo de poder simbólico depende, em grande parte, de avaliar o peso simbólico das formas linguísticas empregadas numa interação (KRAMSCH, 2009b). Ora, entendemos o poder simbólico como o resultado da negociação simbólica. Obter lucro em tal negociação implica em ser favorecido na distribuição de poder; ainda que em situação fugaz, implica em obter mais poder simbólico. Tal peso simbólico é culturalmente sensível, ou seja, varia de cultura para cultura. Portanto, a CS é uma conexão necessária para que, em um “choque” entre culturas, os aprendizes/falantes estejam aptos a encontrar um terceiro espaço, constituir uma terceira cultura (cf. KRAMSCH, 1993; 1996; 2011) e agir com competência comunicativa intercultural (cf. BYRAM; ZARATE, 1996; BYRAM, 1997, 2013; KRAMSCH, 2009a).

Além de compreender a si e ao outro na perspectiva deste, entendemos que investir no desenvolvimento da CS pode contribuir para que os aprendizes se tornem linguisticamente mais sensíveis ao contexto, que sejam menos ingênuos com relação à influência que os textos (quer sejam escritos, orais ou multimodais) exercem sobre os sujeitos, inclusive sobre os próprios aprendizes, e que estes estejam aptos a posicionar-se na língua estrangeira.

Esta tese trata da promoção da CS no ensino-aprendizagem de ILE em turmas de Ensino Médio de um Instituto Federal no Brasil. Para tanto, dedicar-nos-emos à elaboração de materiais que favoreçam o trabalho com a CS. Em se tratando do ensino-aprendizagem de ILE, elaborar materiais é uma tarefa que envolve, intrinsecamente, o trabalho com textos. Por isso, a elaboração e a aplicação dos materiais aqui apresentados dar-se-ão com base em textos. Atendendo à necessidade de delimitação e a outros fatores relevantes ao ensino-aprendizagem de ILE, como a intenção de motivar os aprendizes com essas atividades; considerando também nossa experiência prévia de pesquisa em nível de mestrado, em que trabalhamos com piadas (CAMPOS, 2013); e a estreita relação que o senso de humor mantém com a CS, fez-se oportuno trabalharmos com textos humorísticos na presente pesquisa. À vista disso, este trabalho discorrerá sobre a promoção da CS a partir de textos humorísticos no ensino-aprendizagem de ILE.

Como consequência desse interesse investigativo, surge nosso problema de pesquisa, o qual pode ser resumido na seguinte pergunta:

- Como a CS pode ser promovida em turmas de Ensino Médio do IFRN por meio da aplicação de atividades de ensino-aprendizagem de ILE elaboradas a partir de textos humorísticos?

Promover a CS no ensino-aprendizagem de ILE implica em adentrar a dimensão simbólica. Ao levar em consideração a dimensão simbólica durante a leitura de textos que deseja aplicar em sala de aula, o professor de ILE poderá elaborar as questões de modo a propiciar que os aprendizes exercitem e aprimorem a CS por meio da aprendizagem e uso da LI. Para tanto, é indispensável estar a par de algumas noções do grande campo de estudos da linguagem, as quais permitam tanto uma compreensão maior do funcionamento da linguagem em interação e da CS, em que se inclui um olhar aguçado sobre a relação entre as formas linguísticas e a produção de sentido, quanto uma compreensão de fatores pertinentes ao ensino-aprendizagem.

Dentre as várias noções à disposição de um professor pesquisador da área de estudos da linguagem, prementes também à compreensão da CS, destacamos i- os *frames* (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010); ii- a indexicalidade (OCHS, 1996; JOHNSTONE, 2008); iii- a simultaneidade estratificada e iv- a sincronização (BLOMMAERT, 2005); v- a condição divergente e vi- a condição convergente (WIDDOWSON, 1992); vii- a constituência; viii- a paratopia; ix- o *ethos* e x- a cenografia (MAINGUENEAU, 2016).

A noção da CS foi lançada na área de ensino-aprendizagem de LEs há pouco mais de dez anos (KRAMSCH, 2006). Seu caráter pós-estruturalista, seu foco no discurso (KRAMSCH, 2008) e o ainda relativamente pequeno número de pesquisas que propõem a promoção dessa CS podem contribuir para que alguns pesquisadores encarem a CS como uma noção vaga, pouco precisa e, mesmo, pouco exequível. Esperamos que a sistematização dos quatro princípios propostos, além de auxiliar na promoção da CS, possa aumentar a compreensão da própria CS.

A partir do estudo das noções supracitadas, que também são detalhadas no terceiro capítulo, em que consta nossa fundamentação teórica, padronizamos e propomos, nesta pesquisa, quatro princípios para a promoção da CS. Esses princípios podem ser trabalhados separadamente ou em conjunto, a depender do enfoque dado ao texto. Entendemos, ainda, que o conjunto deles pode aproximar ainda mais a CS da sala de aula de língua estrangeira: i- *reframing*, ou a habilidade de distanciar-se de determinado *frame*, que é um modelo situacional baseado na experiência, de modo a perceber algo de forma diferente, na perspectiva de outro *frame*; ii- indexação, isto é, a habilidade de reconhecer e produzir sentido de forma indireta, valendo-se de índices socioculturais já existentes; iii- dessincronização, ou a habilidade de trazer à tona e lidar com estratos históricos que estão além da superfície do contexto imediato; iv- estetização, isto é, a habilidade de posicionar-se no discurso enquanto produção, produto e interpretação textuais (cf. FAIRCLOUGH, 1989) de modo a influenciar a percepção do coenunciador e de perceber como outras pessoas posicionam-se no discurso, exercendo influência.

Uma vez munidos dos princípios da CS, que, como indicamos, ajudam a definir a própria noção de CS para a sala de aula de ILE, foi possível compreender, de modo mais amplo, os textos humorísticos selecionados, as atividades que elaboramos a partir deles e, até mesmo, compreender em termos mais práticos a própria noção de CS.

Pelo fato de trazermos para a pesquisa aplicada ao ensino-aprendizagem de LEs princípios elaborados a partir de noções provenientes de variadas áreas do Estudo da Linguagem, como a Análise Crítica de Discurso, a antropologia linguística, a linguística cognitiva e os estudos literários, esperamos também contribuir um pouco mais para a aproximação dessas áreas por meio da Linguística Aplicada. Indiretamente, portanto, esta pesquisa é mais uma que soma forças para aproximar as dimensões cognitiva e social, cuja interação pela dimensão simbólica é preciosa para o ensino-aprendizagem de ILE.

Outro elemento central aqui é o senso de humor, que é menos comum em Linguística Aplicada do que o uso do humor em si. Por serem essenciais à atividade de interação pela

língua, alguns dos componentes da CS entram em jogo aqui para constituir o senso de humor. Com isso, além de contribuir para aproximar mais a área de ensino-aprendizagem de línguas à de teorias sobre o humor, lançamos mão de uma perspectiva discursiva sobre o senso de humor. Contudo, por uma questão de delimitação, não consideraremos fatores individuais e biológicos que podem influenciar no senso de humor, mas nos deteremos a fatores discursivos que nele interferem.

Finalmente, apontamos que este trabalho almeja ampliar o conhecimento sobre CS no Rio Grande do Norte e no Brasil, tendo em vista ser uma teoria relativamente recente e, dessa forma, carente de mais investigações em âmbito pedagógico, local e internacionalmente. Contribui-se, portanto, para que pesquisadores e professores tenham mais uma perspectiva, em termos teóricos e práticos, da noção de CS. É dessa contribuição que podem decorrer todas as outras citadas acima.

Em se tratando de nosso contexto mais local de atuação profissional, entendemos que esta pesquisa pode beneficiar o alunado em termos de pensamento crítico e de proficiência, sendo este último aspecto comum à promoção de outras competências no campo da aquisição de línguas, como a competência comunicativa e a competência comunicativa intercultural. No entanto, apesar de entendermos que as atividades desenvolvidas e estudadas neste trabalho podem bem contribuir com uma melhora de aspectos de proficiência, esse não é nosso foco e, portanto, não nos deteremos no diagnóstico do nível de proficiência dos alunos, nem em possíveis ganhos de proficiência. Trataremos, como já reiterado, de como promover a CS em contexto escolar a partir da aplicação de atividades elaboradas com base em textos humorísticos. Também é interessante esclarecer que promover a CS em nosso contexto mais amplo de ensino não é a única ou a maior meta; nem sequer tratamos a CS como a competência mais relevante. Contudo, por questões de delimitação e por identificarmos lacunas no ensino-aprendizagem de ILE que podem ser preenchidas pela CS, tal competência é privilegiada nesta pesquisa.

Para uma melhor compreensão dessa pesquisa, é relevante descrevermos, ainda que brevemente, o contexto em que ela se insere. Reiteradamente, em nossas reuniões pedagógicas no *campus* de São Paulo do Potengi (SPP), conversamos sobre as deficiências gerais de formação escolar com as quais nossos estudantes chegam ao IFRN. No que diz respeito ao ILE, a situação é semelhante. Muitos dos próprios aprendizes relatam que ainda não desenvolveram proficiência, embora o ILE oficialmente já fizesse parte do currículo desde o 6º ano do Ensino Fundamental, ou seja, nos quatro anos de estudo que antecedem o Ensino Médio. Alguns afirmam não haver estudado Inglês de forma alguma em suas escolas de Ensino Fundamental.

Outros afirmam que estudaram, mas que não foi satisfatório para desenvolverem um conhecimento mínimo para a comunicação. Há relatos de alunos sobre ter tido ILE ministrado por professores de outras disciplinas. E aqueles comentários, em tom humorístico, de que passaram anos aprendendo apenas o *to be* também são feitos por vários de nossos aprendizes. Nesse contexto apresentado no relato de alunos, entende-se que também não houve um trabalho com cultura, nem mesmo se considerou uma perspectiva crítica ou discursiva de ILE.

Percebemos certa semelhança entre nosso contexto de atuação mais local e aquilo que muitos estudiosos descrevem do ensino-aprendizagem de ILE na escola regular, em especial na rede pública. Dessa descrição, destacamos o hiato entre o idealizado nas leis e a realidade das salas de aula de ILE. Para alguns estudiosos, o discurso que aparentemente inclui, pode resultar em exclusão (LEFFA, 2009).

Ao expor que inicialmente a grande maioria das crianças espera aprender a língua-alvo e que a falta de interesse só aparece mais tarde, Leffa (2009) explica que, apesar de o conhecimento ser cada vez mais valorizado, não existe um interesse de distribuí-lo, pois um conhecimento restrito a poucos funcionaria como uma vantagem social e profissional de maior valor para esses poucos. Segundo o autor, por causa do apreço ao que é politicamente correto, afirma-se que o conhecimento deve ser distribuído a todas as pessoas. No entanto, do ponto de vista político, seria mais relevante afirmar a inserção do que implementá-la de fato.

De acordo com Leffa (2009), os vários rituais criados em torno do ensino, como a liturgia da sala de aula, o ritual das formaturas, a seriação e as mudanças dos currículos podem disfarçar diversas barreiras que se levantam contra a aprendizagem. Levando isso em consideração, o autor ratifica que o professor de ILE que deseja incluir seus alunos no universo de falantes de Língua Inglesa (LI) deve saber que a sociedade implementa no aluno mecanismos eficientes de autoexclusão que fazem parecer que o desejo de não aprender a língua-alvo é seu, quando, antes disso, é do outro. Felizmente, opondo-se a essa tendência, ao longo de nosso trabalho em prol do desenvolvimento da CS, percebemos que o contato com textos diversos e as atividades que os alunos produziram em LI, além de nossas conversas a respeito da relevância de aprender uma língua estrangeira, aproximaram alguns aprendizes da comunidade de fala de LI, aumentaram seu desejo de aprender a língua e tiveram um impacto positivo no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na escola implica em mudanças profundas que envolvem dificuldades que vão desde a elaboração de políticas públicas até ao alinhamento entre prática de sala de aula e pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas que falam à atualidade. Nesse meio podemos incluir a produção de pesquisas que falem à realidade

das salas de aula atuais e pelo proveito que os professores podem tirar dessas pesquisas. As referidas dificuldades podem agravar-se na educação básica por questões de precarização bastante conhecidas entre os educadores, dentre as quais, a reduzida carga horária destinada ao ensino-aprendizagem de ILE e o elevado número de aprendizes em uma sala de aula. Leffa (2011) indica também que a carga horária é uma condição mínima para a aprendizagem de línguas estrangeiras. A insuficiência dessa carga horária, a falta de materiais para os alunos e a descontinuidade do currículo da escola pública são impedimentos para que os alunos desenvolvam proficiência em uma LE na escola pública.

Apesar de nosso contexto de ensino-aprendizagem ser privilegiado em vários aspectos, pois os Institutos Federais foram alvo de considerável investimento por parte do governo federal brasileiro nas duas últimas décadas, também contamos com pequena carga horária, casos de elevado número de alunos por turma, baixo nível de proficiência por parte da maioria dos alunos e a insuficiente contemplação, por parte do currículo de inglês, do componente cultural e da dimensão crítica socialmente contextualizada na língua-alvo. Juntos, tais fatores findam por excluir muitos dos nossos aprendizes da comunidade de fala de LI. Isso nos aproxima da realidade de um grande número de escolas públicas espalhadas pelo Brasil.

Tendo em vista o contexto descrito acima, produzimos e aplicamos um material didático que se direciona a parte das carências dos alunos, a saber a necessidade de operar discursivamente por meio da LI, o que inclui uma visão crítica do uso da língua, uma sensibilidade social, a habilidade de perceber como as formas linguísticas são manipuladas para exercer influência e a habilidade de manipular formas linguísticas para posicionar-se. Como já exposto, tais aspectos são constitutivos da noção de CS. Dessa forma, nosso pressuposto principal é o seguinte:

- O privilégio de uma perspectiva discursiva da língua e a observação dos princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização podem auxiliar na promoção da CS em turmas de Ensino Médio do IFRN por meio do desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem de ILE a partir de textos humorísticos.

Desse pressuposto, desdobramos os seguintes corolários:

- Os materiais de ensino-aprendizagem que produzimos propiciam o desenvolvimento da CS;

- Os princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização podem servir de entrada em textos para produzir materiais que promovam a CS;
- O senso de humor também depende, em parte, de aspectos comuns a alguns dos quatro princípios supracitados.

Com base em nosso problema de pesquisa, anteriormente explicitado, e em nosso pressuposto, definimos os objetivos seguintes:

Geral:

- Investigar como a CS pode ser promovida no ensino-aprendizagem de ILE, em turmas de Ensino Médio do IFRN, a partir de atividades baseadas em textos humorísticos.

Específicos:

- Analisar alguns textos humorísticos e identificar aspectos pertinentes à CS, como o jogo de poder e a negociação de valores simbólicos;
- Compreender como os princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização podem ser empregados na elaboração de atividades com vistas à promoção da CS, considerando os aspectos pertinentes já identificados;
- Analisar as respostas dos aprendizes às atividades elaboradas e identificar, nessas respostas, aspectos que denotem a CS;
- Comparar as produções dos aprendizes desenvolvidas em dois momentos distintos da intervenção, a fim de identificar e refletir sobre possíveis mudanças relevantes ao ensino-aprendizagem de ILE.

O esforço de pesquisa que este trabalho representa justifica-se por vários fatores. Ao analisarem-se os programas de componentes curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRN relacionados ao ILE, a saber, as disciplinas de *Inglês I* e *Inglês II*, percebe-se a ausência do componente intercultural e do componente simbólico comuns à interação humana. Esta pesquisa vai de encontro a essa carência, tentando suprir a deficiência do componente simbólico, que implica na inclusão de habilidades comunicativas e do pensamento crítico, úteis também para a cidadania e o trabalho, aspectos relevantes nas diretrizes oficiais para o Ensino Médio.

A fim de familiarizar o leitor com o percurso realizado para a realização desta tese, cabe esclarecer que, inicialmente, nosso foco não era a CS, mas o desenvolvimento de uma competência intercultural. No entanto, ainda no primeiro ano de nosso curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fomos selecionados em um edital de bolsas para estágio doutoral (doutorado sanduíche) nos Estados Unidos da América, cujo custeio foi feito pela Capes, do Brasil, e pela Fulbright, entidade que pertence ao *International Institute of Education* (IIE) dos EUA. Contando com essa bolsa e todo o apoio logístico da Fulbright e contando também com a liberação pelo UFRN sem perda de vencimentos, pudemos passar nove meses, que correspondem a um ano acadêmico, na *University of California* em Berkeley (UC Berkeley). Fomos acolhidos no Berkeley Language Center (BLC), pelo Prof. Rick Kern, então diretor do BLC, e pela Professora Claire J. Kramersch, nossa orientadora de estágio doutoral. A partir do contato com a Professora Claire, pudemos conhecer a noção de CS com maior profundidade e tivemos a oportunidade de discuti-la em diversas ocasiões com vários colegas, incluindo outros pesquisadores visitantes. Percebemos a noção de CS como um refinamento da noção de competência intercultural, em que se incluiu um caráter mais dinâmico, emergente e crítico, que permite o trabalho com o jogo de poder. Percebemos, então, que seria pertinente alterarmos nosso foco para a promoção da CS.

Na UC Berkeley, tivemos contato ainda com outros estudiosos da grande área de estudos da linguagem, alguns deles lotados no Departamento de Linguística, como George Lakoff e Eve Sweetser. Foi então que aprofundamos nossa compreensão sobre os *frames* e, em associação com outras leituras sobre CS, levantamos o pressuposto de que a CS poderia ser promovida considerando-se a dessincronização, a indexação, o *reframing* e a estetização e que esses princípios também são relevantes ao senso de humor. Em contato com outras discussões no âmbito do discurso literário (MAINGUENEAU, 2016) e estilística (WIDDOWSON, 1992) julgamos ser relevante incluir na noção de estetização outras noções, como constituência, paratopia, cenografia, *ethos*, condição divergente e condição convergente.

Apesar de a teoria da CS ser um tanto recente (KRAMSCH, 2006), e mesmo posterior a muitos dos documentos governamentais que apontam diretrizes para o Ensino Médio no âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) orientam os professores a “buscar novas abordagens e metodologias” e invocam a “capacidade” e o “empenho” dos docentes como meio para êxito nessa busca (BRASIL, 2000, p. 4).

Entendemos que, a despeito das dificuldades inerentes à busca e à implementação de novas abordagens e metodologias, a produção de materiais de ensino-aprendizagem de ILE com

vistas à promoção da CS representa um alinhamento à necessidade dos alunos. E o trabalho com textos humorísticos pode despertar interesse nos aprendizes pelo seu caráter desafiador e pelo fato de ser uma novidade para a maioria deles.

Dentre os vários níveis de educação oferecidos pelo IFRN à população, que atualmente compreendem do nível médio até o mestrado, concentrar-nos-emos na educação de nível médio, em que temos desempenhado, em maior parte do tempo, o papel de docente. O Ensino Médio, fase final da Educação Básica, é direito gratuito de todo cidadão, segundo a Constituição Federal de 1988 (cf. Emenda Constitucional nº 14 de 1996), e é obrigatório (cf. Constituição Federal, 1988, art. 208, inciso I – Emenda Constitucional nº 59 de 2009; LDB/1996, Art. 4, inciso I, alínea c).

Esse mesmo Ensino Médio é incumbido, por meio de documentos governamentais, de promover a aquisição de pelo menos uma língua estrangeira (LE). Tal incumbência decorre, dentre outros fatores, da relevância das LEs para a comunicação internacional, a inclusão tecnológica e científica e mesmo para ter-se acesso a i- diferentes patamares educacionais, ii- uma maior gama de oportunidades no mercado de trabalho e iii- diferentes realidades sociais.

Os PCNEM justificam que a língua estrangeira moderna amplia “as possibilidades de acesso a outras pessoas e outras culturas e informações” (BRASIL, 2000, p. 19), a outros grupos sociais, e percebe essas línguas “como instrumentos de comunicação e como processo de constituição de conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 102).

Atualmente, a Lei 13.415/2017 faz alterações no Ensino Médio, revogando trechos da LDB e a totalidade da Lei 11.161/2005, que versa sobre a obrigatoriedade do Espanhol no Ensino Médio. Uma das alterações feitas foi tornar o Inglês a LE obrigatória nos níveis Fundamental e Médio. Apesar de entendermos que seria mais enriquecedora à formação dos estudantes a oferta de mais LEs pela escola pública, os fatos mencionados acima endossam a necessidade de pesquisas que contribuam com a melhoria do ensino-aprendizagem de ILE na escola regular de Ensino Médio.

É possível perceber, em alguns textos que orientam o ensino de LEs para o Ensino Médio, uma reiterada preocupação em favor da inclusão dos alunos no mundo globalizado e multicultural. Vivemos num mundo globalizado, que exige cada vez mais o uso de línguas estrangeiras em situações reais. Nessa globalização, há uma tensão entre o que é global e o que é local, tensão essa que pode ser observada também no âmbito cultural. As distâncias espaciais e temporais se encurtam, as fronteiras desaparecem, e o ILE tem se estabelecido como uma das chaves para o progresso e para a mobilidade social dentro e além de fronteiras nacionais. O Brasil não escapa dessa realidade. Esse quadro é um dos fatores que faz a LI estar no centro da

Linguística Aplicada contemporânea (KUMARAVADIVELU, 2006) e reforça a necessidade de que os aprendizes desenvolvam a CS, que associa habilidades comunicativas, sensibilidade social, senso de justiça e uma percepção crítica da língua.

Byram e Feng (2004) apontam para a necessidade de coadunar a dimensão ética com as mudanças epistemológicas da Academia, o que implica em mudanças e redefinições do estudo da linguagem. Daí seguirmos a sugestão de Kramsch (1996) quanto a propiciar a criação de um terceiro espaço pelos aprendizes, uma terceira cultura, espaço privilegiado resultante do confronto entre cultura nativa e cultura-alvo, um local de questionamento. Adaptando a noção de terceira cultura a uma visão mais ecológica sobre os encontros multiculturais [o que implica em uma visão da interação humana como sendo mais dinâmica, fluida e contingente], enfatizamos na sala de aula de língua estrangeira o pensamento crítico, a noção do jogo de poder e uma perspectiva de língua enquanto discurso. Portanto, temos a CS como uma evolução da noção de terceira cultura (KRAMSCH, 2011).

Uma contribuição importante da nossa pesquisa para o contexto de aplicação é propiciar aos estudantes envolvidos o desenvolvimento de habilidades múltiplas, como a leitura de imagens (cf. seção 5.1), a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita, de maneira contextualizada, apesar de enfocarmos posteriormente a compreensão e a produção escrita (cf. capítulo 6). Essa preocupação justifica-se pela necessidade de os estudantes desenvolverem proficiência em várias habilidades e pelo direcionamento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (BRASIL, 2006), que resgata, oficialmente, a preocupação com a oralidade:

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. [...] Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Acreditamos que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular. Entendemos, no entanto, que essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos (p. 111).

O direcionamento de promover compreensão e produção escrita e oral é um avanço e um movimento de inclusão que, pela abrangência do documento, inclui os alunos em áreas mais pobres como beneficiários do ensino-aprendizagem de LE. Compreendemos, como anteriormente indicado, que a realidade dos alunos pode exigir-lhes mais do que habilidades comunicativas e uma negociação de significados. Se, como apontamos anteriormente, a comunicação do dia a dia apresenta um jogo de poder que, por sua natureza, disponibiliza parte dos significados para negociação e camufla outra parte, é relevante levar para a sala de aula a

reflexão sobre como a língua permite que, ao mesmo tempo, conteúdos sejam comunicados, as estruturas linguísticas sejam empregadas de forma coesa e o contexto de interação seja (re)enquadrado conforme as necessidades imediatas dos sujeitos (KRAMSCH, 2016). Assim sendo, aumenta, a cada vez, a demanda pelos posicionamentos dos sujeitos com relação a problemas e conflitos, quer seja nas redes sociais, em ambientes de educação formal, no seio familiar ou mesmo em bate-papos banais com conhecidos ou estranhos. Liberalismo ou conservadorismo? Esquerda, direita, centro? Guerra ou cessar-fogo? Medida necessária ou golpe? Doutrinação ou formação para a cidadania? Sorte, esforço, circunstâncias contextuais? Desventura, preguiça, vitimização, consentimento? Opressor ou oprimido? Terroristas, rebeldes ou guerreiros da liberdade? Bem comum, interesses particulares? Os documentos oficiais endossam que devemos atender à demanda por posicionamentos em vários momentos, como quando indicam que a escola deve preparar os alunos para “saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas” (BRASIL, 2002, p. 9). A construção desses posicionamentos depende, em grande parte, da manipulação de formas linguísticas enquanto formas repletas de sentido (cf. KRAMSCH, 2006).

Encontramos, nos PCNEM (BRASIL, 2000), uma defesa da educação para a reflexão crítica que fica mais evidente quando explicitamente se alteram os objetivos do Ensino Médio e “[p]rioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2000, p. 13). Mais recentemente, percebemos que o direcionamento oficial em favor do componente crítico da educação continua quando o Guia de Livros Didáticos – PNLD² 2015 – Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio (BRASIL, 2014) privilegia a formação do leitor crítico. Tal formação inclui a compreensão das condições de produção e dos propósitos sociais dos textos, que são elementos que não se separam de uma consciência crítica da língua:

Desse modo, o processo foi orientado por práticas que buscam [...] dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais (BRASIL, 2014, p. 11).

Endereçado ao Ensino Fundamental, o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2016 – Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2016, p. 16) compreende que o conhecimento a ser partilhado e construído no processo de ensino-aprendizagem de LEs deve envolver “emoções, valores e saberes dos sujeitos que estão em interação”, o que abre mais espaço, ainda antes do Ensino

² Programa Nacional do Livro Didático

Médio, para o desenvolvimento da CS, que inclui a indexação de memórias, emoções e valores simbólicos às formas culturais enunciadas nas interações humanas (cf. capítulo 3 desta tese). Já a apresentação do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2018 – Ensino Médio (BRASIL, 2016), cujo início do processo se deu ainda em 2015, endossa, indiretamente, nosso presente empreendimento de pesquisa ao conceber que uma das funções do livro didático é viabilizar o acesso a “informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade, a educação e a cultura” (BRASIL, 2017). Sendo a promoção da CS uma oportunidade para “ver” a sociedade, a cultura, a interação e todo fazer humano (inclusive a ciência e a educação) na perspectiva dos valores simbólicos e das relações de poder, compreendemos que a inclusão do componente simbólico está respaldada. Apesar de não especificar nenhuma abordagem, nem sequer privilegiar alguma competência, até mesmo por não ser específico de Línguas Estrangeiras Modernas, mas geral para o Ensino Médio, o Guia PNLD 2018 (2017) encoraja os professores a suplementar possíveis lacunas nos livros didáticos escolhidos. A concepção de educação explicitada no documento compreende “o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano” (BRASIL, 2017, p. 8). Defendemos que essa totalidade inclui a dimensão simbólica dos sujeitos.

A esses sujeitos as notícias e informações chegam carregadas de opiniões e persuasão. Por trás dos enunciados com que temos contato, além da troca de informação, existe uma contínua construção da realidade que é feita por meio da língua, mas que molda a mesma língua. Por trás dessa construção, existe o acirrado jogo de influências anteriormente mencionado que, por sua vez, camufla uma disputa mais arraigada por hegemonia. Como ponderar? Como decidir de que lado ficar ou que postura adotar? É preciso escapar da dicotomização dos discursos, reflexo de uma sincronização de camadas históricas de significado que frequentemente justifica as desigualdades de poder (BLOMMAERT, 2005). Para tanto, o componente crítico da CS, em que se inclui uma consciência crítica da língua (cf. KRAMSCH, 2008), apresenta-se útil.

Após esta introdução, em que pudemos apresentar o tema, o problema de pesquisa, nosso pressuposto, objetivos e justificativa, assim como o contexto do campo de intervenção e as contribuições almejadas para esse contexto e para a área de Estudos da Linguagem, procederemos logo abaixo a uma exposição breve sobre os demais capítulos desta tese.

No próximo capítulo, apresentaremos um recorte histórico da noção de competência, começando pela influência de Humboldt (1988) e Saussure (2003) na área; seguindo por Chomsky (1965) e a noção de competência linguística; passando por Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e outros que trataram da competência comunicativa; considerando a competência

intercultural (BYRAM; ZARATE, 1996; BYRAM, 1997 e outros) e chegando à competência simbólica proposta por Kramsch (2006) e desenvolvida por outros estudiosos.

No capítulo terceiro, expomos nossas bases teóricas para promover a CS a partir de textos humorísticos e do senso de humor. Para tanto, inicialmente discutiremos sobre uma perspectiva ecológica de língua, cultura e discurso. Logo após, discorreremos sobre a competência simbólica, em que se incluem percepções sobre a dimensão simbólica da linguagem. Seguiremos discutindo sobre os princípios para promover a CS, isto é, o *reframing*, a indexação, a dessincronização e a estetização. Finalizaremos esse capítulo discorrendo sobre o senso de humor.

O quarto capítulo concentra os detalhes de nossos procedimentos metodológicos, em que intentamos esclarecer o enquadramento desta pesquisa nos padrões do paradigma qualitativo e da pesquisa-ação.

O quinto capítulo apresenta uma experiência que desenvolvemos com duas turmas de Ensino Médio no IFRN – *Campus São Paulo do Potengi*, de modo a descobriremos mais sobre como seria focar a CS nesse ambiente. Chamamos esse capítulo de Piloto, pois consistiu num estudo piloto em que pudemos explorar o discurso enquanto representação, ação e poder simbólicos (KRAMSCH, 2011) e durante o qual amadurecemos nossa compreensão sobre os princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização para posterior intervenção. Apesar de ser apenas um estudo piloto, consideramos a experiência no capítulo 5 útil para aumentar a compreensão do leitor sobre o ambiente proporcionado pelo foco na CS.

O sexto capítulo reúne nossa base empírica. Nesse capítulo discorreremos sobre a proposta de ensino-aprendizagem de ILE para os alunos do Ensino Médio no IFRN com base nos programas de *Inglês I* e *Inglês II*. Identificamos algumas carências a fim de defender a coerência da promoção da CS naquele contexto. Discutiremos, então, o *workshop* realizado, as questões aplicadas e as respostas desenvolvidas pelos alunos. Somente depois disso apresentaremos os dados obtidos com a aplicação do diagnóstico inicial e do final. Preferimos apresentar o questionário de diagnóstico inicial, aplicado originalmente antes do *workshop*, junto com o questionário final de diagnóstico para facilitar comparações por parte do leitor.

Finalmente chegamos às nossas considerações finais, em que reiteramos nosso problema inicial e algumas de nossas constatações. Ali apontamos também algumas das limitações desta pesquisa e apontamos para como pesquisas futuras podem ampliar a presente, de modo a contribuir com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA – UM RECORTE HISTÓRICO

Ainda antes do século passado, o estudioso e diplomata alemão Wilhelm von Humboldt (1767-1835) refletia sobre a relação entre língua e pensamento, língua e cognição (poder mental, para ser mais preciso) e sobre som-forma e uso. Segundo Humboldt (1988), o princípio som-forma é constitutivo e guia para a diversidade de línguas. Por estar intimamente ligado ao poder mental e por “ser um elemento do organismo humano inteiro” (HUMBOLDT, 1988, p. 54), esse princípio constitutivo da língua, o princípio som-forma, está ligado ao panorama coletivo da nação falante da língua. No entanto, esse vínculo necessário entre som-forma, poder mental e aparência coletiva da nação seria velado e inescrutável. Percebemos, com isso, que o pensador alemão estava lançando mão de preocupações centrais até hoje para a área dos estudos da linguagem, como a relação entre língua e pensamento além de considerar a contribuição dessa relação para a formação da cultura de um povo.

O outro princípio constitutivo da língua, ou seja, o *uso* do som/forma, se presta a duas funções, a saber, a designação de objetos (que poderia ser uma visão, embora arcaica, da representatividade da língua) e a conexão de pensamentos. Se a língua é necessária para conectar pensamentos, de forma que nossa faculdade mental depende, em grande parte, da língua, temos, em Humboldt, uma perspectiva incipiente sobre o poder constitutivo da língua. Para o autor alemão, a função linguística de conectar pensamentos é baseada nos requerimentos que o próprio pensamento impõe à língua. Dessa imposição derivam as leis gerais da língua. Essa relação de dependência entre pensamento e língua, de onde surgem as leis desta última, é a mesma para todos os seres humanos, até que entrem em jogo “a individualidade de dotações mentais ou desenvolvimentos subsequentes” (HUMBOLDT, 1988, p. 54)³.

Segundo Humboldt, pensamento e língua são intrínsecos. A língua exerce poder sobre os indivíduos, de forma que uma inteira geração de pessoas seria governada pela língua e pelas experiências nela marcadas. Se, com a aquisição de uma língua estrangeira, adquirimos também uma perspectiva distinta sobre o mundo e, se de fato, a língua e o pensamento são um, a diversidade de línguas representa uma diversidade de visões de mundo e de formas de pensar. Essa concepção de Humboldt, a despeito de todos os perigos de sua interpretação que podem levar a posicionamentos raciais negativos, é precursora da relatividade linguística. Além disso, ao vermos que Humboldt já considerava que a língua restringe o falante, mas que este reage a isso, então temos que a regularidade da língua e a liberdade individual do homem entram em

³ “[...] the individuality of their mental endowments or subsequent developments” (HUMBOLDT, 1988, p. 54).

tensão, o que nos remete às posteriores e mais elaboradas noções de força centrípeta e força centrífuga de Bakhtin (1981).

Outra possível influência de Humboldt na área dos estudos da linguagem pode ser ilustrada com sua ideia de que uma mesma palavra nunca significa exatamente a mesma coisa para indivíduos distintos falantes de uma mesma língua (HUMBOLDT, 1988, p. 63). Além disso, ele considera que a compreensão dos sons é de uma natureza diferente da compreensão das palavras. Ora, a compreensão das palavras inclui a associação de palavras a conceitos (HUMBOLDT, 1988). Essa visão de que, ainda que lançando mão de uma mesma língua, dois indivíduos nunca falarão da mesma forma é parcialmente retomada na noção de *parole*, de Saussure (2003), a qual é idiossincrática e foge do escopo da linguística da *langue*. E a relação entre palavras e conceitos remete-nos à relação entre significante e significado, do mesmo linguista suíço. Aproximar, ainda que de forma incipiente, Humboldt e Saussure é interessante, já que ambos exerceram certa influência sobre parte da teoria gerativista de Chomsky (1965; 1998).

O formalismo mentalista de Chomsky, além de opor-se ao behaviorismo (cf. CAMPBELL; WALES, 1970), opôs-se ao estruturalismo saussureano. Para Chomsky, assim como para Saussure, a língua pode ser percebida dicotomicamente. Mas, em vez de *langue* e *parole* (SAUSSURE, 2003), o linguista americano propôs as noções de competência e *performance*. Para Chomsky, competência seria uma noção análoga a conhecimento da língua, “o conhecimento do falante-ouvinte de sua língua” (CHOMSKY, 1965, p. 4, tradução nossa)⁴ e *performance*, o uso real desse conhecimento em situações concretas.

Semelhantemente a Saussure, que priorizou a *langue* em vez da *parole*, Chomsky reconheceu como o objeto da linguística aquilo que denominou de competência. Portanto, a noção de competência, tão preciosa ao campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foi cunhada por Chomsky (cf. CHOMSKY, 1965 1998) e opunha-se à noção de *performance*. Em termos de organização epistemológica, a dicotomia competência – *performance* retomava a dicotomia língua – fala (*langue* – *parole*) de Saussure (2003). Em termos de conceitos, contudo, Chomsky contrariava a visão saussureana de língua enquanto repertório de signos sociais ao privilegiar a concepção mentalista de competência, ou seja, o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua (CHOMSKY, 1965), um fenômeno inato, enfocando seu caráter biológico (cf. ANDRADE, 2009; ARAKI, 2015). A competência em Chomsky é

⁴ “[...] the speaker-hearer's knowledge of his language [...]” (CHOMSKY, 1965, p. 4).

linguística e é responsável pela gramaticalidade da língua. O próprio linguista norte-americano aponta ter-se inspirado na perspectiva humboldtiana da relação entre língua e pensamento:

A distinção que eu estou notando aqui está relacionada à distinção *langue-parole* de Saussure; mas é necessariamente para rejeitar seu conceito de língua como meramente um inventário de itens e, antes, retornar à concepção humboldtiana de competência subjacente como um sistema de processos gerativos (CHOMSKY, 1965, p. 4)⁵.

É relevante destacar que Chomsky percebia os aspectos da língua relacionados ao uso, como o entorno sociocultural e os fatores psicológicos (como memória, hesitação, falsos inícios), como pertencentes ao domínio da *performance*, não da competência:

A teoria linguística preocupa-se primariamente com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece uma língua perfeitamente e não é afetado por tais condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, distrações, mudança de atenção e interesse e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua em *performance* real (CHOMSKY, 1965, p. 3)⁶.

A análise linguística deveria se incumbir do sistema de regras subjacente ao uso. Esse uso não poderia refletir diretamente a competência. Portanto, a teoria linguística é mentalista no sentido de que se ocupa de compreender a realidade mental subjacente ao comportamento linguístico, por meio da percepção de regularidades da língua que apontariam para princípios biológicos que proporcionam a atividade verbal:

A gramática de uma língua particular, então, deve ser suplementada por uma gramática universal que acomoda o aspecto criativo do uso da língua e expressa as regularidades profundamente assentadas que, sendo universais, são omitidas da própria gramática. Portanto, é bem próprio para uma gramática discutir apenas exceções e irregularidades em algum detalhe. É apenas quando suplementada por uma gramática universal que a gramática de uma língua provê uma apreciação completa da competência do falante-ouvinte (CHOMSKY, 1965, p. 6)⁷.

Ao investigar a noção de competência, o interesse de Chomsky era compreender como se davam os processos criativos da língua. Para isso, um analista deveria focar o que um falante realmente conhece, não o que esse relata sobre seu conhecimento. Daí surge a necessidade de caracterizar, com a maior neutralidade possível, esse conhecimento da língua.

⁵ “The distinction I am noting here is related to the *langue-parole* distinction of Saussure; but it is necessary to reject his concept of *langue* as merely a systematic inventory of items and to return rather to the Humboldtian conception of underlying competence as a system of generative processes” (CHOMSKY, 1965, p. 4).

⁶ “Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows a language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shift of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance” (ibid., p. 3).

⁷ “The grammar of a particular language, then, is to be supplemented by a universal grammar that accommodates the creative aspect of language use and expresses the deep-seated regularities which, being universal, are omitted from the grammar itself. Therefore it is quite proper for a grammar to discuss only exceptions and irregularities in any detail. It is only when supplemented by a universal grammar that the grammar of a language provides a full account of the speaker-hearer’s competence” (ibid., p. 6).

Para tanto, isolava-se o objeto de estudo dos fatores socioculturais, privilegiando o nível da sentença (CHOMSKY, 1965).

Posteriormente, Hymes (1972) refuta a noção de que apenas a gramaticalidade figura na constituição da competência. Motivado por questões sociais que precisavam da atenção dos estudos da linguagem, como os problemas linguísticos enfrentados por crianças em desvantagem social, Hymes defendia que um trabalho “[...] motivado por necessidades práticas pode ajudar a construir a teoria de que precisamos” (HYMES, 1972, p. 269). Para o autor, a teoria chomskyana é falha ao deixar de fora da noção de competência fatores socioculturais e uma evidência da insuficiência da linguística gerativista seria a realidade de crianças em situação escolar, enfrentando dificuldades linguísticas, ao serem comparadas com a criança fluente, que domina a língua, vislumbrada pelo gerativismo. É relevante salientar, contudo, que a interpretação mais fraca da distinção chomskyana entre conhecimento ou habilidade e uso é aceita por muitos linguistas. Mas a interpretação forte dessa teoria, que aponta, como vimos nos parágrafos anteriores, para um sistema linguístico (gramática) internalizado por um falante nativo ideal, que se distingue de uma *performance*, que envolve questões psicológicas, essa é uma questão mais polêmica (CANALE; SWAIN, 1980).

Campbell e Wales (1970) afirmam que os linguistas gerativistas, apesar de preocupados com uma interpretação forte da noção de competência, ocupavam-se, na verdade, de descrever um outro tipo de competência, a qual omite a habilidade linguística mais importante, que é a de produzir ou compreender enunciados que são apropriados, ainda que nem sempre sejam muito gramaticais. Preocupados com aquisição da língua por crianças nativas, considerando uma perspectiva psicológica, Campbell e Wales (1970) declaram que a primeira preocupação dos estudos linguísticos deveriam ser as variáveis do ambiente, já que são os dados mais acessíveis à investigação. Os autores admitem a existência de fatores inatos na estruturação das informações, mas asseveram que toda aquisição comportamental depende, em parte, da interação entre o que é predisposto e o ambiente. Portanto, para se compreender melhor se o que afeta um determinado aspecto da aquisição é de ordem mental ou sociocultural, faz-se necessário levar em consideração o contexto dos enunciados.

Hymes (1972) estende sua crítica ao fato de a teoria da competência linguística do gerativismo delinear objetos ideais, abstraídos de componentes socioculturais que deveriam ser incluídos em sua descrição. Tais componentes, apesar de admitidos em uma teoria da *performance* pelos gerativistas, são ignorados ou depreciados por esses, mesmo porque a noção de *performance* é tida como residual ou uma manifestação imperfeita da competência.

Hymes (1972) compreende que a vida social afeta não apenas a *performance* exterior, mas também a competência interna. Portanto, aponta para a necessidade de “transcender a noção de competência perfeita, comunidade de fala homogênea e independência de aspectos socioculturais” (HYMES, 1972, p. 274). O antropólogo e linguista ainda indicou que o falante-ouvinte idealmente fluente em vários lugares do mundo seria multilíngue e que, mesmo um monolíngue idealmente fluente seria um perito em variedades funcionais de uma mesma língua. Ainda assim, tal fluência, e a competência subjacente, não implicam em produzir sentenças perfeitamente gramaticais o tempo todo, dado que há ocasiões que demandam que o falante seja “apropriadamente agramatical” (HYMES, 1972, p. 277). Ser apropriado é central para a teoria hymesiana:

Temos, então, de considerar o fato de que uma criança normal adquire conhecimento de sentenças, não apenas enquanto gramaticais, mas também enquanto apropriadas. Ele ou ela adquire competência em relação a quando falar, quando não, e em relação a sobre o que conversar com quem, quando, onde, de que maneira. Em resumo, uma criança torna-se hábil a realizar um repertório de atos de fala, participar de eventos de fala e avaliar sua realização por outros. Essa competência, além do mais, integra atitudes, valores e motivações concernentes à língua, suas características e usos, e integra competência e atitudes concernentes à inter-relação da língua com outros códigos de conduta comunicativa [...] (HYMES, 1972, p. 277, 278)⁸.

Portanto, o modelo de língua de Hymes volta-se para a vida social e a conduta comunicativa. O foco não é mais o nível da sentença, mesmo porque uma sentença com o mesmo valor gramatical pode, em situações diferentes, constituir uma declaração, um pedido, uma ordem, um lamento etc. Semelhantemente, sentenças gramaticalmente diferentes podem desempenhar a mesma função comunicativa. Competência deixa de ser apenas conhecimento gramatical inconsciente da própria língua e passa a se envolver com elementos extralinguísticos – gestos e palavras podem ser intercambiáveis. Atitudes, motivações e valores também entram em jogo na comunicação e, portanto, na competência comunicativa. Com o foco no uso linguístico contextualmente apropriado, entende-se que a mesma matriz mental para a aquisição do conhecimento, que permite a formação de sentenças, permite a aquisição de conhecimento de um conjunto de maneiras pelas quais se emprega uma sentença. A competência comunicativa compreende, portanto, uma forma de conhecimento cultural tácito, pelo qual a exposição a uma

⁸ “We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct [...]” (HYMES, 1972, p. 277 et seq.).

experiência finita com atos de fala e o componente sociocultural relacionado a tais atos permitem o desenvolvimento de uma teoria geral de fala que é apropriada em sua comunidade.

Outro aspecto relevante é que, para Hymes, competência não é análoga a conhecimento, mas inclui também um conjunto de habilidades. Tanto conhecimento tácito quanto habilidade para o uso constituem a competência comunicativa de um indivíduo:

“Eu devo tomar *competência* como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa. (Essa escolha está no espírito – se, agora, em oposição à letra – da preocupação, na teoria linguística, com a capacidade subjacente.) Competência depende tanto de *conhecimento* (tácito) quanto de (habilidade para) uso. O *conhecimento* se distingue, então, tanto da competência (como uma parte desta) quanto da possibilidade sistêmica (com a qual sua relação é uma questão empírica)” (HYMES, 1972, p. 282, tradução nossa).⁹

Para Hymes (1972), a competência diz respeito à capacidade, mas ele não limita tal capacidade a uma perspectiva mentalista de gramaticalidade. Apesar de ainda distinta de uma noção de *performance*, a competência, no sentido hymesiano, está posta em relação ao uso. Para que esta seja integrada a uma teoria de comunicação e cultura e, com isso, promova maior introspecção teórica, o autor sugere quatro parâmetros para a investigação linguística. Tais parâmetros podem ser relacionados, ainda, ao conhecimento e à habilidade para uso. São eles: se o objeto de análise é, e em que grau é, i- formalmente possível, ii- factível, iii- apropriado em relação a um contexto e iv- de fato realizada (*performance*) (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980). Um enunciado é considerado formalmente possível se for gramatical, cultural e comunicativo. Para ser factível, o enunciado será realizado dentro das limitações impostas por fatores psicológicos, os quais comumente também impõem limites à cultura, tais como limitações de memória e mecanismos de percepção. Um enunciado apropriado é adequado, feliz e bem-sucedido em relação a um determinado contexto. Finalmente, a *performance* diz respeito às ocorrências e probabilidade de ocorrência de determinada estrutura.

Com isso, na competência comunicativa não se separam os fatores cognitivos dos psicológicos e volitivos (HYMES, 1972). Tal visão de competência influenciará a noção de *performance*, que não é vista como sendo idêntica a um registro comportamental, tampouco como uma realização parcial imperfeita da competência, mas engloba uma interação entre competência de cada indivíduo envolvido em um evento e as propriedades do evento. Finalmente, é possível afirmar que a noção de competência em Hymes (1972) não exclui o caráter inato (especialmente nos primeiros anos da criança, como sugerido por ele próprio), mas

⁹ I should take *competence* as the most general term for the capabilities of a person. (This choice is in the spirit, if at present against the letter, of the concern in linguistic theory for underlying capability.) Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) use. *Knowledge* is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter.) (HYMES, 1972, p. 282).

inclui ainda a socialização do indivíduo que é contínua ao longo dos anos e que exerce influência sobre sua competência. Ou seja, a competência comunicativa é alterada por fatores sociais.

Portanto, a noção mais ampla de competência defendida por Campbell e Wales (1970) e por Hymes (1972), a de competência comunicativa, inclui tanto a competência gramatical (conhecimento implícito e explícito de regras gramaticais) quanto a competência sociocultural, ou contextual (conhecimento das regras de uso da língua) (CANALE; SWAIN, 1980). Canale e Swain (1980) defendem essa noção em detrimento tanto das perspectivas que excluem a competência gramatical como das perspectivas que excluem a competência sociocultural do escopo da competência comunicativa. Esses autores afirmam ser possível distinguir regularidades em relação ao conhecimento de regras gramaticais e ao conhecimento das regras [socioculturais] de uso da língua da recorrência de aspectos não essenciais e menos específicos da *performance*. Dessa forma, opõem-se aos estudiosos que afirmam ser a teoria da competência comunicativa uma teoria da *performance*.

Canale e Swain (1980) enfatizam que um programa de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que visa a promoção de competência comunicativa deve abordar tanto aspectos de competência gramatical quanto aspectos de competência sociocultural. Destacam, ainda, que a metodologia de ensino e os instrumentos avaliativos na sala de aula comunicativa não devem visar apenas a competência, mas também a *performance*, ou seja, “a verdadeira demonstração deste conhecimento em situações *reais* de segunda língua e para propósitos de comunicação *autêntica*” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 6)¹⁰. Mesmo porque, pelo fato de apenas a *performance* ser observável, não é possível medir competência diretamente.

Diferentemente de Hymes (1972), que expande sua noção de competência de forma a abranger não apenas conhecimento, mas também habilidade, Canale e Swain (1980) compreendem competência, quer comunicativa, gramatical ou sociocomunicativa, apenas como conhecimento em uma determinada esfera, sem incluir habilidade para uso. Além de caracterizarem fatores como volição, motivação e patologias como pertinentes à *performance* comunicativa, entendem não haver embasamento teórico suficiente para incorporar essa noção de habilidade para uso na noção de competência, nem haver aporte teórico que dê conta da noção de habilidade e apoie o desenvolvimento de programas de ensino-aprendizagem que se voltem também para esse componente. Além disso, temiam que a inclusão de habilidade para uso em competência pudesse resultar em noções como déficit linguístico ou comunicativo,

¹⁰ “[...] the actual demonstration of this knowledge in *real* second language situations and for *authentic* communication purposes” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 6).

desdobrando-se em diferenças de classe social e poder. Aspectos psicolinguísticos, como memória e estratégias de percepção, também deveriam ser incorporados numa teoria de *performance* comunicativa, não de competência. O fortalecimento da teoria da competência comunicativa depende do desenvolvimento de investigações da relação e interação entre conhecimento de gramática e conhecimento de regras socioculturais, mas também da investigação desses componentes fora dessa relação.

Antes de detalhar sua própria proposta de competência comunicativa, Canale e Swain (1980) discutem teorias de competência comunicativa anteriores, organizando-as em três grupos – as teorias de habilidades de comunicação básica, as teorias de comunicação mais abrangentes e as teorias integradas. Os autores compreendem que as teorias de habilidades de comunicação básica são mais próximas da realidade dos programas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e enfatizam o nível mínimo de habilidades comunicativas – mormente orais – demandado para a lide com as situações mais comuns de interação em língua estrangeira pelas quais um aprendiz pode passar (CANALE; SWAIN, 1980). Como limitações dessas teorias, os autores apontam a então inexistência de descrição de quaisquer regras de língua que apoiem a apropriação dos enunciados, bem como a falta de especificação de qual é o nível mínimo de habilidades necessário para a comunicação. Ainda assim, tais teorias apontam para esse nível mínimo e defendem que a produção de significados seja privilegiada desde o início do currículo.

Os autores destacam evidências que sugerem a ênfase da acurácia gramatical e de significativa comunicação desde o início dos programas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, isso não implica em maior ou menor ênfase de um desses componentes sobre o outro. O foco na gramática também não implica em contemplar todos os aspectos gramaticais, mas sim aqueles relevantes para as habilidades comunicativas em questão (CANALE; SWAIN, 1980).

Canale e Swain (1980, p. 15) apontam para a ênfase de comunicação e expressão de significados em vez da abordagem explícita de questões de apropriação. Não é indicado adotar uma abordagem gramatical apenas com traços comunicativos. Tais empreendimentos não resultariam em maior habilidade comunicativa. No entanto, abordagens totalmente comunicativas, em que se contempla a acurácia gramatical, poderiam render competência gramatical tanto quanto abordagens gramaticais, mas tendem a proporcionar melhores resultados no tocante à competência comunicativa (cf. CANALE; SWAIN, 1980, p. 15).

Ao organizarem-se ementas e programas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com base em funções comunicativas, podem-se contemplar aspectos gramaticais. No entanto, é difícil seguir uma progressão na complexidade gramatical se a ementa está

organizada de acordo com funções comunicativas (CANALE; SWAIN, 1980). Semelhantemente, se pensarmos no componente simbólico para organizar uma ementa ou parte dela, o componente gramatical dificilmente seguirá uma progressão em termos de complexidade.

O grupo das teorias mais abrangentes que embasam a noção de competência comunicativa tem uma natureza mais teórica e analítica que o primeiro. Incluem-se aqui as produções de Hymes. Tais teorias investem na relação entre língua e contexto sociocultural. Canale e Swain (1980) abordam os quatro parâmetros de Hymes que interagem na competência comunicativa: o gramatical (o que é formalmente possível e em que grau); o psicolinguístico (o que, em termos de processamento de informação é factível e em que grau); o sociocultural (qual o significado e o valor social); e o probabilístico (o que realmente ocorre na comunicação real), abordados anteriormente nesta seção (CANALE; SWAIN, 1980; HYMES, 1972).

Como vimos, em oposição a Hymes, Canale e Swain (1980) sustentam que a noção de habilidade não deveria figurar na composição da noção de competência. No entanto, eles reconhecem que o quarto parâmetro da teoria hymesiana, o da probabilidade de ocorrência de estruturas na comunicação de um falante nativo, é um dado relevante para a compreensão do uso da língua e deveria ser incluído na competência dos aprendizes de língua estrangeira.

Os autores ainda sugerem que, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a ênfase deve recair sobre a comunicação significativa desde as fases iniciais, como meio de facilitar a aquisição da competência gramatical. Mas admitem que certo conhecimento de gramática é necessário para que essa comunicação ocorra. O conteúdo gramatical deve ser determinado, contudo, pelas necessidades comunicativas do aprendiz, o que pode auxiliar o aluno a perceber a interação entre aspectos semânticos e aspectos gramaticais.

As teorias do terceiro grupo são consideradas integradoras porque, segundo os autores, apresentam

[...] uma síntese do conhecimento de princípios gramaticais básicos, conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para realizar funções comunicativas e do conhecimento de como enunciados e funções comunicativas podem ser combinados de acordo com os princípios do discurso (CANALE; SWAIN, 1980, p. 20)¹¹.

Os autores finalizam sua discussão sobre esse grupo apontando que não havia então respaldo teórico suficiente para uma maior ênfase nas funções da linguagem em detrimento da complexidade gramatical, o que era característico de várias abordagens comunicativas.

¹¹ “[...] there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse” (CANALE; SWAIN, p. 20).

Apontam ainda para a necessidade de considerar a complexidade gramatical, dentre outros fatores, para se especificar as formas gramaticais e as funções comunicativas pertinentes às necessidades sociolinguísticas dos aprendizes de línguas estrangeiras (CANALE; SWAIN, 1980).

Canale e Swain (1980) propõem ainda um modelo de competência comunicativa, voltando-se para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para eles, a competência comunicativa consiste, minimamente, de competência gramatical, competência sociocultural e competência estratégica. A competência gramatical inclui o conhecimento de itens lexicais, assim como noções de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência sociocultural envolve tanto regras culturais, quanto regras de discurso. Segundo eles, esses dois conjuntos de regras podem ser úteis para que os aprendizes interpretem o significado social dos textos, especialmente quando houver pouca transparência entre o sentido literal do enunciado e a intenção do enunciador. Tais considerações aproximam-se, em alguns pontos, da noção de competência simbólica de Kramsch (2006). Já a competência estratégica é composta de estratégias comunicativas verbais e não-verbais. O aprendiz pode ainda recorrer a essas estratégias de forma a compensar dificuldades na comunicação causadas por variáveis de *performance* ou mesmo pela insuficiência das duas competências supracitadas.

Canale e Swain (1980) apontam que o objetivo primeiro de uma abordagem comunicativa é facilitar a integração desses três tipos de conhecimento, sem enfatizar um em detrimento dos outros. Asseveram que uma abordagem comunicativa deve ser embasada nas necessidades dos aprendizes e responder a elas. Defendem que, para que os aprendizes tenham a oportunidade de utilizar autenticamente a língua-alvo em situação de real necessidade, devem ter a oportunidade de interagir com falantes com alto grau de competência na língua. Indicam ainda que a abordagem comunicativa deve valer-se de aspectos comunicativos que os aprendizes já desenvolveram na aquisição de sua língua materna. Finalmente, indicam que o programa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem como objetivo primordial a prover informações, prática e grande parte da experiência demandadas pelas necessidades comunicativas dos aprendizes. Mas os autores sugerem que a promoção da competência comunicativa seja um empreendimento interdisciplinar, em que os aprendizes de língua estrangeira contem também com o programa de ensino-aprendizagem de língua materna e com o programa da área de conhecimentos humanísticos e sociais para, respectivamente, ensiná-los sobre língua (ex.: funções comunicativas, categorias gramaticais, regras de discurso, adequação do enunciado ao contexto etc.) e sobre a cultura da língua-alvo.

Littlewood (1981) não faz uma clara distinção entre competência e habilidade. Ao contrário, o autor chega a utilizar “competência comunicativa” e “habilidade comunicativa” de modo intercambiável (cf. LITTLEWOOD, 1981). Com o intuito de promover a habilidade comunicativa, o autor apresenta pontos norteadores para o estabelecimento de uma abordagem comunicativa. Para tanto, Littlewood (1981) organiza sua compreensão de competência comunicativa como sendo composta por quatro domínios: i- competência linguística (habilidade de manipular o sistema linguístico de forma a expressar a mensagem desejada); ii- habilidade/destreza de relacionar as formas linguísticas a suas funções comunicativas, ou seja, compreender o sistema linguístico da língua-alvo enquanto um sistema comunicativo; iii- habilidade de relacionar o componente estrutural e comunicativo ao componente situacional. Incluem-se aqui a percepção da situação em que a comunicação é travada – o que inclui a percepção da realidade imediata –, a associação do componente linguístico ao ambiente não-linguístico (localização de um objeto, endereço de uma loja, função de um equipamento etc.) e a utilização de estratégias que tornem a comunicação mais eficiente, como a utilização de “retroinformação [*feedback*] para julgar seu sucesso e, se necessário, remediar falhas utilizando uma linguagem diferente” (LITTLEWOOD, 1981, p. 6, tradução nossa)¹²; iv- o conhecimento do significado social das formas linguísticas. Ou seja, uma sentença interrogativa (estrutura) serve como um pedido (função comunicativa), relativa à sensação de sede (relação ao ambiente extralinguístico) em uma visita casual a um amigo em sua residência (contexto social de atuação). Littlewood (1981) utiliza cada um desses componentes da competência comunicativa como base para a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ou seja, as atividades são elaboradas levando-se em consideração, além do nível de proficiência dos aprendizes, os domínios que constituem a competência comunicativa. Portanto, a perspectiva de Littlewood (1981) é que, ao exercitarem-se os componentes da competência comunicativa, promove-se tal competência.

Van Ek (1986), ao tratar dos objetivos para a aprendizagem de línguas na Europa, apresenta a habilidade comunicativa como sendo constituída de seis competências distintas: competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica, competência sociocultural e competência social. Vale salientar que esse autor não emprega o termo competência comunicativa nesse texto, mas habilidade comunicativa, que compreende como “a habilidade de utilizar a língua estrangeira para propósitos de

¹² “[...] feedback to judge his success, and if necessary, remedy failure by using different language” (LITTLEWOOD, 1981, p. 6).

comunicação” (VAN EK, 1986, p. 29, tradução nossa)¹³. Ele esclarece que sua compreensão de comunicação não se restringe à interação oral, mas engloba todas as atividades interacionais de língua. Preocupado com não ignorar nenhuma característica essencial para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, van Ek (1986) admite que o trabalho com um elemento deve incluir mais de um dos aspectos constituintes dessa competência, ou seja, a depender do enfoque dado em sala de aula, pode haver uma sobreposição entre algumas dessas competências.

Competência linguística diz respeito ao conhecimento de léxicos e de regras de estrutura linguística que permitam a habilidade de produzir e interpretar enunciados de acordo com seu significado convencional, ou seja, de acordo com significados comumente atribuídos a tais enunciados por falantes nativos (VAN EK, 1986).

A competência sociolinguística, em vez de referir-se ao sentido convencional de enunciados, diz respeito à relação entre as formas linguísticas e seu sentido contextual, situacional. Ou seja, a competência sociolinguística é a habilidade de usar e interpretar formas linguísticas apropriadamente em relação à situação de sua ocorrência.

A competência discursiva é a habilidade de construir e interpretar enunciados de acordo com estratégias apropriadas em relação ao tipo (descrição, narração etc.) e ao gênero textual (conversa, relatório, carta formal etc.). Para van Ek (1986, p. 30-31), essa competência era, ainda, “a habilidade de perceber e alcançar coerência de enunciados separados, em padrões de comunicação significativa”¹⁴. Reforça-se aqui que o foco da habilidade comunicativa não está no nível da sentença.

A competência estratégica de van Ek (1986) retoma a noção de Canale e Swain (1980). Consiste na habilidade de lançar mão de recursos verbais e não-verbais para compensar déficits comunicativos, como limitações no conhecimento linguísticos ou dificuldades emergentes da situação de comunicação. Algumas dessas estratégias são: reformular, recomeçar, substituir algum termo, pedir ajuda (cf. VAN EK, 1986).

A competência sociocultural implica certa familiaridade com a cultura de falantes nativos da língua-alvo. Inclui uma habilidade de reconhecer formas outras de expressar e categorizar. Demanda que o aprendiz utilize um quadro de referências – “*reference frame*” – (VAN EK, 1986, p. 31) ao menos parcialmente determinado pelo contexto sociocultural dos falantes nativos. Inclui-se, então, no ensino de línguas estrangeiras, o ensino de cultura como

¹³ “[...] the ability to use the foreign language for purposes of communication [...]” (VAN EK, 1986, p. 29).

¹⁴ “[...] the ability to perceive and to achieve coherence of separate utterances in meaningful communication patterns” (ibid., p. 42, 43).

inseparável do ensino de formas linguísticas e leva-se em consideração a relação da cultura-alvo com as experiências socioculturais do aprendiz.

A competência social preocupa-se mais com a personalidade do aprendiz do que com questões linguísticas propriamente ditas. Van Ek (1986) ressalta que o desenvolvimento da personalidade do aprendiz não é um mero complemento, mas uma parte integral da habilidade comunicativa. Tal competência engloba as qualidades envolvidas na vontade de interagir (autoconfiança, motivação e atitude) e na habilidade para tal (habilidade de lidar com situações sociais e empatia). A competência social abrange características de personalidade e técnicas. As qualidades (autoconfiança, empatia, aceitação do outro, atitude positiva em relação à experiência etc.), diferentemente das técnicas, não poderiam ser aprendidas, mas adquiridas e desenvolvidas. As técnicas devem ser desenvolvidas desde estágios iniciais até estágios em que os aprendizes apresentam níveis altos de proficiência (ex.: abrir e fechar um diálogo, cumprimentar, apresenta-se; manter uma conversa e até mesmo interagir em ambiente estrangeiro, em um grupo social, “com a facilidade de um falante nativo”¹⁵) (VAN EK, 1986, p. 58).

Mudar o foco das estruturas gramaticais para as necessidades comunicativas dos aprendizes foi um avanço. Daí, o que se pode fazer com formas gramaticais passou a ser prioridade. Tal observação das funções socioculturais das formas, contudo, implicava que os aprendizes de uma língua estrangeira deveriam conhecer as funções das formas e aprender seu significado já estabelecido. Era como se o aprendiz precisasse assumir uma outra identidade que não era a sua (cf. KRAMSCH, 1993), mas sim nativa da cultura-alvo, pois os significados trabalhados eram predominantemente convencionais, nos termos de van Ek (1986), ou seja, aqueles atribuídos por nativos. Aquilo que era produzido para a sala de aula não era considerado autêntico. Autênticos seriam os textos não pedagógicos, produzidos em situação natural de comunicação, criados para um propósito social na comunidade-alvo (KRAMSCH, 1993). Daí, como forma de aproximar os aprendizes de contextos reais de uso da língua estrangeira, encorajava-se o uso de materiais produzidos de falantes nativos para falantes nativos. De certa forma, a própria sala de aula não era um ambiente autêntico, mas forjado. Começou-se a questionar, então, a noção de autenticidade.

Pensar em comunicação em língua estrangeira pressupõe o encontro de diferentes culturas representadas pelos participantes de tal comunicação. Nesses encontros culturais mediados pela comunicação de diferentes sujeitos, entram em tensão os significados individuais

¹⁵ “[...] with the ease of a native speaker” (VAN EK, 1986, p. 58).

e os sociais (KRAMSCH, 1993). Segundo Kramsch (1993), os significados em um contexto social escapam astutamente da clareza das estruturas gramaticais. Tendo isso em mente, um texto produzido por um falante nativo para outro nunca seria compreendido exatamente da mesma maneira por um falante estrangeiro. Isso não é um indício de falta de competência comunicativa, mas da confluência de visões de mundo diferentes, de significados diferentes. Além disso, um texto produzido por um falante nativo, pertencente a uma determinada comunidade nativa, sobre um aspecto cultural de uma comunidade vizinha, pode não concordar com a visão que essa comunidade vizinha tem de si. Esse texto, portanto, não seria autêntico apenas por ter sido produzido por um falante nativo. Além de a competência cultural não implicar em o aprendiz comportar-se como um nativo, pois ele sempre seria um estrangeiro com sua perspectiva cultural, o trabalho com textos produzidos por nativos não deveria ser realizado na sala de aula de língua estrangeira de modo não crítico, como é comum no uso cotidiano de um texto por falantes nativos. A sala de aula passa a ser vista por alguns estudiosos como um contexto autêntico de ensino-aprendizagem, um terceiro espaço onde os significados da cultura-alvo encontram, muitas vezes numa relação conflituosa, os significados do cotidiano dos aprendizes (KRAMSCH, 1993).

Preocupar-se apenas com a comunicação, por meio do ensino-aprendizagem de funções das estruturas gramaticais, não era suficiente para lidar com esse choque cultural que gerava uma disputa de significados. Encenar um falante nativo, com uma visão de mundo nativo, um discurso e forma de pensar nativos era, por um lado, uma atitude de indiferença com a cultura do aprendiz e com o embate entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo. Era necessário que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediasse esse encontro; que os significados convencionais da língua estrangeira não fossem adquiridos como inquestionáveis nem estanques. Assume-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira não “é apenas aprender uma nova maneira de comunicar-se, mas uma maneira de fazer um manifesto cultural” (KRAMSCH, 1993, p. 237, tradução nossa)¹⁶. A autora também compreende o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como uma oportunidade para significados pessoais, prazer e poder. Ela aponta que o poder de produzir significados pode propiciar prazer, mas tal produção se dá num choque de culturas. Então, em vez de aceitar significados prontos e inquestionáveis, apontados como convencionais, tais significados devem ser “[...] questionados, desafiados e problematizados” (KRAMSCH, 1993, p. 238)¹⁷. A não ocorrência desse choque

¹⁶ “[...] is not just learning a new way of communicating, but a way of making a cultural statement” (KRAMSCH, 1993, p. 237).

¹⁷ “[...] questioned, challenged, problematized” (ibid., p. 238).

cultural é indício de que os aprendizes estão assumindo significados como prontos. Em vez disso, a sala de aula deve dar lugar a uma terceira cultura. Essa perspectiva inclui a consideração de três tipos de cultura: uma cultura popular, uma cultura crítica e uma cultura ecológica.

Ao discorrer sobre cultura popular, Kramersch (1993) lança mão de uma perspectiva sociológica, em que se considera o que os alunos realmente precisam, as novas maneiras pelas quais os aprendizes fazem as próprias hipóteses, como compreendem material cultural, como expressam seus próprios significados idiossincráticos.

Em relação à cultura crítica, numa perspectiva educacional, Kramersch (1993) considera que ensino de língua estrangeira deve ser relevante para a vida social. O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode propiciar a comunicação que prepare o ambiente para a compreensão mútua. Para tanto, faz-se necessário explorar a constante luta, travada no discurso, entre significados individuais [dos aprendizes] e sociais. Entra em jogo aqui a habilidade do aprendiz de reconhecer o poder do contexto e de tomar uma distância crítica em relação a esse contexto, sem submeter-se, inquestionavelmente, a significados prontos, mas mediando o supracitado choque de significados culturais. Tendo em vista a variedade, imprevisibilidade e a abertura a interpretações múltiplas dos contextos sociais, é preciso propiciar que os alunos questionem, problematizem e desafiem os significados da cultura-alvo.

Ao tratar da cultura ecológica, Kramersch (1993) se vale de uma perspectiva política. Entra em jogo a disputa entre o interesse individual e local e o interesse político institucional. Nem sempre os objetivos governamentais para o ensino de línguas estrangeiras coincidem com os interesses pessoais dos alunos. O terceiro espaço dos aprendizes seria um local de resistência, onde se preservam “a diversidade de estilos, propósitos e interesses entre os aprendizes e as culturas educacionais locais” (KRAMSCH, 1993, p. 247) em meio a interesses da política institucional do governo. Aqui, em vez de servir apenas à ascensão econômica e às oportunidades no mercado de trabalho, os aprendizes podem nutrir outras motivações e interesses no tocante à aquisição de línguas estrangeiras, como a busca pela formação da própria identidade (KRAMSCH, 1993). A autora vislumbra que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras contribua para a transformação de fronteiras culturais em pontes.

Com a tensão criada entre as forças sociopolíticas que promovem aproximação entre países da Europa, mais evidentes nos países membros e nos que desejam tornar-se membros da União Europeia, e as forças sociopolíticas que valorizam a independência entre os países e, considerando ainda, o conceito de mobilidade, que prevê o direito de cidadãos europeus de residir e trabalhar onde desejarem dentro dos países membros da União Europeia, Byram e Zarate (1996) apontavam para uma futura necessidade de certificação da capacidade dos

cidadãos de relacionar-se com o ambiente cultural e linguístico em que desejam estabelecer-se. No entanto, ao retirarem o foco do falante nativo como modelo para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e privilegiarem o falante intercultural, modificam o conceito de competência comunicativa, promovendo o conceito de competência comunicativa intercultural, ou simplesmente, competência intercultural. Para Kramsch (1998, p. 79-80), “[o] ‘falante nativo’ dos linguistas e professores de línguas é na verdade uma abstração baseada em características arbitrariamente selecionadas de pronúncia, gramática e léxico, bem como em características estereotípicas de aparência e conduta”¹⁸. Em vez do modelo de falante nativo ideal, uma perspectiva intercultural do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deveria privilegiar combinações diversificadas do uso de uma língua e o pertencimento a várias comunidades discursivas (KRAMSCH, 1998).

A proposição de uma competência comunicativa intercultural por Byram e Zarate (1996) é uma resposta ao quadro sociopolítico da Europa na última década do século XX. Seu modelo de abordagem é embasado em objetivos, os quais apontam para o desenvolvimento de habilidades. Em concordância com o exposto há pouco, o primeiro conjunto de habilidades vislumbra o aprendiz como sendo um falante intercultural. O segundo conjunto de habilidades, em afinidade com o conceito de mobilidade, prevê um relacionamento mais exigente com a diferença cultural, que ultrapasse a esfera comercial da relação turística, embebida em estereótipos. O terceiro conjunto de habilidades preocupa-se com o componente afetivo e cognitivo da aprendizagem, visando o processo de abertura à alteridade e a reflexão sobre a própria cultura, possibilitada pelo contraste com a cultura-alvo. Nesse viés, lidar com o etnocentrismo, com vistas à superação desse, é também responsabilidade do aprendiz. Com essa investida, os autores posicionam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como protagonista da reconciliação entre as identidades nacional e europeia, atendendo ao desejo político de promoção de mobilidade.

A fim de tornar os conjuntos de habilidades mais acessíveis e, com isso, facilitar o desenvolvimento de meios de certificação e avaliação que incluam o componente intercultural, Byram e Zarate (1996) propõem quatro categorias da competência intercultural e encaminham perspectivas para sua avaliação. As quatro categorias são quatro competências que, associadas, compõem a competência intercultural. São elas: *savoir-être*, *savoir-apprendre*, *savoirs* e *savoir-faire*. *Savoir-être* consiste no abandono de um posicionamento etnocêntrico e na

¹⁸ “The ‘native speaker’ of linguists and language teachers is in fact an abstraction based on arbitrarily selected features of pronunciation, grammar and lexicon, as well as on stereotypical features of appearance and demeanor” (KRAMSCH, 1998, p. 79-80).

habilidade de desenvolver e manter um relacionamento entre a própria cultura e a cultura-alvo. *Savoir-apprendre* consiste na capacidade de desenvolver para si uma abordagem de interpretação de aspectos culturais da língua/cultura-alvo, possibilitando a compreensão de significados, crenças e práticas. *Savoirs* consistem no conhecimento de referências culturais da língua-alvo, as quais permitem a organização de um conhecimento implícito e explícito da cultura do outro, permitindo o acesso a significados e valores. A última competência, *savoir-faire* combina as três competências anteriores e consiste na habilidade de usar, em situação não escolar, sob as limitações impostas por essa situação, os conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Para tanto, inclui-se em *savoir-faire*, ainda, considerar as relações entre identidades (a do falante intercultural e a de seu interlocutor, membro de determinada sociedade) e significados (os relativos à cultura do falante intercultural e os relativos à cultura da sociedade a que o interlocutor pertence). Posteriormente, Byram (1997) aperfeiçoa as competências que integram a competência comunicativa intercultural, alterando noções já propostas (por exemplo, unindo *savoir apprendre* e *savoir faire*) e acrescentando as categorias *savoir s'engager* (habilidade de avaliar criticamente a cultura do outro e a própria) e *savoir comprendre* (habilidade interpretar, explicar e relacionar documentos e eventos de outra cultura a documentos e eventos da própria cultura, incluindo aí uma prática de mediação cultural). Com isso, Byram (1997) propõe cinco dimensões que compõem a competência intercultural, às quais atrela objetivos e sugere parâmetros avaliativos: *savoir être* (atitudes), *savoirs* (conhecimentos), *savoir s'engager* (consciência cultural crítica), *savoir comprendre* (habilidades de interpretar e relacionar), *savoir apprendre* (habilidades de descoberta).

Byram, Gribkova e Starkey (2002) resumem a competência intercultural como a habilidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas com identidades sociais diferentes e de interagir com outras pessoas enquanto seres complexos com múltiplas identidades e com uma individualidade própria. Byram (2009) destaca que sua noção de competência intercultural inclui a dimensão da consciência cultural crítica, que permite que os indivíduos façam julgamento de valores. Segundo ele, essa dimensão deve integrar o processo de ensino-aprendizagem. Mais recentemente, Byram (2013) reforça a distinção entre competência cultural e competência intercultural. A primeira, segundo o autor, enfoca a maneira pela qual as pessoas vivem, pensam e trabalham em um ou mais países em que a língua-alvo é falada. Já a intercultural diz respeito ao relacionamento mútuo entre nós mesmos, falantes de nossa língua e habitantes de nosso país, e pessoas de outra língua e país. Ser interculturalmente competente implica em estar constantemente consciente desse relacionamento e considerar não apenas como vemos o outro, mas como somos vistos por ele.

Nessa relação de justaposição, permite-se ao falante intercultural pensar criticamente sobre aquilo que assumimos como verdadeiro, já que a competência intercultural permite-nos ver a nós mesmos na perspectiva do outro.

É desejável que os aprendizes treinados em uma abordagem intercultural: i- adquiram conhecimento não apenas de uma comunidade de falantes da língua-alvo, mas da sua própria comunidade; ii- adquiram habilidades práticas de comparar e contrastar não apenas aspectos materiais concretos, mas também aspectos abstratos referentes à cultura-alvo e à própria cultura; iii- adquiram habilidades práticas de investigação (coletar e categorizar dados e tirar conclusões); iv- sejam estimulados à curiosidade (sobre a própria cultura e a cultura do outro); v- adquiram consciência cultural crítica (estando hábeis a avaliar os acontecimentos da sociedade falante da língua-alvo e da própria sociedade, conscientes dos critérios dessa avaliação).

Kramersch (1998) faz uma interessante distinção entre os termos *cross-cultural*, *intercultural* e *multicultural*. Ela afirma que os dois primeiros termos comumente são empregados para designar o encontro, através de fronteiras políticas, de duas línguas ou culturas. Segundo a autora, uma abordagem *cross-cultural* de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras buscava compreender o “outro do outro lado da fronteira” (1998, p. 81)¹⁹, enquanto que o termo *intercultural* também poderia designar o encontro de culturas étnicas, sociais e de gêneros diferentes dentro das fronteiras de uma mesma língua nacional. A comunicação entre pessoas da classe operária e pessoas de poder aquisitivo mais alto, entre homens e mulheres, por exemplo, poderia ser designada tanto pelo termo *cross-cultural*, como pelo termo *intercultural*. No entanto, para referir-se à comunicação entre culturas minoritárias e culturas dominantes e também a questões relacionadas a bilinguismo, o termo *intercultural communication* era adotado. Em relação ao termo *multicultural*, Kramersch (1998) identifica dois sentidos: um social e outro individual. No social, *multicultural* indica a coexistência de várias etnias diferentes. No sentido individual, *multicultural* designa pessoas que pertencem a várias comunidades discursivas. As pessoas multiculturais “[...] possuem os recursos linguísticos e estratégias sociais para afiliarem-se e identificarem-se com muitas culturas diferentes e diferentes maneiras de usar a língua” (1998, p. 82)²⁰.

Kramersch (2009a) aponta que a competência intercultural diz respeito ao reconhecimento e aceitação dos valores e crenças culturais de outras pessoas e do desejo de

¹⁹ “[...] on the other side of the border [...]” (KRAMSCH, 1998, p. 81).

²⁰ “[...] have the linguistic resources and social strategies to affiliate and identify with many different cultures and ways of using language” (ibid., p. 82).

relativizar os próprios valores e crenças. Apesar de não se opor diretamente a essa noção, a autora infere a dificuldade de os professores de línguas estrangeiras trabalharem com tal competência, tendo em vista que esses professores ensinam língua, enquanto que a competência intercultural envolve objetivos morais e psicológicos. Em vez de ser impulsionada por uma política de mobilidade *continental*, Kramersch (2006) já demonstrava uma preocupação com a comunicação em língua estrangeira em situações multiculturais, cujo plano de fundo é um mercado *global* de trocas simbólicas. Se, por um lado, Kramersch (2006, 2009a) não desconstrói as noções de competência comunicativa e competência intercultural, nem as abordagens de ensino-aprendizagem que as privilegiam, por outro, a linguista não endossa o reducionismo mercadológico ao qual a abordagem comunicativa foi submetida nas duas décadas anteriores; nem deseja expandir uma visão estruturalista de língua, que alega ser a base da competência intercultural de Byram (1997); tampouco prioriza os objetivos morais e psicológicos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tal visão estruturalista da língua, aponta Kramersch (2009a), pode levar a uma visão de que competência linguística e competência intercultural são independentes uma da outra. Enfocar o discurso no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por outro lado, deve possibilitar uma maior interdependência entre língua e cultura. O discurso, ao mesmo tempo constitutivo e adaptável ao contexto e à historicidade dos interlocutores e das formas linguísticas, molda a estrutura linguística e é também constitutivo dos valores que embasam a competência intercultural.

Para conciliar as demandas de comunicação multicultural num mundo globalizado à perícia dos professores de línguas estrangeiras, Kramersch (2009a) adota uma visão pós-estruturalista de língua enquanto discurso que tem forte influência na teoria da complexidade nos estudos da linguagem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) e no dialogismo bakhtiniano (cf. BAKHTIN, 1981).

Kramersch (2006) discute sobre a atual insuficiência da abordagem comunicativa frente à exacerbação *global* de desigualdades sociais e econômicas, das questões de identidade e o aumento da importância atribuída a ideologia e a religião. Neste *cenário global*, afirma a autora, a negociação de significados frequentemente cambaleia pela falta de compreensão e de confiança em relação às intenções dos interlocutores. Diferentemente de uma comunicação idealizada, as situações comunicativas da vida real não são sempre curtas, concisas, diretas, nem sinceras e podem apresentar lacunas históricas e culturais. Nessas situações, o alvo não é a troca de informações: reputação, honra e orgulho são tão relevantes quanto informação e influenciam as interações. Portanto, o falante da língua estrangeira precisa se apoiar em “uma

multiplicidade de pistas perceptuais” (KRAMSCH, 2006, p. 250)²¹ que escapam ao domínio das funções comunicativas de estruturas gramaticais e do repertório intercultural, mas que podem ser observadas no nível do discurso. Assumindo um enfoque no discurso, Kramsch (2006, 2009a) propõe a noção de competência simbólica (CS). A esse respeito, Leung (2014), em seu trabalho sobre o engajamento participativo na comunicação, aponta que uma lacuna da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de então seria supor que a participação na comunicação é garantida. Em relação à CS, o autor aponta ser uma competência proativa, já que o aprendiz simbolicamente competente, ao contrário de se limitar a reproduções que aprendeu em sala de aula, busca novos e diferentes usos desse aprendizado.

Com base em Kramsch (2006), a CS diz respeito à habilidade de interpretar aspectos discursivos na comunicação, o que requer a aprendizagem do pleno potencial de produção de sentido da língua. Inclui-se aqui não apenas a habilidade de expressar, interpretar e negociar significados no diálogo, mas também a de produção e câmbio de “bens simbólicos no contexto global complexo em que vivemos hoje” (KRAMSCH, 2006, p. 251)²². Compreendemos que a troca de bens simbólicos perpassa pela negociação de valores simbólicos. A estimativa desses valores depende, em grande parte, de memórias incorporadas, emoções indexadas, senso de moralidade e expectativas. O valor simbólico das palavras e dos aspectos culturais, portanto, entra em disputa com seu sentido mais convencional. É uma perspectiva prática da tensão entre força centrífuga e centrípeta da língua (BAKHTIN, 1981). Com isso, nem sempre o que está em jogo é escolher uma estrutura apropriada ou gramaticalmente certa. Faz-se necessário, no discurso, recorrer a cenários alternativos nos quais a contradição e o conflito não sejam um empecilho para a comunicação. Isso só é possível com uma sensibilidade à significação das formas e às emoções e memórias que elas evocam num contexto e à expectativa que elas geram.

Ao tratarmos de CS, entra em jogo não apenas a negociação de sentido, mas a negociação de interpretações. Em Kramsch (2009a), encontramos uma breve descrição da CS: i- “consciência do valor simbólico das palavras”, ii- habilidade de posicionar-se da forma mais apropriada possível; iii- habilidade de captar a significação histórica e social mais ampla dos eventos; iv- habilidade de compreender a memória cultural evocada por sistemas simbólicos; v- habilidade de reenquadrar (*reframe*) assuntos a fim de propor e desempenhar realidades alternativas.

Vinall (2012) trata de como desenvolver a competência simbólica por meio da reflexão crítica sobre construções históricas referentes a comunidades falantes da língua-alvo. Seguindo

²¹ “[...] multiplicity of perceptual clues [...]” (KRAMSCH, 2006, p. 250).

²² “[...] symbolic goods in the complex global context in which we live today” (ibid., p. 251).

diretrizes oficiais em seu contexto, a autora trabalha com a história da conquista das Américas pelos espanhóis, enfocando o contexto mexicano. No entanto, com o intuito de incluir os aprendizes na construção de um posicionamento histórico, Vinall contrasta alguns textos presentes em livros didáticos com textos construídos por indígenas sobre eventos da conquista. A autora se apoia em noções de competência simbólica (KRAMSCH, 2009b; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008) para desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de espanhol como outra língua para encorajar os aprendizes a refletirem sobre como a história é construída e o que entra em jogo em qualquer representação histórica. Vinall (2012) também lança mão da análise de imagens (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) em sua proposta. Segundo Vinall (2012), o desenvolvimento da CS requer reflexão crítica em três níveis que se inter-relacionam: i- língua, ii- posicionamento dos sujeitos e iii- ideologias e estruturas de poder mais amplas. Em sua perspectiva, a língua vale-se do poder simbólico para construir e representar a história e é através da língua também que os sujeitos podem negociar e mesmo alterar as referidas construções. O ambiente da língua também é palco para a operação das ideologias e estruturas de poder, as quais influenciam nas construções históricas e nas opções de posicionamentos que os sujeitos podem tomar.

Li (2014a, 2014b) investiga a negociação entre professores e aprendizes das discrepâncias relativas a seu conhecimento linguístico e experiência sociocultural em situação de escola complementar na Inglaterra. Escolas complementares são escolas bilíngues para minorias étnicas, frequentadas por alunos em horário diferente da escola regular, até mesmo nos fins de semana. Apesar de bilíngues, essas escolas não apresentam um balanceamento das línguas ao longo do currículo, são palco para interações translinguísticas e constituem-se num local multilíngue. Translinguismo diz respeito às práticas multilíngues de vários tipos, como troca de código, mistura de códigos e utilização do código (língua, dialeto) de outro grupo social e/ou étnico, bem como a mobilização de recursos linguísticos para o estabelecimento de novos espaços sociais para si. Nesses ambientes, são comuns os casos em que o professor da língua-alvo tenha domínio dessa, mas não da língua dominante do país, no caso, o inglês. Apoiando-se em Kramsch e Whiteside (2008), Li (2014b) define competência simbólica como a habilidade dos aprendizes de usar a língua de sua casa ou comunidade [distinta da língua de comunicação de sua escola] e de recorrer a fundos de conhecimento associados a contextos, “mundos” – “*worlds*” (LI, 2014b, p.171), além da sala de aula. O mesmo não ocorre com seus aprendizes: no contexto observado por Li (2014a), a língua-alvo é o mandarim, mas muitos aprendizes são britânicos de nascimento pertencentes a uma comunidade de falantes do cantonês. O foco da autora é compreender as maneiras como professor e alunos, nessas escolas

complementares, recorrem a seus fundos de conhecimento para construir identidades linguísticas e culturais. Fundos de conhecimento seriam corpos de conhecimento e habilidades, culturalmente desenvolvidos e historicamente acumulados, que contêm recursos cognitivos e culturais que podem ser explorados em sala de aula em favor do engajamento na produção de sentido e exploração identitária. As diferenças linguísticas e culturais nessas escolas complementares, por vezes causam tensões e conflitos, mas também se constituem como relevantes recursos para a aprendizagem. A autora percebe que tanto professores quanto alunos têm a ganhar com essa diversidade. Em conjunto com a língua, os professores desejam ensinar valores advindos de sua comunidade na China, mas esses valores são, por vezes, contestados pelos aprendizes britânicos de ascendência chinesa. Aqui se tornam evidentes as discrepâncias entre os fundos de conhecimento e a competência simbólica dos professores e alunos. Nesse meio, o translinguismo é utilizado como forma de negociação de poder simbólico.

Richardson (2017) empreende uma pesquisa com turmas de Alemão como Língua Estrangeira para alunos de graduação em uma universidade da Califórnia. Em um trabalho com vários textos, mas privilegiando contos, dedica-se ao desenvolvimento da CS por meio da exploração da ambiguidade e da incerteza decorrente dela. Richardson (2017, p. 15) compreende que “[...] a competência simbólica envolve aprendizes empoderados que se engajam, moldam e remoldam o uso linguístico complexo e ambíguo dos espaços multilíngues nos quais participam – tanto dentro como fora da sala de aula”²³. Com isso, sua intervenção, que rendeu estudos de caso, priorizou o desenvolvimento da literariedade e da ambiguidade relacionada a aspectos constituintes de gêneros textuais, ambiguidade encontrada ao compararem-se perspectivas sobre tópicos diversos e ambiguidade propiciada pelo silêncio. A apreciação desses três tipos de ambiguidade é um aspecto da CS, já que a CS e o pensamento crítico estão envolvidos na ambiguidade, que é uma propriedade da língua. Depreende-se daí que, para a autora, propiciar a apreciação da ambiguidade e não apenas a tolerância com a ambiguidade, como sugere Kramsch (2006), é uma maneira de propiciar o desenvolvimento da CS.

Dando continuidade à investigação realizada em sua tese (JOHNSON, 2015), Johnson (2017) agora privilegia a noção de CS (KRAMSCH, 2006; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008) para analisar a interação multimodal em um ambiente multilíngue da *Eagle Crest Early Intervention Center*, uma pré-escola de intervenção para crianças com deficiência auditiva, que

²³ “[...] symbolic competence involves empowered learners who engage in, shape and re-shape the complex, ambiguous language use of the multilingual spaces in which they participate—both in and out of the classroom” (RICHARDSON, 2017, p. 15).

também oferece uma pré-escola para crianças sem tal deficiência. As línguas ali utilizadas são o inglês e a Língua Americana de Sinais (ASL). A autora parte da interação entre duas crianças numa mesma turma, uma delas com deficiência auditiva, Irene, a outra sem deficiência, Andrew. Irene apresenta implante coclear e consegue se comunicar em ambas as línguas, embora ainda não seja tão proficiente em inglês quanto uma criança de sua idade sem deficiência auditiva. Andrew, apesar de não ter deficiência, é proficiente em ASL, o que foi facilitado por ser filho da professora da turma. Com base em uma conceptualização de comunicação que inclui recursos semióticos não linguísticos, como expressões faciais, movimentos corporais, Johnson (2017) lança mão do que chama dimensões incorporadas da comunicação entre participantes surdos e não-surdos. Para tanto, a autora se vale de uma pesquisa etnográfica, na qual filma e transcreve algumas das interações entre Irene, Andrew e a professora Julie (cf. JOHNSON, 2015). Para identificar a CS dos aprendizes em interações multimodais, Johnson (2017) utiliza quatro princípios de operação da CS, a saber, posicionamento, historicidade, *reframing* e transgressão. Então ela enfoca a disputa por poder simbólico entre Irene e Andrew, que se dá em “transgressões” modais, que se baseiam no recurso ora ao inglês, ora à ASL para negar e conquistar atenção. O trabalho de Johnson (2017) aponta para duas lacunas existentes na área: a pouca teorização sobre práticas comunicativas de aprendizes surdos e a pouca teorização das dimensões incorporadas da língua.

Étienne e Vanbaelen (2017) utilizam de um filme francês, a partir do qual desenvolvem algumas atividades para alunos universitários cursando o sexto semestre de língua francesa. O intuito é traçar o desenvolvimento da CS a partir das respostas dos alunos às atividades. As autoras são a favor de um ensino-aprendizagem de línguas que prepare os aprendizes, enquanto sujeitos multilíngues, a decodificar e interpretar o mundo, tornando-se conscientes das variadas perspectivas disponíveis para que eles mesmos possam construir significados (ÉTIENNE; VANBAELEN, 2017). Os alunos responderam um *Semiotic Gap Questionnaire* (questionário de lacuna semiótica). Para tanto, foram divididos em três grupos: um grupo assistiu ao filme sem vídeo; outro, sem áudio; e outro, sem legenda. Cada grupo deveria suprir aquilo que faltou na exibição de uma cena de filme a que assistiram. Por exemplo, o grupo que não viu as imagens deveria discutir sobre como era o ambiente em que a cena se passou, como eram os personagens etc. Cada grupo apresentou sua cena. Por último, responderam um *Post-Viewing Questionnaire* (questionário posterior à exibição do filme) com o fim de descobrir-se sobre suas representações simbólicas do Francês, sobre suas experiências com esta atividade e sobre o processo de construção de sentido. As autoras salientam que os três tópicos que figuraram no questionário e que geraram mais dados e discussão foram comida e bebida, língua e relações de poder.

Segundo as autoras, o estudo contribuiu para que compreendessem o processo de raciocínio dos alunos, desvelassem mitos culturais que os influenciam na construção de sentido e compreendessem melhor a subjetividade desses aprendizes. No pós-questionário, os alunos relataram que perceberam detalhes e captaram informações que ignorariam, não fosse a atividade de lacuna semiótica. Apontaram que o trabalho com a cena os permitiu identificar valores simbólicos de palavras e metáforas e, ainda, contrastar as metáforas da língua francesa com as de sua língua, além de compreender o significado de construtos culturais. As autoras salientam, contudo, que a intervenção não foi suficiente para estimular e identificar todos os aspectos de CS e que repetir as cenas, trabalhar com outras e também com outros filmes poderia contribuir para que os alunos corrigissem suas próprias suposições prévias, desenvolvessem maior consciência semiótica e explorassem o excedente de sentidos criados por suas reações afetivas à língua estrangeira. É interessante destacar, apesar de os alunos serem apontados como sujeitos multiculturais, que muitas considerações e posicionamentos dos alunos basearam-se em estereótipos, alguns dos quais eles estavam conscientes. Tomando isso como base, é possível depreender que o ser multicultural não exclui a existência de estereótipos em relação a outras culturas e que posicionar-se como intérprete da cultura-alvo e falante da língua-alvo não impede que o sujeito multicultural, por vezes, se distancie de uma das culturas em que está imerso, considerando-a como do outro e enquadrando-a com base em estereótipos.

Keneman (2017) discute em seu artigo sobre a CS em atividades de sala de aula de Francês, nas quais alunos universitários adaptam cenas da obra *Entre Quatro Paredes (Hui Clos)*, de Jean-Paul Sartre, e encenam suas adaptações. Keneman (2017) propõe uma integração entre letramento crítico e dramatização como forma de propiciar o desenvolvimento da CS no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora destaca o caráter transgressivo e subversivo dos alunos ao adaptar a obra de Sartre à interpretação deles. Ela enfoca as noções de representação simbólica e na ação simbólica. Faz considerações relevantes sobre tais noções, chegando a indicar que, apesar de desafiadora, a natureza pluralística da representação simbólica propicia o ensino da diversidade, evitando generalizações em relação a culturas e tradições. Keneman (2017) define CS como sendo a compreensão de que a língua envolve muito mais do que a comunicação e a troca de informações. Entendemos que apontar a CS como uma compreensão incorre no risco de limitar tal competência a um conhecimento passivo. No entanto, a autora demonstra uma compreensão de CS como algo ativo ao longo de seu texto. Como estratégia para propiciar o envolvimento dos alunos com o componente simbólico, apesar de reconhecer que os alunos têm dificuldades ao depararem-se com alguns personagens históricos em cenas da obra, Keneman (2017) não provê os alunos com uma contextualização

histórica prévia, mas encoraja-os a relacionar tais personagens a outros componentes da obra, de forma a permitir o estabelecimento de sentidos de maneira alternativa. Ela discorre sobre as adaptações da obra de Sartre e respectivas encenações desenvolvidas por três grupos de alunos, destacando um grupo que não se limitou a parafrasear trechos da referida obra, mas aproximou-se de uma paródia, recorrendo a um tom humorístico. Apesar de o componente humorístico não estar sob escrutínio no artigo da autora, ela reconhece que os alunos que empreenderam uma adaptação mais bem-humorada utilizaram com maior frequência suas próprias palavras e, ainda assim, capturaram a essência do que é transmitido no monólogo original. Ela considera que esses alunos apresentaram uma compreensão sofisticada da obra e conseguiram apresentar sua própria perspectiva, numa contextualização contemporânea. Keneman (2017) conclui que o contato com quatro versões da mesma interação (o trecho da obra de Sartre e as três adaptações) contribuiu para que os alunos se envolvessem com a produção de complexidade (KRAMSCH, 2006), que diz respeito a encontrar alternativas para a interação (e para a vida) que não se limitam a uma dialética entre o certo e o errado.

Após esse percurso sobre a noção de competência, considerando as influências de Humboldt e Saussure para a competência de Chomsky, passando por Hymes e outros defensores de uma competência comunicativa, considerando ainda a noção de competência intercultural, chegamos à noção de competência simbólica (CS). A perspectiva pós-estruturalista com que muitos estudiosos tratam a CS pode, por vezes, apresentar-se como uma dificuldade de padronização. A imprevisibilidade do imediato, na tensão entre o social e o individual, confere no discurso e, portanto, na CS, certa volatilidade à solidez das estruturas gramaticais e à liquidez das relações sociais. Tal volatilidade desperta, talvez, insegurança por parte de professores e pesquisadores. Mas a volatilidade é uma característica de muitos ambientes sociais, não controlados pelo fazer científico, em que a competência de um sujeito não depende apenas de seu conhecimento, mas de sua habilidade de adaptar seu posicionamento ao posicionamento de outros. O foco, portanto, não será a estrutura, mas o processo e sua relação com o produto, ou melhor, o discurso (produção, texto e interpretação) (FAIRCLOUGH, 1989) e sua relação com o texto. Para tratar dessa competência, que lida com o volátil da comunicação em situações multiculturais, ou seja, para aproximar a sala de aula daquilo que é contingente e imediato, trabalharemos com a dimensão simbólica, já que ela influencia, como vimos (KRAMSCH, 2009b), nas decisões e ações diárias. Para tanto, nossos princípios (*reframing*, indexação, dessincronização e estetização) incluem uma perspectiva de processo. Trataremos desses princípios no próximo capítulo. Mas faz-se necessário, primeiro, refletir sobre concepções de língua, cultura e discurso, bem como expandir a discussão sobre CS, como veremos a seguir.

3 A PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA SIMBÓLICA (CS) – BASE TEÓRICA

No presente capítulo, exporemos as bases teóricas de nossa pesquisa, as quais inspiram a intervenção em nossa prática de ensino-aprendizagem de ILE. Como a promoção da CS (KRAMSCH, 2006) inclui uma perspectiva discursiva, em que figuram aspectos culturais, abordaremos, na seção seguinte, uma visão de língua, cultura e discurso que embasa a presente investigação. Para não incorremos no risco de tirar conclusões precipitadas e por não ser nosso intuito resolver paradoxos existentes na área, adotaremos uma perspectiva ecológica (KRAMSCH, 2002) sobre esses tópicos, a qual nos tem servido para investigar nosso objeto de pesquisa e para compreender, no dia a dia, os fenômenos de linguagem e as situações com eles envolvidas. A referida perspectiva ecológica apresenta-se adequada pelo fato de o fenômeno aqui investigado ser constituído pela língua. Posteriormente trataremos, de forma mais específica, da noção de competência simbólica (CS) (KRAMSCH, 2006). Finalizaremos este capítulo com quatro princípios que podem ser, na verdade, entradas para promover a CS na sala de aula de línguas e com reflexões acerca do caráter discursivo do senso de humor.

3.1 Língua, cultura e discurso

A adoção da metáfora da ecologia decorre do entendimento de que é inadequado separar aquisição de línguas e socialização linguística e da necessidade de compreender melhor a relação entre o sujeito, aprendiz de uma língua e membro de uma comunidade de fala, e seu meio ambiente. A metáfora em questão tem a vantagem de construir pontes entre várias disciplinas que se debruçam sobre a linguagem e sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, com uma perspectiva ecológica, pretendemos escapar das metáforas do aluno como “computador” e do aluno como “novato”. A perspectiva proporcionada pela metáfora do aluno enquanto computador/máquina é amplamente difundida nas pesquisas de aquisição de línguas, segundo a qual o aluno é percebido como um computador que recebe *input* de professores, mentores, colegas, que processa tal *input*, transformando-o em *intake*, e que produz *output* de uma forma mensurável. Um ponto negativo que essa metáfora rendeu foi a visão de aquisição de linguagem como negociação de *input* e *output*, um processamento de informações, em vez da negociação de significados contextuais. Já a metáfora do aluno enquanto novato, segundo a qual a língua é uma ferramenta para realizar atividades, enfoca o modo como as práticas são organizadas pelos membros de uma comunidade de usuários de uma língua, deixando em

segundo plano o modo como os sistemas simbólicos são adquiridos ou como a gramática e o léxico são usados para codificar a realidade (KRAMSCH, 2002).

A utilização da metáfora da ecologia pode auxiliar a construir uma ponte entre essas duas tradições, assim como propiciar a construção de novas perspectivas:

A metáfora, que captura a interação dinâmica entre usuários da língua e o ambiente enquanto interação entre as partes de um organismo vivo, parece oferecer uma nova maneira de unir enquadres de várias disciplinas para iluminar a relação complexa sob investigação (KRAMSCH, 2002, p. 3, tradução nossa).²⁴

Na linguística ecológica, para citar um exemplo, o interesse recai sobre a relação entre o uso da língua e o mundo no qual tal língua é usada, sendo que esse mundo é tanto físico quanto social, mas pode também ser privado e imaginado (como no caso de textos literários) (VAN LIER, 2004). Nessa perspectiva, segundo van Lier (2004), a aquisição de uma língua, materna ou estrangeira, resulta da participação significativa da criança ou aprendiz em eventos humanos. Tal participação é uma ação socioculturalmente organizada que envolve “percepção, ação e construção conjunta de sentido” (ibid., p. 52-53). Durante essas ações, os alunos captam informações da esfera física, social e simbólica. Essas ações possibilitam o estabelecimento de relações entre o aprendiz e seu ambiente (*affordances*). Tais relações, ou *affordances*, tornam-se recursos disponíveis para ações posteriores (VAN LIER, 2004.).

A noção de ecologia, que pressupõe equilíbrio ecológico, é proposta com o intuito de englobar todas as relações que o aprendiz estabelece com todos os aspectos de seu ambiente, semelhantemente ao relacionamento entre um organismo vivo e seu ambiente. Isso inclui, como já apontado, a mediação entre aquisição de línguas e socialização linguística na sala de aula, que possibilitará que os alunos sejam socializados nas práticas socioculturais que outros falantes da língua-alvo utilizam (VAN LIER, 2004; KRAMSCH, 2002).

Na metáfora da ecologia, possibilita-se ainda a perspectiva da dinâmica comum à linguagem e ao ensino-aprendizagem, em que se entende que jogar o jogo é uma forma de mudar as regras que inicialmente o tornaram possível (KRAMSCH, 2002). A metáfora da ecologia também é conveniente por se adequar à

[...] compreensão pós-estruturalista de que a aprendizagem é uma atividade relacional humana, não-linear, co-construída entre seres humanos e seu ambiente, contingente a sua posição no espaço e na história, e um lugar para o controle do poder social e da memória cultural (KRAMSCH, 2002, p. 5, tradução nossa).²⁵

²⁴ “The metaphor, which captures the dynamic interaction between language users and the environment as between parts of a living organism, seems to offer a new way of bringing together frames from various disciplines to illuminate the complex relationship under investigation” (KRAMSCH, 2002, p. 3).

²⁵ “[...] the poststructuralist realization that learning is a nonlinear, relational human activity, co-constructed between humans and their environment, contingent upon their position in space and history, and a site of struggle for the control of social power and cultural memory” (ibid., p. 5).

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo amplamente linguístico, pois, além de tratar da aquisição de uma língua, que por si já envolve a apreensão de outras realidades simbólicas e outras questões cognitivas, é amplamente constituído pela língua, discursivamente. Tal compreensão ratifica a necessidade de que o professor de línguas e os pesquisadores na área do ensino-aprendizagem de línguas se apropriem das discussões sobre língua e linguagem para que possam compreender e dialogar melhor com a realidade dos aprendizes.

A compreensão que embasa nosso fazer docente e nossa pesquisa em favor da melhoria da qualidade do ensino de ILE no Ensino Médio é a de língua como uma semiótica social que tem papel constitutivo no engajamento do sujeito no mundo que o cerca, engajamento esse de onde emergem os significados. Esse mundo é tanto físico quanto social, como anteriormente mencionado, e pode ser apreendido por nosso esquema corporal (KRAMSCH, 2002), que funciona como uma âncora referencial, ponto de ancoragem. A língua emerge da situação ou participação dos sujeitos nesse mundo físico e social quando estão em atividade. Mas a língua não é apenas resultado dessa situação e participação: ela as modifica e constitui, mediando o engajamento. Dessa forma, não existe engajamento e nem um grande número de atividades socialmente complexas sem a mediação de uma linguagem e, muito frequentemente, de uma língua.

As representações do mundo são um produto das relações sociais (KRAMSCH, 2002), e a língua tem um papel de mediação e co-construção tanto das referidas relações quanto das representações. Tais representações, mediadas e co-construídas pela língua, possibilitam a criação de uma dimensão simbólica. Vale reiterar aqui o caráter constitutivo da língua e da linguagem: num aspecto mais geral, a linguagem surge da necessidade de mediar a relação do sujeito com seu ambiente, em que se incluem outros sujeitos, sempre no sentido de tornar tal relação mais profícua, segura e estável, o que nem sempre ocorre. Enquanto media, a linguagem também modifica e constitui essa relação entre sujeito e ambiente ao ponto de modificar e constituir os próprios sujeitos, os quais, por conseguinte, alterarão seu ambiente também por meio da linguagem. Mas a língua em si também não está imune a mudanças. O próprio uso da linguagem pelos sujeitos em seu ambiente – em outras palavras, a atividade semiótica, em que se inclui a linguística – modifica e constitui a língua.

Compreendemos essa língua enquanto incorporação e produto do discurso. Nessa perspectiva, a língua é dialógica (BAKHTIN, 1981). No jogo de poder travado nas interações em situação multicultural, por exemplo, o aprendiz não está lidando apenas com um interlocutor, mas com uma mistura de vozes, posicionamentos, diálogos e discursos referentes

a um assunto – heteroglossia (BAKHTIN, 1981). Juntos, esses componentes formam um plano de fundo para qualquer um que deseja tratar desse assunto. Tudo que falamos está relacionado e, portanto, é moldado pelo que foi dito anteriormente e por uma expectativa de resposta ao que falamos. Ninguém pode falar algo completamente novo e livre – quando falamos, *posicionamos*. Tendo em vista que os enunciados dos sujeitos marcam as palavras com usos, as palavras têm história, a qual lhes possibilita um dialogismo interno: a palavra tanto retoma palavras e usos anteriores, quanto antecipa palavras e usos por vir (BAKHTIN, 1981). Ao exercitar a função comunicativa de aconselhar, na sala de aula de ILE, com estruturas como “*You should...*”, “*Why don't you...*”, “*I think you shouldn't...*”, os aprendizes enfocam flexões, ordem sintática, pronúncia etc. Mas, quando tais formas servem-nos para aconselhar um amigo em relação a um assunto pessoal, ou íntimo, passamos a preocupar-nos com a escolha lexical de modo a não constrangermos esse amigo, nem parecermos intrusos ou intrometidos, mas amigáveis e solícitos. A ação de aconselhar frequentemente envolve uma delicada negociação de valores simbólicos, que pode ser acirrada, por exemplo, com o acúmulo e tensão entre outros estratos discursivos: por exemplo, o amigo a quem aconselhamos poderia ser nosso subordinado ou nosso chefe. O trabalho com as formas linguísticas, no momento de aconselhar um amigo numa situação profissional, também passa pelo crivo de um controle social do discurso. Não somos livres para falar o que desejamos, da forma que desejamos, em qualquer lugar. Somos regulados por normas do Estado, da empresa em que trabalhamos, da imprensa, de determinadas instituições. Se, por exemplo, o conselho pessoal em situação profissional parte de um chefe a seu subordinado e privilegia os interesses daquele em detrimento dos interesses deste, entra em cena um abuso de poder (VAN DIJK, 2012).

A dimensão simbólica da língua, construto discursivo relativamente estável e dinâmico, indexa representações do mundo a emoções, memórias, expectativas e posicionamentos, influenciando e sendo construída pelas atividades dos sujeitos. Os aspectos simbólicos podem vir à tona pelo acionamento de *frames* (ou enquadres). Esses podem ser acionados por meio da ativação de seus elementos constitutivos durante atividades, as quais comumente incluem o uso da língua, muitas vezes de forma predominante. Nessa perspectiva, o significado, que apresenta um estrato simbólico, representativo, social e, muitas vezes, físico, “encontra-se em relações entre artefatos, sujeitos e eventos, não nos objetos em si” (KRAMSCH, 2002, p. 20)²⁶, e a língua é representação e ação simbólica. É necessário esclarecer aqui que o componente simbólico da língua é necessário para os efeitos perlocucionários, já que não existe ação linguística destacada

²⁶ “[...] in relationships between artifacts, persons, and events, not in the objects themselves [...]” (KRAMSCH, 2002, p. 20).

da dimensão simbólica. Os significados, como aponta Gee (2015), não são memorizados de uma vez por todas. Eles são feitos, produzidos e estão enraizados em negociações e disputas que ocorrem nas várias práticas sociais. Tais negociações, repletas de interesses, são desequilibradas pelo poder. Uma vez que o significado não é meramente arbitrário (SAUSSURE, 2003; BARBOSA, 2013), mas social, cultural e, portanto, contextualmente motivado (KRAMSCH, 1998; GEERTZ, 1973), prestígio e legitimidade podem privilegiar uma das partes negociantes do significado.

Podemos concordar com Kramsch (1998) que a língua expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural. Por “expressar”, a autora aponta que as palavras enunciadas se referem a experiências comuns, quando os enunciadores expressam fatos, ideias e eventos que, por se referirem a uma gama de conhecimentos partilhados, podem ser compreendidos. Por outro, as palavras também refletem as atitudes e crenças dos enunciadores, as quais também são comuns a outros sujeitos. “Incorporar” quer dizer que os membros de uma comunidade criam experiências por meio da língua, ou seja, a forma com que as mídias dos textos são utilizadas e, acrescentamos, a forma como os enunciados são socialmente organizados, como os gêneros de discurso, criam significados específicos que incorporam a realidade cultural. Enquanto conjunto de signos, os quais são imbuídos de valor cultural, a língua também é símbolo de identidade social (KRAMSCH, 2002).

Valendo-nos dessa noção de expressão, incorporação e simbolização, compreendemos que cultura corresponde, em parte, à dimensão simbólica que é compartilhada por uma comunidade. E essa dimensão simbólica, como apontamos anteriormente, não se limita a simbolizar uma realidade, mas é construída nas atividades dos sujeitos e indexa as representações de mundo partilhadas pela comunidade a emoções, memórias, expectativas e posicionamentos, que são, por um lado, comuns a um grupo e, por outro, moldadas por cada sujeito em suas atividades.

Para Kramsch (1998), a cultura das práticas diárias se apoia na cultura das tradições e da história partilhadas pela comunidade. Essas tradições e história resultam de como um grupo social representa a si e a outros de acordo com suas produções materiais ao longo do tempo. A cultura, no entanto, não se limita à história das produções materiais de uma comunidade. Essa comunidade discursiva também compartilha sonhos e imaginações. Esse estrato da imaginação também é mediado pela língua.

Tal perspectiva auxilia na compreensão de como a socialização e a aculturação restringem a natureza biológica ao legitimar e potencializar alguns significados e minimizar outros. Dessa forma, os comportamentos das pessoas, influenciados pelos significados com que

elas lidam, são amoldados de forma a se adequarem a uma ordem cultural, organizando o que do contrário seria caótico e, com isso, garantindo certa previsibilidade nas atividades. Essa previsibilidade, que possibilita a utilização de implícitos e serve de pano de fundo para a criatividade, é evidência para a existência de comunidades discursivas, cujos membros apresentam, em comum, segundo Kramsch (1998), maneiras de utilizar a língua de modo a atingir suas necessidades sociais.

Para a autora, a cultura, indispensável para o pertencimento a uma comunidade, pode ser compreendida como “um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir” (KRAMSCH, 1998, p. 10)²⁷. E, pelo fato de essas comunidades discursivas, que também são imaginadas, serem heterogêneas e estarem em constante mudança, as culturas são um local de disputa por poder, comumente na forma de reconhecimento e legitimação (KRAMSCH, 1998). É na disputa e no exercício de poder, atividades predominantemente discursivas, que é legitimado aquilo que se torna padrão para a comunidade.

Compreender cultura, portanto, torna premente a compreensão da noção de discurso. Compreendendo o discurso, compreendemos o que os enunciados dizem e, assim, é possível acessar o mundo conceitual dos sujeitos. Portanto, considerar a cultura em que os enunciados estão embebidos é interpretar significações (cf. GEERTZ, 1973). Aspectos verbais e não-verbais, e também referências a características físicas e sociais do mundo, são concatenados no discurso, interagindo intrincadamente para criar interpretações (cf. VAN LIER, 2004). Percebemos o discurso como uso da linguagem, uma forma de prática social (FAIRCLOUGH, 2001), que constantemente liga as formas linguísticas que utilizamos à dimensão simbólica de que temos tratado e ao que é culturalmente legitimado. É o discurso, enquanto ação e representação (FAIRCLOUGH, 2001), que aciona a dimensão simbólica ao mesmo tempo em que age nos sujeitos, possibilitando que os aspectos simbólicos entrem em jogo nas decisões e ações dos deles.

Para Fairclough (2001), discurso e estrutura social mantêm entre si uma relação dialética. A estrutura social, segundo ele, é uma condição e um efeito do discurso, já que esse é uma prática social. Entendemos, portanto, que a estrutura social molda e restringe o discurso. Um componente aí presente é a representação. Como afirmamos, a lide diária com várias representações gera uma dimensão simbólica. Essa dimensão, por sua vez, influencia e, portanto, muda a forma como nos relacionamos com o mundo físico e social.

²⁷ “[...] a common system of standards for perceiving believing, evaluating, and acting” (KRAMSCH, 1998, p. 10).

Quando um sujeito deseja exercer influência sobre outro de forma a levar este a agir de uma determinada maneira, aquele engendra, discursivamente, uma cena simbólica na qual é mais propício que esse outro se comporte da referida maneira. Logicamente essa cena simbólica não é totalmente nova: ela tanto reproduz outras cenas quanto apresenta aspectos transformados, adequados a situações que também resguardam certa novidade. É em larga escala, portanto, que o discurso “contribui para reproduzir a sociedade [...] como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Vale lembrar que constituição discursiva, portanto, não surge de um livre jogo de ideias, mas “de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais concretas, orientando-se para elas” (ibid., p. 93) e, como havíamos apontado, a dimensão simbólica está enraizada nas representações dessas estruturas sociais materiais concretas.

Fairclough (1989) também concebe língua como discurso. Ele modificou a distinção saussureana entre *langue* e *parole* para tratar da língua em termos de convenções sociais e uso real da língua. Essas convenções sociais, que subjazem ao uso da língua, incorporam suposições de senso comum. Tais suposições de senso comum são ideologicamente influenciadas pelas relações de poder presentes na sociedade. Já o uso real da língua é o que Fairclough compreende como discurso. Discurso, para Fairclough (1989), é um processo de interação social que engloba o processo de produção textual, o texto enquanto produto e o processo de interpretação textual.

Nessa perspectiva, novamente chegamos a uma visão do caráter constitutivo da língua, podendo afirmar que ela, composta por convenções sociais e por discurso, é uma prática determinada socialmente, num ambiente social, e que tem efeitos sociais nos sujeitos, instituições e ambientes. Adaptando essa noção de língua ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é desejável que os aprendizes estejam aptos não apenas a produzir textos que sejam apropriados, mas a compreender, ao menos minimamente, a relação entre textos, processos de produção e interpretação e suas condições sociais mais imediatas e remotas – incluindo aqui o jogo de poder contingente e suas possíveis motivações de ordem cultural (cf. FAIRCLOUGH, 1989). É interessante destacarmos que concordamos com Fairclough em que o uso real da língua, isto é, o discurso, não se limita a recursos verbais, mas inclui recursos não verbais como gestos, movimentos, postura, expressão facial e mesmo o silêncio, que podem acompanhar ou mesmo substituir o componente verbal.

Por fim, destacamos que no discurso podem ser percebidas muitas das regras que codificam comportamentos individuais e grupais, estabilizam a organização social e garantem uma continuidade institucional (KRAMSCH, 2002). Tais regras também são simbolicamente permeadas e participam na constituição da cultura de uma comunidade. É possível afirmar,

portanto, que agir interculturalmente, ou seja, ter êxito em encontros multiculturais, demanda, em certa medida, compreender como tais regras são simbolicamente conduzidas e como os enunciados corroboram na construção de posicionamentos ao mesmo tempo em que provocam agitações na dimensão simbólica.

3.2 Competência simbólica

As ideias não podem agir diretamente sobre os sujeitos e os eventos, mas precisam ser mediadas por formas simbólicas (KRAMSCH, 2009a). No entanto, essas formas simbólicas não somente representam as coisas, os sujeitos e o ambiente que os envolve, mas, como vimos anteriormente, constroem uma realidade, também simbólica. Já vimos que o mundo real, além de físico, é mediado e criado simbolicamente. Por isso, os professores de línguas estrangeiras devem preparar seus alunos para agir simbolicamente.

Mais do que fomentar “a expressão, interpretação de significados referenciais numa perspectiva monolíngue”²⁸ (KRAMSCH, 2009b, p. 190), como vislumbra a abordagem comunicativa, o professor de línguas estrangeiras precisa auxiliar o aluno a “expressar e interpretar posicionamentos dos sujeitos que algumas vezes são inegociáveis”²⁹ (KRAMSCH, 2009b, p. 190). Para a linguista, comumente as emoções, as memórias, os valores e os posicionamentos subjetivos [ou seja, o reino simbólico] é que são negociados em encontros multilíngues, até mais do que informações. E, apesar de entendermos que esse tipo de negociação não se limita a encontros de sujeitos multilíngues, entendemos que seja central em ambientes multilíngues. Portanto, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como um contexto multilíngue, pode beneficiar os aprendizes ao promover uma competência mais simbólica.

Ao longo dos anos, a competência comunicativa tem enfatizado a capacidade da língua para desempenhar tarefas de conversação, em que se considera a função das estruturas em sua relação com o contexto, a necessidade de negociar as palavras, seus significados e seus usos em contextos sociais. No entanto, como destaca Kramsch (2006), nas últimas três décadas, a noção de comunicação na vida pública mudou, sendo muito influenciada pela perspectiva dos profissionais da comunicação, que a definem em termos de solução de problemas, participação e colaboração em prol do cumprimento de uma tarefa em comum. Nessa mesma perspectiva, o

²⁸ “[...] the expression, interpretation, and negotiation of referential meanings from a monolingual perspective [...]” (KRAMSCH, 2009b, p. 190).

²⁹ “[...] express and interpret subject positions that are sometimes non-negotiable” (ibid., p. 190).

resultado da comunicação pode ser submetido a avaliações de qualidade e a melhorias qualitativas. Com isso, segundo a autora, a esfera educacional paulatinamente passou a conceber comunicação como a habilidade de trocar informações rápida e efetivamente e a habilidade de resolver problemas, completar tarefas e produzir resultados mensuráveis. A competência comunicativa, para alguns, implica em reduzir o valor da gramática e diminuir a responsabilidade instrucional do professor, que corre o risco de ser limitado ao papel de facilitador (cf. VETROMILLE-CASTRO, 2017). Kramsch (2006) considera que a pressão para mostrar eficiência e responsabilidade contribuiu para distanciar o ensino de línguas estrangeiras do propósito de promover justiça social através da competência comunicativa.

Nessa mais recente orientação da perspectiva comunicativa, destaca-se a noção de língua como meio para cumprir tarefas com objetivos bem claros, como fazer uma refeição num restaurante, participar de uma entrevista, escrever uma carta ou enviar um e-mail a um amigo. Entretanto, em nosso mundo *globalizado*, Kramsch (2006) aponta que nem toda situação de comunicação ocorre de modo franco, breve, conciso, direto e com objetivos claros ou comuns aos interlocutores. Muitas vezes, não é a falta de conhecimentos linguísticos que fada a comunicação ao fracasso, mas a falta de compreensão e confiança nas intenções do outro. Para a autora, frequentemente o que deve ser negociado no dia a dia é a própria natureza da tarefa e os propósitos desta e não as maneiras de cumprir tal tarefa. Não basta aos aprendizes comunicar significados, eles precisam compreender a produção dos significados. A produção de significados não se limita a estratégias comunicativas e, portanto, os aprendizes necessitam de “práticas semióticas bem mais sutis, que se apoiam em uma multiplicidade de pistas perceptuais para produzir e veicular significado”³⁰ (KRAMSCH, 2006, p. 250).

Como aponta a autora, a relevância das referidas práticas intensifica-se em situações em que há desigualdade de poder, de status e de direito à voz, e quando honra, reputação e orgulho são tão importantes quanto informação. Tais situações são muito frequentes e, devido a fatores como o aumento da relevância conferida à ideologia e à religião, é fundamental que os aprendizes se posicionem no mundo, que eles encontrem ou forjem um lugar para si no mercado global de trocas simbólicas. Essas demandas, cada vez mais evidentes, não podem ser atendidas por uma abordagem comunicativa em si mesma. Faz-se necessário promover uma competência mais abrangente. Dentre outras possibilidades, optamos por privilegiar, neste trabalho, a competência simbólica (CS) (KRAMSCH, 2006).

³⁰ “[...] much more subtle semiotic practices that draw on a multiplicity of perceptual clues to make and convey meaning” (KRAMSCH, 2006, p. 250).

Nossa proposta de promover a CS não se dá como uma oposição à abordagem comunicativa, como um todo, mas como uma adequação da abordagem comunicativa a algumas necessidades que os aprendizes, enquanto sujeitos aprendizes de ILE, apresentam na atualidade em face ao jogo de influências travado em cada texto, no nível do discurso, que indexa relações desiguais de poder e demanda frequentemente um posicionamento desses aprendizes, ainda que em interações corriqueiras. A CS que apresentamos aqui, portanto, não é uma negação do legado da abordagem comunicativa, mas um revigoramento dessa, possibilitado por uma mudança de foco em que se exploram aspectos outrora não privilegiados.

Como vimos na seção anterior, a CS decorre de uma perspectiva ecológica de língua e de aquisição de línguas. Nessa perspectiva, aprendizagem e uso de língua são atividades. Tais atividades são relacionais, não-lineares, construídas na interação entre sujeitos e entre esses e seu ambiente, arraigados, mas contingentes, ao lugar espacial e histórico. Aprendizagem e uso da língua são também um local de disputa pelo controle de poder social e memória cultural (BERKELEY, 2004 *apud* KRAMSCH, 2008).

Promover CS é privilegiar atividades que preparem os aprendizes para o uso da língua-alvo em encontros sociais reais, em que a interação linguística não segue uma regularidade e é menos previsível que os diálogos entre dois ou três personagens comumente trazidos pelos livros didáticos. Nessas interações diárias, os interlocutores podem até utilizar diferentes dialetos ou línguas para estabelecer uma identificação e legitimação, como mais um recurso para a modelação do contexto imediato (cf. KRAMSCH, 2008). Em tais interações, os movimentos discursivos são criativos, por vezes, surpreendentes, e obedecem a intenções que correm junto com a troca de informações e as regras de cooperação, frequentemente sujeitando e moldando estas e aquelas à disputa por poder simbólico. Nessa disputa, os sujeitos valem-se de diferentes maneiras para serem legitimados, ou seja, garantir respeito e serem ouvidos. Esses mesmos sujeitos têm memórias sociais e políticas diferentes, diferentes capacidades linguísticas e múltiplas imaginações culturais. É por causa desse entendimento que se faz necessário estabelecer relações entre culturas e proporcionar o desenvolvimento de uma consciência crítica da língua, da reflexão política e social, de uma sensibilidade social, de uma percepção estética e da interpretação de textos (KRAMSCH, 2008).

De acordo com Kramsch (2006), a CS diz respeito a como os estudantes devem posicionar-se e a sua habilidade para produzir e trocar bens simbólicos no mundo complexo e globalizado atual. Então, promover a CS por meio do ensino-aprendizagem de línguas apresenta-se como uma alternativa coerente, contanto que os estudantes possam beneficiar-se dos significados contextuais da língua. A CS apenas pode ser desenvolvida se, além de

estruturas e seus significados, os estudantes tiverem a oportunidade de compreender o jogo de poder presente em interações reais, o que é indispensável para entender a cultura das comunidades, e de recategorizar esse jogo de forma a alcançar resultados positivos e ainda preservar a própria imagem.

Podemos destacar que a CS é uma questão de a) operação intercultural, b) operação [inter]discursiva e c) emprego de formas discursivas. Tais componentes, no momento da interação, são intrínsecos a uma consciência crítica da língua. Tal noção se alinha à consideração de Kramsch (2008) de que a CS inclui ler pessoas, situações e eventos, a que acrescentamos *agir de acordo com essa leitura*. Nesse processo de leitura, as estruturas linguísticas são pensadas dentro de um contexto. Busca-se compreender o outro e como esse, por suas escolhas linguísticas, intenta nos influenciar. É com base nessa compreensão que se devem escolher formas discursivas adequadas para agir sobre o outro. Sendo assim, defendemos que cabe aos professores de língua e aos aprendizes envolverem-se com a reflexão crítica. Nessa forma de reflexão, compreender o outro inclui a perspectiva desse sobre si. Com isso, é possível respeitá-lo enquanto pessoa, para que a ação linguística sobre ele não seja opressora ou excludente, mas propicie justiça, que muitas vezes depende de uma reconfiguração, ainda que local e imediata, da distribuição de poder. Para tanto, é necessário estabelecer discursivamente a própria legitimação e a legitimação do outro, ou seja, propiciar a ação mútua entre coenunciadores, sempre considerando uma convivência mais justa e pacífica.

Valorizar interações mais justas, em que pode haver uma reconfiguração da distribuição de poder numa escala de tempo eventual (cf. BLOMMAERT, 2005), remete a dois outros aspectos da CS: a moldagem do contexto em que se está interagindo e a distribuição de poder (KRAMSCH, 2008). Para Kramsch (2008), a CS é a habilidade de moldar o contexto em que a língua é aprendida e utilizada. Dessa forma, o sujeito aprendiz e/ou usuário da língua lê a situação em que se encontra, os papéis que estão sendo atribuídos a si e ao outro, e recorre a materiais linguísticos, em uma ou mais línguas, que podem reconfigurar essa situação e reenquadrar os referidos papéis. No entanto, moldar o contexto de aprendizagem e uso da língua não depende exclusivamente de um sujeito. A ação de um sujeito é sempre contextualizada e sobre esse contexto, o que inclui agir de acordo, não necessariamente em conformação, com as ações dos outros sujeitos. Agir com competência simbólica é, portanto, utilizar recursos linguísticos (os quais, em contexto, são materiais discursivos) para moldar o contexto de aprendizagem/uso, reconfigurando mais ou menos localmente a distribuição de poder, ao passo que se responde ao outro e se exerce influência sobre ele.

Para a teoria da CS, o sujeito e o outro são múltiplos e inacabados – o sujeito contém em si partes do outro e pode observar-se subjetiva e objetivamente, ou seja, ele pode observar-se de acordo com sua perspectiva e na perspectiva do outro. Seguindo essa visão mais complexa, a interação dos sujeitos, além de servir à troca de informações, faz com que o sujeito fale aquilo que a situação demanda, serve para que ele se identifique e crie empatia com o outro, e também serve-lhe para criar o *ethos* que gostaria, isto é, para construir a imagem de si que pretende ter (cf. KRAMSCH, 2008). Essa imagem de si é relevante para moldar o contexto de interação, veicular significados e, portanto, exercer influência sobre o outro. No entanto, pelo fato de a CS ser uma competência distribuída, moldar um contexto não ocorre como o idealizado pelos aprendizes/usuários da língua – é preciso agir de acordo com o posicionamento dos vários sujeitos envolvidos na interação.

Os significados que são veiculados nas interações, por sua vez, mobilizam simultaneamente discursos em escalas temporais³¹ diversas (BLOMMAERT, 2005), o que propicia que esses significados, ao serem comunicados, produzam níveis múltiplos de realidade e ficção e alcancem resultados imprevistos e diferentes daquilo que foi planejado (KRAMSCH, 2008). A construção dos significados em discursos que operam em escalas temporais múltiplas se deve ao fato de o discurso estar sujeito à simultaneidade estratificada: apesar de ocorrer no aqui e agora, e de modo sincronizado, o discurso é encapsulado em vários estratos históricos. Alguns desses estratos históricos, de acordo com Blommaert (2005), são mais facilmente perceptíveis e, até mesmo, mais passíveis de mudança, que são os estratos de duração mais curta e mais superficiais. Quanto mais duradouros, mais difíceis de serem percebidos ou reconhecidos na estrutura linguística. Mas o discurso é construído por materiais históricos que se desenvolvem em escalas de tempo de grandezas diferentes. Segundo Blommaert (2005), os significados emergem como resultado da simultaneidade semiótica. Com base nisso, compreendemos que, durante a interação dos sujeitos, *grande parte* das significações emerge da simultaneidade semiótica desses materiais históricos condensados no discurso. No entanto, simultaneidade semiótica não implica em congruência dos materiais históricos (cf. KRAMSCH, 2008). Daí que dois ou mais sujeitos podem assumir posicionamentos diferentes frente a um mesmo conjunto de acontecimentos e não chegarem a um acordo, mas, sim, contradizerem um ao outro – ou seja, posicionamentos históricos diferentes sincronizam a simultaneidade estratificada do discurso de forma diferente, privilegiando, assim, significados diferentes.

³¹ Adotamos a expressão “escala temporal” e “escala de tempo” para designar o termo em Inglês “*timescale*”. Embora, em alguns contextos, não haja equivalência entre eles, nesta pesquisa sempre serão correspondentes.

A noção de escalas temporais simultaneamente estratificadas no discurso ajuda-nos a compreender também como se dá a aprendizagem: acontece não-linearmente e de maneiras descontínuas, não podendo respeitar uma progressão curricular linear. Não necessariamente a preparação cognitiva de cada aprendiz é congruente à progressão curricular. O desenvolvimento de uma e de outra envolve escalas de tempo diferentes. Portanto, o calendário de avaliações, a estruturação do currículo, a metodologia de ensino dos professores e a organização de estudos de cada aluno são, de certa forma, iniciativas de sincronização³² do processo de ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos constituem posicionamentos, por diversas vezes necessários, mas, ainda assim, sincronizadores da visão que temos do processo de ensino-aprendizagem, a qual influencia o próprio processo.

Em acréscimo a esses fatores, temos que, dentro e fora da situação escolar, muitas das atividades para as quais o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve preparar os aprendizes realizam-se em encontros sensíveis a contingências, incompletos e entrelaçados numa teia de outros encontros, anteriores e posteriores. Os participantes desses eventos não são simplesmente os humanos que se veem como carne e osso, mas sujeitos imaginados, estilizados, lembrados e projetados (KRAMSCH, 2008). Cada posicionamento dos sujeitos e das instituições tendem a sincronizar os aspectos supracitados e muitos outros, sugerindo “clareza, coerência e transparência, até mesmo, qualidade, por eliminar a atenção à natureza de diferenças e contradições” (BLOMMAERT, 2005, p. 135). Como consequência, podem-se perpetuar configurações inadequadas e injustas. É preciso, portanto, dessincronizar. A dessincronização, no âmbito discursivo, é um princípio para promover-se a CS, como trataremos com mais detalhes em subseção posterior.

A promoção da CS no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se alinha à compreensão de que cada enunciado indexa o sujeito a outras relações sociais mais amplas, das quais ele participa. Ou seja, os atos de fala de um sujeito podem ser fractais dos discursos comuns à posição social daquele sujeito em sua comunidade e esta, por sua vez, ser um fractal de um discurso ainda maior, arraigado na economia global (KRAMSCH, 2008). Dessa forma os padrões encontrados na fala de um sujeito em um bate-papo sobre política, por exemplo, guardam semelhança ou remetem a sua experiência profissional, à visão cosmológica de sua comunidade religiosa e a seu papel na família e nas comunidades de que participa.

A CS apenas pode ser desenvolvida quando i- os estudantes têm a oportunidade de compreender o jogo de poder presente em interações reais, pois as relações estabelecidas em

³² Para mais sobre sincronização, conferir seção sobre “dessincronização”.

cada interação são fractais de uma estrutura social mais ampla e, dessa maneira, indexam uma realidade cultural e, como mencionamos acima, ii- os estudantes estão aptos a reconfigurar esse jogo de forma a alcançar resultados positivos e ainda preservar a própria imagem (cf. KRAMSCH, 2006). Isso confirma que a CS engloba um conjunto de habilidades e práticas que permitem ao sujeito usuário/aprendiz da língua operar discursivamente de forma a conferir força às próprias palavras e, com isso, moldar o contexto da interação, ou seja, manipular aspectos linguístico-discursivos de modo a reenquadrar elementos da comunicação imediata. Dessa forma, o sujeito pode acionar a dimensão simbólica de modo diferente, indexando diferentes elementos e perspectivas simbólicas, como emoções, memórias e expectativas.

Alterar a dimensão simbólica do contexto, portanto, implica em alterar a percepção que os sujeitos têm desse contexto e de uns dos outros, até mesmo de si. Evidentemente, no momento da interação, o coenunciador pode ou não acatar a alteração de algumas percepções. Acatar ou rejeitar não é uma simples questão de concordância ou de acordo, mas de jogo de poder simbólico (BOURDIEU, 2001; KRAMSCH, 2016), que pode ser mais disputado – quando os sujeitos não reconhecem o *status quo* da distribuição de poder – ou menos disputado – quando os sujeitos aceitam o *status quo* da diferença de poder.

Esse jogo de poder conta com muitas peças e estratégias, nem todas utilizadas na mesma partida, ou no mesmo encontro de interação entre sujeitos. A estratégia do jogador (sujeito em interação) pode apoiar-se em destacar um ou mais aspectos identitários, conferindo a si próprio maior legitimidade para opinar sobre um assunto, por ser um profissional da área, por ser amigo, parente de alguém, ou mesmo por simular familiaridade ou perícia em algum assunto. Demonstrar domínio de um assunto ou mesmo uma eloquência e complexidade gramatical também podem ser estratégias para dar força às próprias palavras à medida em que se alcança legitimidade.

Mais do que uma negociação de significados estanques, o processo discorrido acima é uma negociação simbólica. A negociação simbólica, evidência de uma CS, molda o ambiente dos sujeitos, é decisiva para as relações sociais e para as relações interculturais e, além de ser realizada por sujeitos diariamente, embora muitas vezes intuitivamente, pode ser exercitada no ensino-aprendizagem de línguas. Ao propiciar negociações simbólicas entre o aprendiz e algum texto (escrito, oral, multimodal) e entre aprendizes, estamos promovendo o desenvolvimento da CS. Nessa perspectiva em que a língua não é apenas informacional ou declarativa, mas sim performática, os enunciados têm poder para trazer à existência realidades simbólicas (KRAMSCH, 2008; 2009a).

A noção de CS (KRAMSCH, 2006) é um aprimoramento da noção de terceiro espaço e terceira cultura (KRAMSCH, 1993; 1996). A ideia de terceira cultura tirava o foco das dicotomias língua materna/alvo, primeira cultura/cultura-alvo, falante nativo/falante não nativo, nós/eles, eu/outro (KRAMSCH, 2009b) e colocava o foco na relação entre os elementos em cada dicotomia. Kramsch (2009b, p. 199) esclarece que concebia a noção de terceira cultura como um lugar simbólico que “não é de forma alguma unitário, estável, permanente ou homogêneo”³³. A noção da CS acrescenta à noção de terceira cultura um caráter “mais dinâmico, flexível e localmente contingente”³⁴ (KRAMSCH, 2009b, p. 199), o que demanda desenvolver um conjunto de habilidades que não se limitam à compreensão e produção oral e escrita, mas que incluem também o aguçamento da percepção estética, o aprimoramento da lide com textos multimodais, a percepção do jogo de poder travado nas interações e a reflexão crítica.

Entendemos que as operações discursivas que denominamos anteriormente de negociações simbólicas não são privilégio de sujeitos multilíngues, mas de sujeitos multidiscursivos, ou seja, sujeitos que, mesmo monolíngues, experimentam, são influenciados, moldados por discursos variados. Os sujeitos multidiscursivos podem ser monolíngues ou não. Contudo, parece evidente que o uso de mais línguas potencializa o contato com discursos variados, pode ampliar o arsenal de estratégias de interação e aguçar a sensibilidade estética.

Com base em considerações de Kramsch (2009b) sobre o eu-simbólico, entendemos que a promoção da CS na sala de aula de línguas estrangeiras pode ser facilitada quando trazemos à tona indexicalidades como forma de auxiliar a interpretação; quando tentamos compreender os estratos históricos do discurso do outro e do nosso, em vez de julgar uma ou outra cultura com base nas diferenças; e, em alguns casos, quando enfocamos a expressão de ideias, entendimentos, opiniões mais do que o padrão de um uso monolíngue. Nesse direcionamento, em que as habilidades necessárias para que um sujeito se torne multilíngue são, em grande parte, de natureza simbólica, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é compreendida apenas como a aquisição de um instrumento para cumprir uma tarefa e atingir um objetivo, mas é também uma experiência subjetiva ligada i- a seus posicionamentos de falante, espacial e temporalmente situados e ii- a sua disputa para controlar o poder social e a memória cultural (KRAMSCH, 2009b).

Uma abordagem para a promoção da CS precisa ser tanto crítico-reflexiva quanto pragmática. No que se refere ao componente crítico reflexivo, o ensino-aprendizagem propicia

³³ “is by no means unitary, stable, permanent, or homogeneous” (KRAMSCH, 2009b, p. 199).

³⁴ “more dynamic, flexible, and locally contingent [...]” (loc. cit.).

que as crenças e práticas sejam criticamente observadas e avaliadas. Já o componente pragmático diz respeito à acomodação da diversidade social e cultural no mundo e a beneficiar-se dessa acomodação (KRAMSCH, 2009). Os componentes crítico-reflexivo e pragmático são centrais na preparação dos alunos para encontros em que questões culturais, políticas e ideológicas têm papel central. Nesses encontros, a acomodação de culturas diferentes possibilita aos aprendizes a construção de um ponto de vista novo, de significados novos, ajudando-os a escapar da limitação de indexações tradicionais e vislumbrar, como aponta Kramsch (2009a), uma conciliação de paradoxos que não podem ser resolvidos e um posicionamento entre culturas contextualmente mais adequado. Tal vislumbre pode ser auxiliado pelo trabalho com a paratopia (MAINGUENEAU, 2006) e o estético (KRAMSCH, 2009a), em que a percepção da relação entre forma e conteúdo podem distrair a angústia da não solução dos paradoxos e possibilitar-nos admirar o contexto geral em que figuram os paradoxos.

Portanto, promover CS é propiciar que os estudantes de LEs utilizem, cada vez mais, as possibilidades do discurso materializadas nas formas linguísticas, as quais são também formas culturais (OCHS, 1996). Isso implica que as atividades elaboradas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos propiciam a compreensão, mais ou menos indutivamente, do discurso enquanto sistema simbólico (KRAMSCH, 2011) e a apropriação da língua-alvo enquanto materialização discursiva. Segundo Kramsch (2011), o discurso é, ao mesmo tempo, representação, ação e poder simbólico. Com isso, considera-se que ser simbolicamente competente é, em certa medida e a depender do nível de maturidade e de proficiência dos alunos, perceber o que as palavras e expressões de alguém revelam de sua cultura, pensamento e posicionamento. Ser competente simbolicamente é compreender a força exercida por enunciados e o poder que palavras e expressões exercem sobre os sujeitos.

Com base nessas considerações, concebemos a competência simbólica como a habilidade de compreender e manipular formas linguístico-discursivas de modo a negociar valores simbólicos e posicionar-se, dentro de um jogo de poder simbólico, exercendo influência sobre si (por que aquilo que falamos, por um lado, nos compromete e, por outro, molda a forma como pensamos) e sobre o(s) outro(s), preservando a face de ambos, de modo a construir uma via relevante de comunicação que, se possível, poderá ser acessada novamente em interações futuras. A CS tem a ver com um engajamento em situações de comunicação em que pode haver disputas de poder. O falante não-nativo, muitas vezes sem o maior prestígio da variedade padrão, negocia valores simbólicos como forma de conferir legitimidade para si. Tal negociação de valores simbólicos não é [totalmente] abstrata, mas ocorre no nível do discurso (produção de textos, textos e produção de interpretações – FAIRCLOUGH, 1989) e manifesta-se em

convenções sociais que adquirem forma linguística, muitas vezes combinadas a aspectos não-linguísticos.

Como forma de construir uma ponte entre a teoria da CS e sua aplicação no ensino-aprendizagem de ILE, recorreremos a algumas noções caras à área de estudos da linguagem, as quais podem ser observadas por professores, em conjunto ou separadamente. Com base nessas noções e em todas as ponderações feitas nesta seção, apontamos que a CS diz respeito à percepção de língua, da língua-alvo, e ao manejo desta como um meio de exercer influência sobre o outro, levando em conta, para tanto, o uso de outros tipos de linguagem. Dentre essas várias combinações linguístico-discursivas – termo que preferimos, para não excluir o componente extra-verbal e nem nos limitarmos a uma perspectiva estrutural –, por questão de delimitação, escolhemos i- o *reframing*, ii- a indexação, iii- a dessincronização e a iv- estetização como princípios para elaboração de atividades que enfoquem a promoção da CS.

Nas seções que seguem, detalhamos esses princípios e apontamos para possibilidade de como eles podem auxiliar o professor de línguas estrangeiras a promover a CS. Esclarecemos, contudo, que este investimento de pesquisa sobre a promoção da CS não pretende conferir a tal competência um *status* de superioridade ou exclusividade em relação a outras competências, mas de complementaridade. Entendemos também que cada contexto de ensino-aprendizagem de LEs é decisivo para que o professor julgue quais competências desenvolver e privilegiar. Podemos asseverar, ainda, que o senso de humor e a CS não são suficientes para suprir todas as necessidades linguísticas de nossos aprendizes, alunos de Ensino Médio num Instituto Federal.

3.3 Quatro princípios para promover a competência simbólica

Designamos como princípios os quatro conceitos que desenvolvemos, nesta pesquisa, a partir de noções essenciais para compreender o funcionamento da linguagem os quais, quando associados ao componente simbólico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podem ajudar a promover a CS. Os quatro princípios são i- *reframing*, ou a habilidade de sair de determinado *frame*, que é um modelo situacional baseado na experiência, de modo a perceber algo de forma diferente; ii- indexação, isto é, a habilidade de produzir significado de forma indireta; iii- dessincronização, ou a habilidade de lidar com os vários estratos históricos do discurso; iv- estetização, isto é, a habilidade de posicionar-se no discurso de modo a influenciar a percepção dos coenunciadores. Sugerimos que a observação desses princípios pode auxiliar o professor de línguas a sistematizar atividades de ensino-aprendizagem para promover a CS.

3.3.1 *Reframing*

Frames são modelos cognitivos situacionais baseados na experiência. Eles são estruturas tipicamente inconscientes por meio das quais nós pensamos. Nossa capacidade de abstração e todo nosso conhecimento depende do uso de modelos cognitivos, os quais estruturam nossos espaços mentais (LAKOFF, 1987). Um espaço mental é qualquer estado de coisas, qualquer situação, fixa ou em andamento, na maneira como a conceitualizamos (LAKOFF, 1987). Os *frames*, também denominados de *scenarios* ou *scripts*, consistem em um tipo de modelo cognitivo e, portanto, também estruturam nossos espaços mentais. Uma palavra é definida em relação aos *frames* que ela ativa no cérebro. Eles são estruturas operadas fisicamente nos circuitos neurais. Tais estruturas podem ser papéis semânticos, relações entre esses papéis e relações entre *frames* (LAKOFF, 2010). Eles se relacionam com outros de acordo com as práticas sociais, culturalmente estabelecidas, que os indivíduos experimentam em sua rotina. O meio cultural estabelece valências entre *frames* e, por isso, é possível pensarmos em sistemas de *frames*.

De acordo com Lakoff (2010), uma palavra comumente não aciona somente o *frame* em que ela figura, mas também o sistema de *frames* em que seu *frame* se encontra. Lakoff (2010) também salienta que os circuitos neurais dos *frames* têm ligação forte com as regiões emocionais do cérebro. Por isso que certas palavras podem ativar emoções. E as emoções têm papel preponderante na tomada de decisões (LAKOFF, 2010).

Além de se organizar em sistemas, segundo Fillmore (1982), cada *frame* é um sistema de conceitos que estão relacionados entre si de forma que, para compreender um desses conceitos em um texto, é necessário compreender todo o sistema (*frame*) do qual esse conceito faz parte. A noção de *frames* provém de uma semântica empirista, não de uma semântica formal, e aponta para as categorias de experiência que uma comunidade de fala codifica ao utilizar determinadas formas. A semântica de *frames* esforça-se para compreender "que razão uma comunidade de fala deve ter encontrado para criar a categoria representada pela palavra, e explicar o significado da palavra por meio da apresentação e clarificação dessa razão" (FILLMORE, 1982, p. 112)³⁵. O autor assevera que as "palavras representam categorizações de experiência, e cada uma dessas categorias é fundamentada por uma situação motivadora que

³⁵ "[...] what reason a speech community might have found for creating the category represented by the word, and to explain the word's meaning by presenting and clarifying that reason" (FILLMORE, 1982, p. 112).

ocorre em relação a um *background* de conhecimento e experiência” (FILLMORE, 1982, p. 112)³⁶.

Na perspectiva dos *frames*, interpretar um texto é descobrir em que atividade as pessoas estavam engajadas ao usar as formas linguísticas em um determinado arranjo. Por isso, é possível afirmar que a compreensão do significado das palavras demanda que os sujeitos compreendam também o que está socialmente instituído, isto é, nas palavras de Fillmore (1982), as estruturas de experiência, as quais entendemos que compõem o contexto histórico e sociocultural.

Os *frames* organizam, estruturam os significados das palavras, e estas, por sua vez, evocam aqueles. É possível distinguir dois tipos gerais de *frames*: os cognitivos, que nos permitem compreender o mundo, e os interacionais, que nos permitem compreender e organizar a própria interação, conceitualizando o que está acontecendo entre os coenunciadores (cf. FILLMORE, 1982).

Imagem 1 - Cartaz publicitário³⁷



Fonte: <<http://www.onextrapixel.com/2009/12/08/60-humorous-print-advertisements-to-tickle-your-bones/>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

Por exemplo, ao lermos a expressão *anti-aging* (anti-envelhecimento), na *Figura 01* (acima), atribuímos uma interpretação conotativa ao termo “*anti-aging*”, a de retardar rugas,

³⁶ “[...] words represent categorizations of experience, and each of these categories is underlain by a motivating situation occurring against a background of knowledge and experience” (FILLMORE, 1982, p. 112).

³⁷ Este cartaz é novamente apresentado na página 130.

que tem função de hidratante, e não uma interpretação mais literal, denotativa de impedir o envelhecimento do indivíduo de maneira geral, ainda que tal interpretação literal seja sugerida pelas imagens do cartaz.

Podemos dizer que o *frame* interacional influencia também em nossa compreensão e lida com os significados dos enunciados. Em português, é comum utilizarmos a interrogação “Como vai?”, ao cumprimentarmos alguém, apenas com função fática, sem necessariamente estarmos interessados em saber da situação real em que o interlocutor se encontra. Não compreender bem a situação de diálogo corriqueiro pode levar uma pessoa a relatar que tem passado por adversidades sérias, sem que o indivíduo que lhe perguntou “Como vai?” esteja realmente interessado em ouvir um relato pessoal detalhado.

Apoiados na discussão sobre *frames*, consideramos que o *reframing* (reenquadramento) seja útil para o desenvolvimento da CS. É válido salientar que Kramsch (2011, 2008) e Kramsch e Whiteside (2008) já contemplavam a noção de reenquadramento (*reframing*) de eventos, contextos e distribuição de poder como um componente da CS. No entanto, decidimos reaproximar a noção de (re)*reframing* de suas raízes na linguística cognitiva e conferir a ela um papel mais central na abordagem de ensino-aprendizagem de ILE que propomos com base na promoção da CS. Para o referido viés pedagógico, o princípio de *reframing* é habilidade de sair de determinado *frame* (um modelo situacional baseado na experiência) de modo a perceber algo de forma diferente. Isso porque o *reframing* consiste em evocar ou ativar outros *frames* em uma determinada situação, de forma que seja possível enquadrar de modo diferente algum assunto, eventos, pessoas, incluindo os próprios coenunciadores e a relação entre eles, ou mesmo a natureza da própria situação de comunicação. Operar um *reframing* é, portanto, reenquadrar e, com isso, até mesmo recategorizar situações, pessoas e eventos por meio do apelo a outros *frames* ou pela mudança de ênfase em certos elementos de um *frame*. Por exemplo, em uma situação em que um aluno é flagrado consultando um colega em uma atividade avaliativa em que não deveria haver consulta, o professor pode solicitar que tal aluno responda outro modelo de prova. Em resposta, o aluno poderia pedir evidências de que consultou algum colega, reenquadrando a relação professor-aluno como uma relação entre cidadãos com distribuição de poder mais equilibrada, ou como uma situação em que o professor seria um promotor, e o aluno, um suspeito de infração. Neste caso, o professor poderia destacar que o aluno é quem deveria provar que não consultou colegas e uma das garantias disso seria submeter-se a outra avaliação como atestação de que domina o conteúdo. Neste último caso, o professor estaria reenquadrando a relação docente-discente como uma relação em que há desequilíbrio no balanço de poder, na qual o professor é a autoridade acadêmica, e o aluno não é suspeito, mas

deve seguir suas instruções. No exemplo, tanto o aluno quanto o professor propuseram uma espécie de *reframing* ao passo em que também negociavam suas relações de poder.

Ora, sendo o *frame* “um sistema de categorias estruturadas de acordo com um contexto motivador”³⁸ (FILLMORE, 1982, p. 119) e posto que nem sempre concordamos com essa categorização, mas negá-la pode não ser suficiente para deslegitimá-la, é possível recorrer ao *reframing*. Portanto, nas interações em que o jogo de poder é travado e pode-se chegar a resultados injustos, temos no *reframing* uma possibilidade de reinterpretar textos, situações, eventos e pessoas ao mesmo tempo em que se constrói para si uma posição de maior legitimidade.

Tomemos como exemplo o episódio “White ISIS”, do programa de humor político *Daily Show*. O apresentador e o correspondente político referem-se ao então candidato a presidente dos Estados Unidos, o atual presidente Donald Trump, como sendo o *White ISIS* ou *WISIS*, ou seja, o Estado Islâmico Branco. Os realizadores do programa, em que se incluem o apresentador e seu correspondente, não estão, denotativamente, acusando Trump de terrorismo, mas recategorizando-o: em vez de um prototípico político conservador, *WISIS* sugere que Trump seja um candidato extremista; em vez de democrático, déspota.

Essa recategorização é fortalecida por recortes de enunciados de diversos políticos do partido de Trump nos quais eles o criticam. Ou seja, uma das motivações do *reframing* da imagem de Trump é convencer os eleitores conservadores de que ele não pode representar os interesses de uma nação democrática. Mais que isso, o *reframing* de Trump como extremista déspota tentou categorizá-lo como inimigo do próprio país, associando-o a toda uma história mais ampla do que o *TV show* ou sua campanha (cf. FILLMORE, 1982), que é o terrorismo na dimensão simbólica dos norte-americanos.

Com base na discussão até agora desenvolvida sobre *frames* e na discussão apresentada posteriormente sobre estratos históricos de significado, podemos antecipar que o apelo a *frames* diferentes pode resultar em *reframing*, o qual, por sua vez, suscita diferentes estratos históricos de significado. Enfocar um estrato histórico de significado implica em acionar outros *frames*, o que pode fortalecer a investida no *reframing*. Sendo assim, alguém que discorde da categorização de Trump como extremista pode operar discursivamente um *reframing* em que ele seja categorizado como político patriota e conservador, que coloca os interesses do país acima dos próprios e acima do próprio mercado e das organizações internacionais, fatos que

³⁸ “ a system of categories structured in accordance with some motivating context” (FILLMORE, 1982, p. 119).

estão relacionados a outros estratos históricos. Discorreremos, na seguinte subseção, sobre outro princípio da CS, a indexação.

3.3.2 Indexação

Para incluir o princípio da indexação, inspiramo-nos nas pesquisas de Kramersch (2006, 2011) sobre a CS e também em algumas considerações de Ochs (1996) sobre socialização linguística e de Johnstone (2008) sobre os participantes em um discurso. Devido ao fato de que sempre existem variações no modo de conversar e nas ações que os sujeitos realizam com as conversas e também porque há padrões variados de como os sujeitos se ligam socialmente uns aos outros, tais sujeitos necessitam sempre perceber e mostrar que conjunto de alinhamentos sociais é necessário em cada momento de interação e, frequentemente, precisam criar novos conjuntos. Tais estratégias de mostrar, perceber, criar um conjunto de alinhamento social podem ser denominadas indexicalidade (JOHNSTONE, 2008). Segundo a autora,

Uma forma indexical é uma forma ou ação linguística que, além ou em vez de contribuir com o significado denotativo ou “literal”, aponta e, algumas vezes, ajuda a estabelecer significados “sociais”. Formas indexicais podem apontar para significados sociais pré-existentes, mas o uso de um índice também pode criar significados sociais (JOHNSTONE, 2008, p. 133, tradução nossa).³⁹

Dependendo da escolha lexical de um sujeito, poderemos indexar sua filiação a um grupo social ou a uma corrente de pensamento, como por exemplo, podemos perceber se o sujeito é machista ou feminista, se trabalha na área da saúde ou da educação. É possível, ainda, estabelecermos relações de poder imediatas, não apenas nos dirigirmos a alguém, quando nos referimos a tal pessoa como “você” ou “o senhor”. Dessa forma, como assevera Johnstone (2008, p. 133, tradução nossa), “quase qualquer aspecto na interação humana pode funcionar indexicalmente”.⁴⁰

Para Ochs (1996), a aquisição linguística é parte integrante da socialização humana e vice-versa. Essa integração mútua acontece porque as formas linguísticas constituem as situações sociais, e estas, por sua vez, dão significado às formas linguísticas. Por exemplo, comprar calçados em uma loja no *shopping center* é constituído, em parte, por enunciados que surgem na interação entre um cliente e um vendedor. A compra/venda dos calçados é

³⁹ “An indexical form is a linguistic form or action which, in addition to or instead of contributing to the denotational or “literal” meaning, points to and sometimes helps establish social meaning. Indexical forms can point to pre-existing social meaning, but the use of an indexical can also create social meaning” (JOHNSTONE, 2008, p. 133).

⁴⁰ “Almost any aspect of human interaction can function indexically” (JOHNSTONE, loc. cit).

possibilitada por tais enunciados e dá significado a eles. Desde a mais tenra idade, ao acompanharmos nossos pais ou outra pessoa mais experiente à sapataria, aprendemos os procedimentos convenientes, linguísticos e não linguísticos, para realizar a atividade de comprar calçados em uma sapataria. E entendemos que tais procedimentos são diferentes daqueles necessários para comprar um livro, para iniciar um relacionamento amoroso ou para comprar calçados numa loja virtual. O processo integrado de aquisição linguística e socialização é denominado socialização linguística (OCHS, 1996).

Ochs (1996) propõe que a socialização linguística depende, em grande parte, de três princípios, que estão interligados, a saber, o princípio da indexicalidade, o princípio da cultura universal e o princípio da cultura local. Segundo o primeiro princípio, o significado das formas culturais é uma função que surge de como os sujeitos engajam-se nessas formas em sua conduta social. As formas linguísticas também são tipos de formas culturais. Os sujeitos usam as formas culturais de acordo com a concepção que têm da situação social que estão experimentando. Para participar de uma situação social, os sujeitos, enquanto membros de uma comunidade, acionam seu conhecimento das dimensões socioculturais de cada situação (dimensões situacionais).

Podemos apontar sete dimensões situacionais que interagem entre si na constituição das situações sociais: espaço, tempo, identidade social, ato social, atividade, postura afetiva e postura epistêmica. Vale esclarecer que identidade social engloba, dentre outros, papéis (enunciador, coenunciador, bisbilhoteiro, professor, médico, aluno), relacionamentos (parentesco, ocupacional, amizade), identidade de grupos (gênero, geração, etnia, classe social, pertencimento a comunidade acadêmica), ranque (coordenador, autoridade eclesiástica etc.). Ato social é um comportamento socialmente reconhecido direcionado a um objetivo (por exemplo, uma solicitação, uma pergunta, um elogio, uma ameaça). Atividade é uma sequência de dois ou mais atos sociais (contar uma história, entrevistar, aconselhar, barganhar). Postura afetiva diz respeito ao “humor, atitude, sentimento e disposição, bem como gradações de intensidade emocional *vis-à-vis* algum foco de interesse”⁴¹ (OCHS, 1996, p. 410). Postura epistêmica refere-se ao conhecimento ou à crença em relação a algum foco de interesse, em que se incluem gradações de certeza quanto ao conhecimento sobre determinado tópico, graus de comprometimento com a veracidade de alguma proposição, fontes de conhecimento e outras qualidades epistêmicas (OCHS, 1996).

Tendo em mente os esclarecimentos acima, podemos afirmar que o princípio da indexicalidade depende de atribuir significados situacionais (espaço, tempo, identidade, ato,

⁴¹ “mood, attitude, feeling, and disposition, as well as degrees of emotional intensity *vis-à-vis* some focus of concern” (OCHS, 1996, p. 410).

atividade, postura afetiva, postura epistêmica) a formas culturais, dentre elas, as formas linguísticas (léxico, entonação crescente, diminutivos, formas interrogativas, formas exclamativas etc.). É por isso que a socialização linguística, tanto de crianças em sua comunidade nativa – como é o caso do interesse de pesquisa de Ochs (1996), como no caso de aprendizes de línguas estrangeiras, depende muito, embora não exclusivamente, da habilidade de indexar. Um índice linguístico pode ser definido como “uma estrutura [...] que é usada variavelmente de uma situação para outra e se torna convencionalmente associada a dimensões situacionais particulares de forma que, quando aquela estrutura é usada, a forma invoca estas dimensões situacionais”⁴² (OCHS, 1996, p. 411).

O *status* de membro de uma comunidade é adquirido quando um iniciante (criança ou aprendiz de língua estrangeira) consegue lidar e mover-se bem em situações configuradas linguisticamente. Para tanto, o sujeito precisa indexar, ou seja, estabelecer relações entre formas linguísticas e as dimensões situacionais supracitadas. Vale salientar, contudo, que não são nada incomuns os casos em que um sujeito utiliza determinada estrutura para indexar uma situação dimensional e outros sujeitos envolvidos não lhe atribuem o mesmo significado, ou seja, não fazem a mesma indexação (OCHS, 1996).

Segundo Ochs (1996), mais do que a falta de entendimento entre coenunciadores, modos diferentes de indexar podem ocasionar interações malsucedidas quando a interação ocorre em língua estrangeira. A autora também considera que o conhecimento indexical é central para a competência linguística e a competência cultural, já que é o local de interface entre aquisição linguística e socialização (OCHS, 1996). Não considerarmos que um adolescente ou adulto aprendiz de língua estrangeira esteja sendo socializado na comunidade e na cultura-alvo da mesma forma que uma criança em sua cultura e língua nativa, mas que tal aprendiz tende a apreender a cultura e a língua-alvo muitas vezes na relação com sua própria língua e cultura. Nesse caso, é possível pensar que a indexação aconteça variadas vezes, para o aprendiz, entre formas linguísticas da língua-alvo e as dimensões situacionais da comunidade de origem do aprendiz. Entram em jogo aqui os princípios da cultura universal e da cultura local.

O princípio da cultura universal consiste no fato de que coenunciadores humanos utilizam meios linguísticos semelhantes para alcançar fins sociais semelhantes, em várias comunidades do mundo. Em todas as sociedades, os sujeitos utilizam formas linguísticas para indexar dimensões situacionais. Existem categorias de postura (afetiva e epistêmica)

⁴² “a structure [...] that is used variably from one situation to another and becomes conventionally associated with particular situational dimensions such as that when that structure is used, the form invokes those situational dimensions” (OCHS, 1996, p. 411).

comparáveis em várias comunidades do planeta, assim como um grande número de comunidades utiliza determinadas formas linguísticas para indexar posturas e atos sociais comparáveis (por exemplo, a incerteza é amplamente indexada por entonação crescente, estruturas interrogativas e modalizadores discursivos) (cf. OCHS, 1996). No entanto, o princípio da cultura universal é limitado, pois i- não se aplica a todas as práticas indexicais; ii- porque algumas práticas indexicais são comuns a várias, mas não a todas as comunidades e iii- porque as práticas indexicais podem resultar em consequências imprevisíveis (OCHS, 1996).

Para compreendermos o princípio da cultura local, é necessário termos a noção, também proposta por Ochs (1996), de valência indexical. A ideia é a de que, em todas as comunidades, os sujeitos têm uma compreensão tácita sobre normas, preferências e expectativas de como as dimensões situacionais ligam-se umas às outras. Tais ligações, ou valências, são socioculturalmente construídas. Portanto, uma cultura local é, em grande parte, mas não totalmente, influenciada pelas valências localmente específicas que ligam as dimensões situacionais. Por exemplo, a identidade social de pastor protestante indexa, em muitas comunidades presbiterianas, a atividade social de impetrar a bênção final dos cultos. E, em se tratando das Igrejas Presbiterianas do Brasil, tal bênção é finalizada com uma canção, o Tríplice Amém. Portanto, a ligação entre a identidade de pastor e a referida atividade social (impetrar a bênção e conduzir a congregação na entoação do Tríplice Amém) é uma valência indexical socioculturalmente construída. Portanto, mesmo que uma pessoa que frequenta essa denominação religiosa visite uma congregação diferente da sua, antes de ser apresentado, poderá saber que aquele que impetrou a bênção e cantou o Tríplice Amém na sequência é um pastor.

Considerando que, além das práticas indexicais comuns a várias comunidades, existem outras localmente específicas, seria impossível abordar amplamente os mais variados exemplos de indexicalidade na sala de aula de língua estrangeira. A ideia de incluir a indexação como ferramenta para promover CS não consiste, portanto, em trabalhar exaustivamente com listas de práticas indexicais condensadas ou diluídas no currículo. Sugerimos que o desenvolvimento da CS pode ser promovido pela sensibilização à indexação, possibilitada por atividades que considerem a lide com significados estabelecidos indiretamente. Destacamos que, neste trabalho, referimo-nos por “indexicalidade” o fenômeno linguístico abordado por Ochs (1996). Por “indexação”, estamos nos referindo ao princípio que propomos para promover a CS e à utilização índices no discurso.

Tomemos como exemplo de indexação dois trechos de um poema humorístico abordado em sala de aula junto com os estudantes participantes desta pesquisa (cf. seção 5.3):

I've fallen in love- I don't know why
I've fallen in love with a girl with one eye.

[...]

She'll not leave me waiting, not left in the lurch

If she looks slightly sideways she'll see me in church.⁴³

Fonte: < <http://www.familyfriendpoems.com/poem/my-oneeyed-love>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

O fato de termos, na cultura ocidental, a metáfora de que o amor é cego aponta para a dificuldade de se explicar como o amor acontece, começa ou exatamente por que alguém se apaixonou por uma pessoa e não por outra. Há quem diga que não é fácil distinguir quando apenas se gosta de alguém ou se ama alguém de fato. Mas é possível dizer que, apesar da metáfora, a atração física está presente nos relacionamentos amorosos. Existe uma relação entre beleza e atração, assim como a beleza parece estar relacionada, em parte, à simetria física e a um padrão culturalmente estabelecido, a que nem sempre obedecemos. O fato de o eu-lírico se apaixonar por uma menina com um olho só indexa o poema a todas essas questões.

Outro aspecto no poema que exemplifica a indexação, talvez de forma mais clara, é entendermos que o eu-lírico está pronto para casar. Quando ele diz que a mulher por quem ele declara estar apaixonado o verá na igreja (*she'll see me in church*), ativamos o *frame* igreja, o qual é um espaço culturalmente associado à realização de cerimônias de casamento. Compreendemos, portanto, que o eu-lírico está falando sobre enlace matrimonial graças ao fenômeno da indexicalidade, que associa culturalmente igrejas a atividades sociais, dentre as quais o batismo, a missa de sétimo dia (no meio católico), a cerimônia de casamento. Ao tratar de relacionamentos afetivos e de amor, com a utilização de formas como “*fallen in love*”, “*waiting*” e outras, ao longo do poema integral, a cerimônia de casamento é indexada. “Igreja”, “amor”, “apaixonar-se”, o relacionamento afetivo entre duas pessoas e até mesmo a espera (*waiting*) são noções que indexam a cerimônia de casamento entre dois nubentes numa igreja.

Com base na discussão acima e na relevância da indexicalidade, dependente dos princípios da cultura universal e da cultural local, apontamos a indexação como um princípio para promover a CS. A indexação, ou seja, a habilidade de compreender e estabelecer significações indiretamente, por meio da associação entre formas culturais e significações situacionais, é uma das bases da CS e é, cada vez mais, relevante em interações reais num

⁴³ Eu me apaixonei – não sei por quê

Eu me apaixonei por uma garota como um olho

[...]

Ela não me deixará esperando, nem desamparado

Se ela me olhar rapidamente de canto de olho, me verá na igreja

mundo globalizado. Por exemplo, em um debate entre colegas de trabalho sobre o emprego mais apropriado de uma forma linguística, debate esse no qual os participantes, além de estar interessados e chegarem a um consenso ou a uma informação útil, podem estar angariando prestígio para si – por meio da construção de uma *ethos* de erudito, instruído, sensível ao uso de padrões formais da língua. No caso, opinar em uma discussão como essa não é apenas conversar, mas indexar um *status* de erudição e, com isso, de classe social e prestígio. Suponhamos que um dos participantes dessa acalorada discussão diga: “com base no que recordo das aulas de linguística no curso de Letras, acho que...”. Neste caso, mencionar que fez o curso de Letras, mais do que informar, significa indexar uma identidade – a de estudioso da língua. O objetivo dessa indexação é ganhar o debate e, possivelmente, obter algum poder simbólico, como o de “autoridade no assunto”. Suponhamos ainda que outro dos participantes replique: “Bem, você deve estar certo. No curso de direito, não ligamos tanto para esse tipo de detalhe.” Nesse caso, além de informar, tal participante está indexando para si uma posição social de mais prestígio – ora, o curso de direito é mais prestigiado que o de Letras. Portanto, a indexação aqui serviu para negociar prestígio, status e, portanto, valores simbólicos. Esse modo de negociar sentidos de forma indireta, que se denomina indexação, é, portanto, útil à promoção da CS.

3.3.3 Dessincronização

Promover a CS é, inicialmente, estimular, no âmago de uma abordagem comunicativa, uma preocupação com o discurso. Nessa preocupação, o jogo de influências e a disputa por poder têm um papel preponderante. O jogo de influências é travado a cada interação, em cada enunciado, quer seja para manutenção do *status quo*, quer para uma reconfiguração da distribuição de poder. No entanto, apesar de gozarmos de certa liberdade local e contingente para nossas ações, essas ações são influenciadas, às vezes determinadas, por fatores diversos. Isso explica como cada enunciado, cada ação, ao mesmo tempo resulta de enunciados e ações anteriores, influencia os posteriores e é influenciada pela expectativa desses (cf. BAKHTIN, 1981). Essa noção de intertextualidade pode ser compreendida com mais profundidade ao levarmos em consideração a noção de *timescales* (BLOMMAERT, 2005), a que nos referimos nesta pesquisa como escalas de tempo ou escalas temporais.

A noção de escala temporal serve para compreendermos e classificarmos os sistemas do mundo em termos de sua duração. Dessa forma, é possível compreender-se melhor como um sistema exerce influência sobre o outro. No geral, temos três níveis de escala temporal (cf.

Braudel *apud* BLOMMAERT, 2005): o tempo estrutural, o tempo conjuntural e o tempo eventual. Conforme essa categorização, percebe-se que os sistemas mundanos se desenvolvem em longa duração ou tempo lento, em duração intermediária e em duração mais curta. Para exemplificar, uma festa, uma conversa ou uma partida de futebol ocorrem numa escala temporal eventual. Um regime político, como o tempo em que o Partido dos Trabalhadores no Brasil ficou no poder, ou uma crise econômica em um país, ocorrem em uma escala intermediária, conjuntural. Já o neoliberalismo e o capitalismo ocorrem numa escala temporal mais lenta, estrutural. Portanto, o material textual produzido em uma simples conversa é, na verdade, um material histórico construído na estratificação discursiva de várias escalas de tempo. Um enunciado dessa conversa pode apresentar em si referências discursivas à própria conversa, à crise econômica vigente e ao capitalismo.

Normalmente, quando envolvidos em suas atividades diárias, os sujeitos estão conscientes de parte do seu entorno temporal e local, ou seja, estão agindo e interagindo no aqui e agora, inconscientes de muito da interação entre o evento imediato e os estratos históricos de média e longa duração. No entanto, esses estratos também exercem grande influência sobre o que é feito no presente imediato. Esses estratos limitam as possibilidades dos sujeitos. Limitam, inclusive, a criatividade dos indivíduos (BLOMMAERT, 2005). Isso implica que muito do que é dito num determinado momento no presente não pode ser compreendido amplamente sem se considerar os estratos históricos de escala temporal mais longa.

Trazer à tona essas noções de escalas temporais é uma maneira de abordarmos duas outras noções que são decisivas para o princípio da dessincronização – a simultaneidade estratificada e a sincronização. Não pretendemos, contudo, utilizar categorizações rígidas ou fixas de escalas de tempo, nem mesmo avaliar nossos dados à luz dos três tipos de escala temporal (BLOMMAERT, 2005). A noção de escalas temporais nos permitirá, contudo, perceber relações de significados que remetem a diferentes estratos históricos de material semântico, sobrepostos ou concorrentes.

Ainda que, ao participarmos de uma conversa, lermos um poema ou um cartaz, assistirmos a um vídeo no YouTube, tenhamos a impressão de estar lidando apenas com o que as circunstâncias do momento demandam, estamos nos posicionando em discursos e por meio deles, os quais são formados na interação entre sistemas de escalas de tempo diferentes, e, como já apontado, estes determinam, em grande parte, aquilo que é dito e compreendido. O fato de não percebermos fatores que ainda assim nos influenciam deve-se ao fenômeno da simultaneidade estratificada nos discursos (*layered simultaneity*) (cf. BLOMMAERT, 2005). Portanto, ao falarmos, nossas palavras condensam uma longa história e, assim, uma complexa

estratificação social, sistemas de mundo de escalas diferentes e forma linguística entram em choque e se comprimem em um léxico para dar lugar a um significado (cf. BLOMMAERT, 2005).

Compreender a noção de simultaneidade estratificada dos discursos é apenas parte do princípio de dessincronização, útil para promover a CS. Precisamos compreender ainda a noção de sincronização (BLOMMAERT, 2005, p. 136, tradução nossa):

A sincronização no discurso é uma tática de poder. A negação da natureza estratificada da simultaneidade no discurso, ou, para colocar de modo diferente, a redução da sobredeterminação a apenas um único (claro, transparente) significado, resulta em imagens de continuidade, resultados lógicos e coerência textual. É uma negação da complexidade do posicionamento particular do qual alguém fala, e das diferenças entre esse posicionamento e o dos outros. Como alternativa, nós temos comparação superficial dentro de um prazo, o presente, *nosso* presente experiencial, negando as diferenças, antes, fundamentais entre tais escalas de tempo e os vários posicionamentos que as pessoas assumem em tais escalas.⁴⁴

Portanto, sincronizar consiste em criar a impressão de que aquilo que está sendo dito está lógica e naturalmente em sintonia com a realidade, como se essa dependesse de apenas uma perspectiva sobre os fatos. Para Blommaert (2005, p. 131), o discurso é um objeto “complexo, historicamente estratificado e sobredeterminado”. Os estratos históricos presentes no discurso, como vimos, se desenvolvem em escalas temporais diferentes e criam um grande número de “tensões entre continuidade e descontinuidade nos significados e entre coerência e incoerência nos discursos” (BLOMMAERT, 2005, p. 131). Mormente, sincronizar é tratar as tensões geradas pelas diferenças desenvolvidas em escalas temporais distintas como se fossem diferenças pertencentes a uma única escala (BLOMMAERT, 2005). Desconsiderar as outras escalas de tempo é tratar materiais históricos sem considerar uma parte determinante de seu contexto de desenvolvimento. Na sincronização, portanto, reconhecemos um conjunto de significações atribuídas a um evento, situação, sujeito ou objeto, ao passo que rejeitamos outros conjuntos de significações. O reconhecimento de um conjunto de significações em detrimento de outros é uma redução momentânea do evento, situação, sujeito ou objeto, com vistas ao estabelecimento de uma interpretação. Portanto, a sincronização é um reducionismo da realidade, um apagamento superficial momentâneo da natureza estratificada do discurso, a fim de destacar ou atribuir coerência a determinado posicionamento, em detrimento de outros

⁴⁴ “Synchronisation in discourse is a tactic of power. The denial of the layered nature of simultaneity in discourse, or, to put it differently, the reduction of overdetermination to just one single (clear, transparent) meaning, results in images of continuity, logical outcomes, and textual coherence. It is a denial of the complexity of the particular position from which one speaks, and of the differences between that position and that of others. Instead we get a flat comparison within one time-frame, the present, *our* experiential present, denying the rather fundamental differences between such time-scales and the various positions people assume on such scales. Analytically, such flat comparisons generate anachronistic results” (BLOMMAERT, 2005, p. 136).

posicionamentos possíveis. Esse movimento discursivo de sincronização é também uma estratégia de poder e pode propiciar a alienação (cf. BARTHES, 2004).

A sincronização dos estratos históricos dos discursos pode ser realizada mais ou menos inconscientemente. No entanto, tendo em vista que nossas escolhas linguísticas refletem e moldam nossa perspectiva sobre a realidade e que nossos enunciados são como fractais de discursos que nos influenciam, ao descrevermos um objeto, ao narrarmos um ocorrido, ou ao fazermos uma comparação, ao defendermos uma opinião, posicionamo-nos no mercado global de trocas simbólicas (cf. KRAMSCH, 2006). Sempre que nos posicionamos, deixamos rastros dos discursos que moldam o nosso. E isso é também uma oportunidade para a dessincronização.

Portanto, simultaneidade estratificada dos discursos e sincronização dos discursos são fenômenos distintos. O primeiro é um fenômeno necessário para a interação humana e, por conseguinte, para o desenvolvimento social. O segundo é uma ferramenta necessária ao exercício do poder no discurso. A simultaneidade estratificada tem a ver com como escalas temporais diferentes interagem para que a intertextualidade ocorra. Com isso, tal simultaneidade propicia que os enunciados sejam contextualizados, em outras palavras, que cada enunciado seja uma consequência de enunciados anteriores e um desencadeador de enunciados futuros.

De acordo com Blommaert (2005), os discursos tanto ocorrem na história quanto ocorrem a partir da história. Ocorrer na história implica na simultaneidade estratificada dos discursos, em que um discurso apresenta indicadores e referências a uma variedade de durações históricas. Ocorrer na história remete à combinação e condensação de materiais heterogêneos em um ato aparentemente coerente. Por outro lado, ocorrer a partir da história implica na sincronização dos discursos, em que existe a articulação de um posicionamento, ou de vários e/ou mutáveis posicionamentos na história.

Devido à interação de materiais históricos de escalas de tempo diferentes nessa espécie de condensação, a simultaneidade estratificada tem o potencial de ampliar as possibilidades de significação de uma combinação de aspectos semióticos. No entanto, por causa de nossas limitações humanas, quer seja a delimitação temporal concedida a nossas relações sociais, quer seja a limitação de nossa competência enciclopédica, ou ainda por necessidade/desejo de posicionarmos-nos e de exercer poder, sincronizamos os discursos. Sempre que sincronizamos, delimitamos a gama de significações de uma combinação de aspectos semióticos. Tal delimitação, como apontado acima, potencializa o exercício de influência sobre o outro, tendo em vista o atual privilégio de uma possibilidade de significados que só pode acontecer às custas do enfraquecimento de outras possibilidades.

Percebemos, contudo, que nem todo movimento de sincronização é conscientemente a restrição que um sujeito impõe às possibilidades de outro, nem sequer uma estratégia discursiva sempre consciente e maldosa. Por exemplo, quando um poema é lido dez ou trinta anos depois de sua produção, a leitura, que ocorre no tempo eventual, tende a sincronizar alguns estratos históricos. Leitores com experiências de vida diferentes tendem a perceber algumas possibilidades de significação diferentes. E se o leitor for um aluno de Ensino Médio, a sincronização pode ser mais intensa quando a atividade demanda um posicionamento em relação ao poema.

A sincronização traz alguns efeitos colaterais, pois ela sugere clareza, coerência e transparência ao mesmo tempo em que disfarça diferenças e contradições (BLOMMAERT 2005). A sincronização tende a uniformizar superficialmente as tensões e contradições históricas estratificadas no discurso.

Ao discorrer sobre algumas estratégias discursivas de George W. Bush à época da guerra no Iraque, Blommaert (2005) define a sincronização feita por Bush em termos de como ele retratou, representou seus adversários. De acordo com essa visão, a sincronização dos discursos é uma questão de “eliminar a atenção à natureza das diferenças e contradições” (BLOMMAERT, 2005, p. 136), permitindo ou fortalecendo certo enquadramento. Isso nos remete à noção de *framing* e de categorias baseadas em modelos cognitivos (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010; 2008; 1987).

Propomos, portanto, a dessincronização como sendo um dos princípios para promover a CS e um caminho contrário à sincronização. Denominamos dessincronização a habilidade de lidar com os vários estratos históricos do discurso, de modo a poder perceber e chamar a atenção para diferenças e contradições em enunciados e para sentidos concorrentes, ainda que em um mesmo estrato. A dessincronização é um meio de guiar os aprendizes de línguas a lidar com a historicidade codificada dessas línguas ao passo que podem compreender as referidas diferenças e contradições em componentes antes tidos como homogêneos e inquestionáveis. Por opor-se à sincronização (BLOMMAERT, 2005), constitui-se também como ato de poder. Com isso, tem-se que um mesmo sujeito pode reagir diferentemente a um enunciado após tê-lo dessincronizado. Portanto, a dessincronização pode facilitar o *reframing*.

Sugerimos que o professor de língua estrangeira, interessado em promover a CS, ao trabalhar com textos de gêneros e modalidades variados, considere sempre a dessincronização dos estratos discursivos. Tal prática pode facilitar a manipulação da dimensão simbólica, já que, como vimos, essa dimensão têm um papel fundamental na constituição dos contextos de

interação e na formação do imaginário coletivo, o qual, por sua vez, conforme Kramsch (2009) aponta, exerce influência nas decisões diárias dos indivíduos.

Tomemos como exemplo a *Figura 01* (exibida anteriormente na subseção sobre *reframing*), um cartaz publicitário. É possível notar uma simultaneidade estratificada dos discursos em que: i- a divulgação de um determinado cosmético de uma marca específica se dá em uma escala mais curta, a da experiência imediata; ii- a utilização da expressão que corresponde a “antienvelhecimento” para denominar um hidratante, como estratégia de *marketing*, aponta para uma recorrência e, portanto, demonstra uma escala de tempo um tanto menos curta que a referida anteriormente; iii- a noção de beleza como um *commodity*, que remete à mercantilização da beleza, ocorre em uma escala temporal mais duradoura e está coerente com iv- o progresso do regime capitalista, que se desenvolve em uma escala ainda mais duradoura, a qual ainda não é tão duradoura quanto v- a sobreposição e troca de *scripts/frames* característica do humor (cf. RASKIN, 1979; ATTARDO, 2001) vi- que no caso, joga com o sentido contextual e o sentido literal da expressão *anti-aging* (antienvelhecimento) na escala temporal imediata do cartaz.

Apesar de toda essa estratificação, se submetêssemos-nos ao posicionamento presente no cartaz, que é o da aquisição do produto, alguns desses estratos seriam privilegiados às custas de relegar outros a um segundo plano. Isso é um movimento de sincronização, que pode ser exemplificado pelo fato de a expressão *anti-aging*, no contexto das relações comerciais, referir-se apenas a parte do aspecto físico da velhice, isto é, o da aparência física, que é o âmbito das rugas que o hidratante propõe-se retardar. Desconsideram-se os idosos enquanto pessoas privilegiadas com certa longevidade, assim como excluem-se o componente sociocultural e o psicológico dos sujeitos idosos, os quais podem estar satisfeitos com a terceira idade. Possivelmente, para alguns idosos, o anúncio publicitário em questão poderia parecer ofensivo.

Podemos considerar, portanto, que a sincronização dos estratos históricos por meio do posicionamento do cartaz, isto é, da comercialização do produto cosmético, evidencia o sentido literal e o contextual, ao passo que esconde um sentido figurado da expressão *anti-aging*. O sentido literal é o de um creme que previne ou retarda o envelhecimento, propriamente dito. Essa compreensão literal possibilita o efeito humorístico do cartaz, o qual mostra uma mulher que se destaca de seu marido pelo fato de ele envelhecer naturalmente ao passo que ela não envelhece. Dessa forma, rompe-se com alguns *frames* relacionados ao ser humano biológico, e o creme hidratante tem efeito não retardador, mas preventivo, sobre todos os órgãos do usuário. O sentido contextual, dado que o produto não é exatamente um elixir anti-envelhecimento, é o da realidade imediata do leitor, em que se trata de um creme hidratante para a pele.

O sentido figurado é o de que o produto antienvelhecimento não é simplesmente um hidratante, mas um produto que pode (re)conciliar o sujeito e um discurso bem difundido relacionado à aparência física, o qual sobrepõe e, assim, confunde beleza e saúde, criando a noção de que ambas dependem da escolha do sujeito enquanto consumidor, e as submete ao jogo de poder, tornando-as uma questão de *status*, inclusão e exclusão.

Dessincronizar tais estratos e sentidos concorrentes pode ser decisivo para trazer à tona contradições e significados ora obscurecidos, propiciando aos sujeitos estudantes posicionarem-se criticamente *vis-à-vis* o cartaz, seus objetivos e suas possíveis repercussões. Com isso, pode-se concluir que o pensamento crítico, mais que divergente, é um pensamento dessincronizador.

3.3.4 Estetização

Incluimos a estetização como quarto princípio para a promoção da CS vislumbrando a contribuição que o discurso literário pode dar ao ensino-aprendizagem de LEs (cf. KRAMSCH, 2006, 2011) e porque percebemos vários aspectos do discurso literário (MAINGUENEAU, 2016) que podem ser úteis ao nosso propósito de promover a CS. Dentre esses aspectos, lançaremos mão da constituência, da paratopia, da cenografia e do *ethos* (MAINGUENEAU, 2016, 2010, 2004). Levaremos em consideração ainda duas noções no campo da estilística que podem ser úteis para o desenvolvimento da CS, a saber, a condição divergente e a condição convergente (WIDDOWSON, 1992).

Ao discutir sobre que condições entram em jogo para constituir a qualidade estética de um poema e julgar seus valores artísticos, Widdowson (1992) afirma que os efeitos estéticos de um poema e de outras formas de arte dependem da satisfação da condição divergente e da condição convergente. Isso implica que a observação dessas duas condições em uma obra pode levar à padronização de julgamentos sobre o valor artístico dos poemas. Ou seja, o valor de uma obra é relativo, ao menos em parte, às duas condições supracitadas. A condição divergente diz respeito à dispersão de significações e ruptura com ideias estabelecidas, realizadas pelo poema. No tocante à condição divergente, ou destrutiva, o potencial estético do poema é proporcional à sua incongruência. Ou seja, “[...] quanto maior a incongruência do poema, mais difícil é acomodá-lo dentro de estruturas aceitáveis de realidade e, portanto, mais variáveis são as respostas que ele evoca, e maior é seu potencial estético” (WIDDOWSON, 1992, p. 61,

tradução nossa)⁴⁵. Já a condição convergente tem a ver com a convergência da desordem gerada pelo próprio poema em uma ordem diferente. A incongruência do poema e a ruptura que ele causa devem convergir para uma congruência dentro do poema. O mesmo poema que rompe deve conduzir ao realinhamento e, dessa forma, a divergência de respostas se torna coerente dentro dos limites do poema (WIDDOWSON, 1992). Nas palavras do autor, “quanto mais padronizações se puderem discernir dentro de um poema, e mais integrados forem os padrões, maior será seu potencial estético” (WIDDOWSON, 1992, p. 62, tradução nossa)⁴⁶. De acordo com o autor, o valor artístico de um poema não deve ser medido com base em apenas uma dessas condições, mas é necessário considerar ambas.

Trazendo as noções de condição divergente e condição convergente de poemas para a promoção de CS, é possível considerar que interagir com competência simbólica consiste, muitas vezes, em divergir ou convergir para determinado posicionamento. No que diz respeito à convergência e divergência, a estetização consiste na habilidade de reconfigurar a esfera simbólica instaurada na comunicação imediata ao construir e reforçar ou ao desconstruir certo posicionamento, exercendo, assim, influência sobre o outro. Essa reconfiguração da esfera simbólica imediata, quer pela construção, quer pela desconstrução de um posicionamento, permite-nos dessincronizar materiais históricos, ativar outros *frames*, acionar outros índices, de forma a perceber, numa perspectiva mais abrangente sobre a simultaneidade estratificada do discurso, variadas possibilidades de significação. Para compreendermos melhor como a estetização ocorre na base da manipulação da forma, discorreremos a seguir sobre os quatro aspectos da discursividade literária (MAINGUENEAU, 2016) mencionados no início desta subseção (constituência, paratopia, cenografia e *ethos*). A necessidade de explorar esses aspectos justifica-se pela possibilidade de cada um deles ser um ponto de partida para promover a CS com base em textos.

Semelhantemente a outros processos discursivos, podemos perceber que a legitimidade influencia o processo de criação literária (MAINGUENEAU, 2016). Isso implica que a expectativa do autor sobre o recebimento de sua obra por parte do público leitor – como este reagirá, se o leitor aceitará envolver-se com a obra e cederá, de alguma forma, ao entorno simbólico criado – influencia o processo criador. No entanto, o discurso literário cria e molda, em grande parte, a necessidade para sua própria existência. Talvez seja esse um dos motivos

⁴⁵ “[...] the greater the incongruity of the poem, the more difficult it is to accommodate within accepted structures of reality, and therefore the more variable responses it evokes, the greater its aesthetical potential” (WIDDOWSON, 1992, p. 61).

⁴⁶ “[...] the more patterning that one can discern within a poem, and the more integrated the patterns, the greater its aesthetical potential” (ibid., p.62).

pelos quais alguns estudiosos podem dizer que a luta pelo domínio, a disputa de poder social, não seja o sentido último da obra (cf. MAINGUENEAU, 2016). Dessa forma, apesar de o autor estar sempre posicionado na disputa de poder simbólico do mundo real, a discursividade literária, aliada ao seu potencial estético, pode intensificar ou, por outro lado, reconfigurar, repolarizar, e com isso, abrandar a luta por domínio, ainda que local e temporariamente, no mundo simbólico criado pela obra.

É nessa perspectiva que vislumbramos um benefício do trabalho com textos literários no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, benefício esse que pode ser apontado como o potencial do discurso literário de desenvolver CS. Esse potencial do discurso literário coincide com a produção de alternativas sugerida por Kramersch (2006), a qual inclui encenações alternativas. À vista disso, propomos a construção de cenas de enunciação como produção simbólica.

A capacidade do discurso literário de reconfigurar o jogo de poder deve-se, dentre outros motivos, ao fato de ser um discurso constituinte, ou seja, deve-se a seu potencial de criar a necessidade para sua própria existência, como já apontado (MAINGUENEAU, 2016). Por essa causa é que o jogo de poder do mundo externo à obra literária, travada em meio a *framings* (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010), indexações (OCHS, 1996; JOHNSTONE, 2007), simultaneidade estratificada (BLOMMAERT, 2005), pode não ser o mesmo jogo de poder interno à obra. É possível afirmar que outros discursos constituintes também têm esse potencial de exercitar a CS. Contudo, pela necessidade de delimitação, por nossa proximidade com o discurso literário e por seu componente estético, enfocaremos, nesta pesquisa, o discurso literário para tratar da estetização.

O fato de o discurso literário ser um discurso constituinte, mas não ter necessariamente pretensão fundadora – não tem o intuito de apresentar-se como fundador de uma corrente literária, por exemplo (MAINGUENEAU, 2016; 2000) – é um aspecto que lhe possibilita reconfigurar, no espaço simbólico criado pela obra, a distribuição de poder, e até mesmo romper com o jogo de poder externo e imediato à obra.

Todo discurso constituinte sustenta-se da impossibilidade de estabilizar-se. Ele precisa, em alguma medida, ser localizado em algum espaço social, pois só assim se aproxima de alguma instituição que possa legitimá-lo. Por outro lado, em alguma medida, o discurso constituinte não pode ser amplamente localizado nesse espaço social, do contrário, ele não apresentaria “constituência”, ou seja, não poderia instaurar-se. É dessa desestabilização que o discurso literário, como qualquer outro discurso constituinte, se sustenta (MAINGUENEAU, 2016, p. 64, 68). É dessa paratopia – localização parasitária, em que há negociação problemática

entre o lugar e o não-lugar – que o discurso constituinte é legitimado para instaurar a si mesmo (MAINGUENEAU, 2016), ou seja, para instaurar seu próprio mundo simbólico. Com base nessas considerações é que propomos o trabalho com literatura, a fim de encarar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não apenas como um instrumento que garanta vantagens e traquejo na disputa de poder, mas como forma de legitimar-se para reconfigurar a disputa de poder e promover um envolvimento interpessoal que reconfigure tal disputa e a descentralize – a criação de novas possibilidades de realidade.

Semelhantemente a um antídoto ou uma vacina, que contém em sua composição o próprio veneno ou grupo de bactérias manipulados, percebemos que a paratopia é uma construção simbólica paradoxal que pode auxiliar os sujeitos a lidar com paradoxos, contradições e injustiças que se estruturam nas relações sociais. Para Maingueneau (2016), estar integrada a um processo criador é condição para a existência da paratopia. E, embora não encontremos fundamento para afirmar que o escritor, enquanto produtor e sujeito moldado pela paratopia, não tem uma razão de ser, ecoamos Maingueneau (2016) ao considerar que o escritor, ao produzir o texto literário, não tem um lugar e que o eu-lírico ou narrador não tem uma razão de ser fora do texto literário. O escritor é

[...] alguém cuja enunciação se constitui através da própria impossibilidade de atribuir a si um verdadeiro lugar, que alimenta sua criação do caráter radicalmente problemático de seu próprio pertencimento ao campo literário e à sociedade (MAINGUENEAU, 2016, p. 108).

Pretendemos aproximar essa falta de pertencimento a um lugar, isto é, a paratopia, à noção de terceiro espaço, terceira cultura, que, para ser apreendida enquanto algo dinâmico, distribuído e contingente, passou a ser denominada de competência simbólica (CS) (KRAMSCH, 2016). Aliada à noção de processo, intrínseca ao processo criador, a paratopia adquire um caráter mais dinâmico e contingente, aproximando-se mais da CS. A noção de paratopia pode auxiliar-nos a chegar a um posicionamento contingente e criativo em que o aprendiz/falante de uma língua estrangeira está envolvido em uma situação de comunicação multicultural e próximo o suficiente de seu coenunciador para sensibilizar-se, ou mesmo solidarizar-se, com ele. Ao mesmo tempo, o referido falante/aprendiz está distante o suficiente para não se afetar por posicionamentos a ponto de não poder negociá-los. Com isso, ao mesmo tempo em que se envolve e se solidariza com o outro, o aprendiz simbolicamente competente pode divergir dele, se necessário.

Nesse sentido, o caráter paratópico da estetização pode ajudar a distanciar-se ou aproximar-se de algum enquadre. Ou seja, a estetização está ligada ao *reframing*. Com isso, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem de LEs, enquanto promotor de um choque entre

culturas, choque esse propício para a criação de uma terceira cultura, ou melhor, para o desenvolvimento de uma CS, é um processo que tem a ganhar com a paratopia. Estando a paratopia necessariamente integrada ao processo criador, é possível afirmar que a CS está relacionada ao processo de criação de realidades simbólicas, as quais podem modificar uma dada situação de distribuição de poder.

Da mesma forma que a obra literária precisa da paratopia para existir e para ser desenvolvida, e é uma “enunciação profundamente ameaçada” (MAINGUENEAU, 2016, p. 119), percebemos que os sujeitos, quando ameaçados pelo jogo de poder que pode render categorizações injustas (muitas das quais apoiadas em *framings*), devem recorrer a uma espécie de paratopia para poderem distanciar-se do jogo de poder e reconfigurá-lo. Daí um inestimável potencial dos discursos constituintes, em que se inclui o discurso literário, para a formação dos aprendizes no que toca ao desenvolvimento da CS.

O poema humorístico “My one-eyed love” desenvolve-se em uma paratopia que se estabelece parcialmente na tensão entre dois fatores, a saber, a deficiência visual da mulher amada e a atração do eu-lírico⁴⁷ por ela. Ao longo do texto, percebemos o eu-lírico dividido entre amar essa mulher e caçoar de sua deficiência; entre entregar-se à possibilidade desse amor ou satisfazer à impossibilidade social desse relacionamento. Dessa forma, o escritor está dividido entre a sociedade, na qual a imposição de um padrão de beleza e a inclusão de pessoas com deficiência têm um lugar estabelecido em discursos distintos, e a obra, em que padrão de beleza e, indiretamente, a inclusão entram em choque para produzir humor. Essa complexa paratopia, embora não instaurada com fins educativos e possivelmente, para alguns, politicamente incorreta, pode ser aproveitada para promover a CS no ensino-aprendizagem de ILE. Neste caso, pode-se, por exemplo, estabelecer conexões do poema com noções sobre padrão de beleza, sobre inclusão de pessoas com deficiência, sobre amor, sobre os trocadilhos com efeito humorístico, ou ainda focar a tensão entre duas ou mais dessas noções.

Uma das maneiras de validar-se o discurso literário é pelo envolvimento do leitor com a cenografia construída no texto. Para tratarmos da cenografia, precisamos compreender que ela integra a cena de enunciação. A cena de enunciação também é composta pela cena englobante e pela cena genérica. A cena englobante é estabelecida de acordo com o discurso em que um texto é desenvolvido. Com isso, no contato com um texto, é possível perceber

⁴⁷ Vale salientar que estamos deslocando a noção de paratopia, explorada por Maingueneau em relação ao escritor literário, para os personagens da obra. Pensamos, no entanto, que estamos em consonância com o autor em não estabelecer abismos entre escritor e homem do mundo seguindo o mesmo raciocínio para a relação entre personagem e homem do mundo (cf. MAINGUENEAU, 2016, p. 118).

quando se trata do discurso político, religioso, publicitário, filosófico, literário etc. A cena genérica diz respeito ao gênero discursivo em que um texto está organizado, se é um panfleto, um sermão, um cartaz, um ensaio, um poema etc. A cenografia une-se à cena genérica e à cena englobante, mas, em se tratando de literatura, comumente as relega a um segundo plano, como que envolvendo o leitor numa espécie de armadilha (cf. MAINGUENEAU, 2016). A cenografia é a cena que atribui um lugar ao leitor. Ela é uma condição para a obra estabelecer-se e, ao mesmo tempo, produto da obra; ela está na obra, mas também a constitui; ela é quem valida o enunciador e o coenunciador, o espaço e o tempo da obra (MAINGUENEAU, 2016). A famosa série de novelas “Diários de um banana”, por exemplo, assume a cenografia de um diário. Uma piada pode apresentar-se como uma correspondência (conferir seção seguinte).

A discursividade literária, com base em seu potencial de elaborar encenações, se não pode eximir-se da disputa por poder, pode tirar o foco dela e enfraquecê-la. Tirar o foco da disputa de poder tem sido uma estratégia para perpetuar o *status quo* da desigualdade de poder, mas, na literatura, pode enfraquecê-la ao criarem-se novas encenações em que outras questões vêm à tona e é possível instaurar interações mais justas e pacíficas. Devido a essa capacidade de criar novas encenações, a discursividade literária entra na constituição da estetização. Temos, portanto, que a estetização também consiste na habilidade de instaurar cenografias, as quais atribuem um papel e, com esse, certa posição e legitimidade aos coenunciadores. Por exemplo, ao ser surpreendido por uma blitz policial e descobrir que a Carteira Nacional de Habilitação já estava vencida, ao ser repreendido pela autoridade policial, o motorista pode alegar que é apenas um pai de família e/ou um trabalhador a caminho de seu serviço, tentando distanciar-se da cenografia da blitz policial, em que ele é o infrator, que cometeu algo irresponsável e, portanto, merece ser repreendido. Simultaneamente, tenta instaurar uma cenografia em que é responsável por uma família e pelo cumprimento de suas obrigações profissionais. Nessa cenografia, o policial deixa de ser o protagonista e passa a ser um figurante, enquanto o motorista deixa de simplesmente figurar como infrator, surpreendido numa blitz e passa a ser protagonista de uma cenografia em que é um trabalhador deslocando-se a seu local de trabalho, trabalho esse de que “tira o sustento” para sua família. Portanto, o trabalho com a cenografia envolve o *reframing* e possibilita a indexação de outros papéis sociais à comunicação imediata e, assim, propicia uma mudança de perspectiva sobre sujeitos, situações e eventos. É possível alterar-se, portanto, a dimensão simbólica.

A cenografia legitima a obra literária enlaçando o leitor, propondo a ele um mundo simbólico que, por sua vez, convoca a cenografia. Ou seja, o mundo simbólico representado pela obra deve justificar a cenografia, para que a obra seja legitimada. A obra precisa instituir

o mundo que a torna pertinente e, por isso, pode-se dizer que ela se origina do discurso ao mesmo tempo em que o engendra. A cenografia, enquanto centro da enunciação, deve estar em correspondência com o mundo simbólico que ela torna possível (MAINGUENEAU, 2016) e o padrão estético deve corresponder a essa cenografia e seu mundo simbólico, constituindo-os e sendo por eles constituído. Para Maingueneau (2016), a cenografia também é responsável por estabelecer, obliquamente, a relação entre a obra literária e a sociedade, “legitimando o exercício da fala literária” (MAINGUENEAU, 2016, p. 264), de modo direto e ativo vinculando-se à configuração histórica em que a própria cenografia aparece.

Segundo Maingueneau (2016), o fim do texto não é a contemplação, mas a aderência “física” do coenunciador a um universo de sentido. Para que tal aderência ocorra, é necessário que o texto mobilize o coenunciador ativamente. Se tal aderência ocorre, é mais provável que o coenunciador aceite, por meio da sujeição a uma cenografia, o sistema de *frames* com suas respectivas indexicalidades e perspectivas históricas estratificadas simultaneamente na obra. Nesse caso, o mesmo coenunciador engaja-se cognitivamente no mundo simbólico criado pelo texto, possibilitado em sua relação ecológica com o universo de sentido mencionado. Em se tratando de cognição, podemos retirar as aspas da supracitada aderência física, já que a mente apreende o mundo por meio do corpo, e todo processo mental envolve atividades físicas, em que se incluem as neurais e sua relação com o resto do corpo.

A aderência física do coenunciador deve muito à cenografia, a qual cria em si mesma um *ethos*. Esse *ethos* é necessário para a adesão dos sujeitos à perspectiva estabelecida em um discurso (MAINGUENEAU, 2016). Tal adesão, cognitivamente possibilitada, depende muito da articulação entre discurso e corpo (LAKOFF, 2010), que pode ser iluminada pela noção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2016, 2010). De acordo com Maingueneau (2016), para que o *ethos* seja instaurado, a construção da representação do locutor é ativada no intérprete pelo próprio locutor. O *ethos* é, assim, a encarnação de uma instância subjetiva manifestada pelo discurso que é percebida como “corpo ‘enunciante’ historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2016, p. 271). Com base nisso, podemos considerar que um texto, seja ele oral ou escrito, apresenta uma vocalidade que caracteriza o corpo do enunciador. Este, por sua vez, como se fosse um fiador, atesta o que é dito no texto com o tom de sua vocalidade (cf. MAINGUENEAU, 2016). O coenunciador atribui a esse enunciador – fiador da própria cenografia – um caráter e uma corporeidade. Maingueneau (2016) explica que tal caráter corresponde a um conjunto de aspectos psicológicos, enquanto que a corporeidade “associa-se a uma compleição física e a uma maneira de se vestir” (MAINGUENEAU, 2016, p. 272),

englobando também “uma maneira de se movimentar no espaço social” (MAINGUENEAU, 2016, p. 272).

Vale salientar ainda que a identificação do *ethos* pelo coenunciador ocorre com base em um conjunto difuso de estereótipos, “representações sociais avaliadas de modo positivo ou negativo” (MAINGUENEAU, 2016, p. 272), os quais podem ser confirmados e modificados com a influência da enunciação (MAINGUENEAU, 2016). Ou seja, a estética do texto, o modo de organizar as formas, indexa um modo de ser, ao qual são atribuídos um caráter e um corpo, na relação que a enunciação ajuda o coenunciador a distinguir entre seu próprio imaginário (apoiado em suas experiências em seu ambiente social) e a cenografia.

Isso posto, é possível afirmar que a estetização é a habilidade de criar para si um *ethos* que legitime o sujeito a posicionar-se e a agir discursivamente na comunicação da maneira que deseja/precisa.

O poema seguinte, cujo extrato já apresentamos, traz um relato de experiência de um homem que se envolveu afetivamente com uma mulher que tem uma deficiência visual. O mesmo poema apresenta também reiteradas troças baseadas na deficiência visual. Trata-se, no entanto, de um texto humorístico, com algumas sobreposições e trocas mais pontuais de *frames* (ATTARDO, 2001; RASKIN, 1979), as quais ajudam a constituir uma sobreposição e troca de cenografias e dependem dessa sobreposição e troca. Encontramos, portanto, por meio das ambiguidades, ou seja, plurissignificações esteticamente possibilitadas, duas cenografias, cada uma apresentando um *ethos* distinto. A cenografia do poema é, de alguma forma, a união não harmoniosa entre duas cenografias que se contradizem e nunca se apaziguam:

My One-Eyed Love⁴⁸
(Andrew Jefferson)

I've fallen in love- I don't know why
I've fallen in love with a girl with one eye.

I knew from the start. It was plain to see
That this wonderful girl had an eye out for me

She's charming and witty and jolly and jocular
Not what you'd expect from a girl who's monocular.

Of eyes - at the moment - she hasn't full quota
But that doesn't change things for me one iota.

⁴⁸ Fonte: < <http://www.familyfriendpoems.com/poem/my-oneeyed-love>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

It must be quite difficult if you're bereft.
If your left eye is gone and your right eye is left.

But she's made up her mind. She's made her decision.
She can see it quite clearly in 10/20 vision.

She'll not leave me waiting, not left in the lurch
If she looks slightly sideways she'll see me in church.

I'll marry my true love who's gentle and kind.
And thus prove to everyone that loves not quite blind.⁴⁹

Tomemos como exemplo o par de versos “I knew from the start. It was plain to see that this wonderful girl had an eye out for me” (Eu sabia desde o início. Era notório ver que esta garota maravilhosa tinha interesse em mim/A visão era ampla de que esta garota maravilhosa perdera um olho por mim⁵⁰). À medida em que o escritor se localiza em uma paratopia entre o humor do texto literário e o que é politicamente correto no mundo real, o eu-lírico localiza-se no limite entre o amor e o escárnio, e os versos no limite entre sentido contextual (a garota está interessada) e sentido literal (a garota é caolha). O poema apresenta um caso de amor que supera expectativas sociais, deficiência e imposições de padrões de beleza? Ou apresenta uma elaborada chacota baseada na falta de um olho da garota? A discursividade literária instaura uma paratopia complexa em que a aceitação e o escárnio são faces da mesma moeda.

O trabalho com a plurissignificação desse texto, que se dá pela manipulação de formas linguísticas, as quais mobilizam diversos *frames*, índices e estratos históricos, exercendo influência sobre os leitores, é um bom exemplo de estetização. Destacar como a manipulação das formas cria tensões no nível do discurso de forma a instaurar uma cenografia e exercer

⁴⁹ Eu me apaixonei- eu não sei por quê
Eu me apaixonei por uma garota com um olho
Eu soube desde o início. Estava claro de ver
Que esta garota maravilhosa estava pondo o olho em mim
Ela é charmosa e espirituosa e jovial e jocosa
Nada que tu esperarias de uma garota que é monocular
De olhos – no momento – ela não tem total quota
Mas isso não muda nada para mim, nem o pingo do jota
Deve ser muito difícil quando tu és deficiente
Se teu olho esquerdo se foi e teu olho direito ficou
Mas ela se convenceu. Ela tomou sua decisão.
Ela pode ver bem claramente com sua meia visão.
Ela não me deixará esperando, no desamparo me largar
Se ela olhar de cantinho de olho, me encontrará no altar
Casarei com meu verdadeiro amor que é gentil e amável
E provar para todo mundo que o amor não é completamente cego (Tradução nossa.)

⁵⁰ Separamos por uma barra esses dois possíveis sentidos para a mesma passagem do texto. Essa dupla possibilidade é um exemplo de sobreposição e troca de *frames*, que pode provocar humor.

influência sobre o coenunciador é um passo para a promoção da CS a partir da estetização. Esse destaque propicia o desenvolvimento de certa sensibilidade linguística e da percepção de que a língua é flexível e fluida para manipular significados e exercer influência sobre os sujeitos. Valendo-se desse potencial, sugerimos que a estetização, como base na discursividade literária, também é um princípio para promover a CS.

Com base nos quatro princípios abordados aqui, é possível conceber, ainda, a CS como um conjunto de habilidades e práticas que permitem ao aprendiz/falante da língua: i- perceber como algo ou alguém é concebido, enquadrado em um texto, e distanciar-se do *frame* acionado por tal concepção e enquadramento de modo a perceber esse algo ou alguém de forma diferente, na perspectiva de outro *frame*; ii- reconhecer e produzir sentido de forma indireta, ou seja, perceber como ideias são veiculadas indiretamente e ser capaz de conduzir ideias não explicitamente, valendo-se de noções e expectativas socioculturais; iii- trazer à tona e lidar com estratos histórico-culturais que estão além da superfície do contexto imediato, de modo a perceber como algo ou alguém pode estar ligado a diferentes conjuntos de fatores, uns mais pontuais e locais, outros mais duradouros e abrangentes, e de forma a apontar alguns fatores históricos relevantes à comunicação, sejam eles mais pontuais e locais ou mais duradouros e abrangentes, que no texto estão implícitos; iv- (des)construir posicionamentos a partir da instauração de outras cenografias e da constituição de um *ethos* legitimador e, dessa forma, solidarizar-se com o coenunciador a uma distância discursiva que permita não apenas a convergência, mas também a divergência de ideias.

3.4 Senso de humor

O humor é um campo muito amplo e multidisciplinar. Estudos da linguagem, em que incluímos Linguística Aplicada, Linguística Descritiva e Estudos Literários (cf. NAYEF; EL-NASHAR, 2014; BERGEN; BINSTED, 2003); Educação (GORDON, 2012a); Tecnologia da Informação e Inteligência Artificial (cf. WEN *at al*, 2015); Estudos Interculturais (LIN; TAN, 2010); Psicologia e Psicanálise (cf. KUPPERMAN, 2010; FREUD, [1927] 1980; MAYER, 2015; ABEL, 2002); Teologia (OSTROWER, 2015); Ciências cognitivas (LABUTOV; LISPON; 2012); e humanidades (GORDON, 2012b) são exemplos de áreas que investigam o humor, com perspectivas variadas.

De acordo com Krikman (s/d), as três teorias mais difundidas sobre o humor, que sobrepõem os limites dessas áreas, são i- a teoria do alívio, ou liberação, de origem psicanalítica, originada em Freud, que considera o humor como consequência de sentimentos de sexualidade

e agressividade reprimidas, a qual tem sido enriquecida com perspectivas fisiológicas que consideram o alívio do estresse e da tensão, utilizando o humor como parte do tratamento de enfermos. Enfocam-se os efeitos do humor em seu recipiente. Aponta-se o humor como um mecanismo de substituição que permite as pessoas converterem impulsos agressivos, socialmente reprimidos, em impulsos socialmente aceitáveis; ii- a teoria da superioridade, que enfoca o caráter agressivo do riso e o humor como forma de depreciar o outro, tornando-o um alvo. Nessa perspectiva, o humor é produzido por meio da depreciação de uma pessoa ou grupo, resultando em um riso agressivo, permitido por uma sensação de superioridade. Esse tipo de humor é comumente associado à manipulação de estereótipos e pode ser um conduto para preconceitos; iii- a teoria da incongruência, com grande influência da linguística, percebe como característica fundamental do humor a sobreposição parcial ou total de *frames* (também chamados *scripts*) e a oposição desses. Por questões de familiarização e porque a noção de *frames* é central para nossa proposta de promoção da CS, privilegiaremos a teoria da incongruência, o que não significa que rejeitemos as outras teorias, mesmo porque não as consideramos excludentes, mas complementares.

Em sua revisão sobre as três teorias mais difundidas sobre o humor, Krikman (s/d) retoma que os textos humorísticos têm *scripts/frames* que se sobrepõem, total ou parcialmente, e se opõem (RASKIN, 1979; ATTARDO, 2001). A troca de um *frame* por outro ocorre pela ativação de um gatilho (*punch*). Nosso cérebro tentará seguir a interpretação pelo *frame* mais saliente, mas falhará. Então, um trabalho cognitivo instantâneo é feito e uma nova interpretação é encontrada no outro *frame*, resolvendo a incongruência. De alguma forma, esse aspecto da teoria dos *scripts* pode se aproximar da noção de que o humor é uma economia com o gasto de sentimentos (FREUD, [1927] 1980), já que a troca de *script* poderia proporcionar, ao menos em alguns casos, tal economia, o que não ocorreria, não fosse essa troca.

A teoria da incongruência do humor foi inicialmente difundida por Victor Raskin (1979), que mais tarde veio a desenvolver a *Semantic Script Theory of Humor* (SSTH – Teoria do Humor Semântica de Scripts). Foi então que a ideia de sobreposição e oposição de *scripts/frames* ganhou maior evidência. Posteriormente, Raskin e Attardo (1991) desenvolveram a *General Theory of Verbal Humor* (GTVH – Teoria Geral do Humor Verbal), que continuou com a relevância da sobreposição e oposição de *scripts*, mas passou a considerar outros aspectos na composição de textos humorísticos, as fontes de conhecimento (*Knowledge Resources* - KRs), totalizando seis KRs: i- oposição de *scripts*, ii- mecanismo lógico; iii- situação, iv- alvo, v- estratégia narrativa e v- língua (ATTARDO, 1994; 2001). Segundo Attardo (2001), a KR mais abstrata exerce influência sobre as menos abstratas, o que nos faz

lembrar da simultaneidade estratificada de Blommaert (2005)⁵¹. Seguindo a ordem disposta acima, a oposição de scripts e o mecanismo lógico são os mais abstratos, e a língua é a mais concreta. Para a GTVH, embora haja variações, de acordo com o local e o tempo de produção, no que diz respeito à organização narrativa, sua instanciação social e histórica, todo texto humorístico contém pelo menos uma oposição de *frames* que, como vimos, consiste de sobreposição, total ou parcial, de *frames* e a oposição desses (ATTARDO, 2001).

Considerando que nossa relação com o humor está em como esse pode ser útil à promoção da CS, e não na análise de textos em si, no tocante à GTVH, limitar-nos-emos à primeira KR, isto é, à oposição de *scripts*, pois esse aspecto está intimamente ligado ao *reframing*, um dos princípios da CS que também é um componente do senso de humor, nosso foco nesta seção.

O senso de humor tem raízes cognitivas e ligações fisiológicas. Também é um fenômeno discursivo. Ele é possibilitado por tensões no *framing*, interfere na indexicalidade e na evidenciação de algum estrato histórico de significado. Essas tensões no *framing* se dão em meio a operações estéticas, que incluem uma espécie de paratopia.

Rimos da incongruência, ou de tensões na congruência, que são mais precisamente violações ou ameaças de violações da ordem moral subjetiva (cf. POLIMENI; REISS, 2006, p. 350). Rir dessas tensões ou violações é possibilitado por uma paratopia afetiva, um pequeno distanciamento que o sujeito toma da situação de tensão ou do *frame* congruente e mais comum. No caso, a pessoa continua envolvida na situação de humor, mas distancia-se o suficiente para não se angustiar, não sofrer ou não se irritar. Esse distanciamento é fundamental para determinar se uma provocação humorística, por exemplo, nos ofenderá ou nos fará rir. Tal paratopia, portanto, nos permite mudar de uma posição para, então, assumir outra posição afetiva em que somos menos ameaçados. Tal mudança para uma perspectiva menos ou não ameaçada pode aliviar a tensão (cf. WILKINS; EISENBRAUN, 2009) e, com isso, até mesmo tornar-se um mecanismo de proteção (OSTROWER, 2015).

Segundo Ostrower (2015), o humor pode ser cruel ou curativo, pode expressar, amor, raiva ou agressão. Para ela, mesmo o mais triste humor não chega a ser depressivo, mas contém um núcleo de otimismo. A paratopia, enquanto mecanismo discursivo, influenciaria, dessa forma, nosso envolvimento com alguma questão, ainda que momentaneamente, operando um

⁵¹ Embora não seja o foco desta pesquisa, é interessante refletir sobre a relação entre o funcionamento da mente e a estrutura social. Aproximar a consideração de Attardo (2001) e a compreensão de Blommaert (2005) parece apontar para tal relação, o que poderia ser mediado pela perspectiva dos fractais da teoria da complexidade (cf. LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008).

deslocamento discursivo, um pequeno distanciamento, dentro de um envolvimento, que pode servir como mecanismo de defesa, como aquele utilizado por judeus em campos de concentração, como forma de preservar a sanidade. Como percebemos em alguns relatos de sobreviventes do Holocausto, era comum que os judeus recém-chegados aos campos de concentração não vissem humor em algumas piadas, mas se posicionassem negativamente em relação a essas. Com o tempo de sobrevivência nos campos, tais pessoas acostumavam-se com o humor e podiam até mesmo rir:

Uma situação que era engraçada para prisioneiros veteranos era frequentemente aterrorizante e repulsiva para novos prisioneiros, testemunhando a adaptação gradual dos prisioneiros de longa duração à brutalidade dos campos. Das histórias vívidas que os veteranos contavam e das expressões que eles usavam, os novos prisioneiros eram capazes de subtrair informações sobre como sobreviver, quais eram as normas do estilo de vida cooperativo no mundo patológico do campo e como se relacionar à realidade de suas novas vidas. Essa era a função didática, educativa do humor no campo; uma piada bem-sucedida poderia substituir longas explicações e ilustrar a situação melhor que relatar detalhes numerosos (OSTROWER, 2015, p. 191, tradução nossa).⁵²

Além da perfeita ilustração de como o humor era educativo por meio de indexicalidade – maneiras de contar histórias e expressões faciais instruíam mais do que exposições explícitas –, percebemos no excerto que o caráter paratópico do senso de humor é um componente de uma CS, também útil para a aprendizagem. No caso, os prisioneiros dos campos de concentração, ao recorrerem ao humor, construía para si um posicionamento e reenquadravam a situação de tristeza em uma situação humorística. Nesse humor, era comum a instauração de cenografias que permitissem soldados nazistas serem humilhados, em vez dos judeus. Portanto, a paratopia do senso de humor pode ser uma ferramenta adequada ao ensino-aprendizagem de ILE, podendo facilitar o desenvolvimento da CS.

O seguinte relato de uma sobrevivente do Holocausto pode evidenciar a paratopia discursiva do humor:

A coisa inteira era tão grotesca, simplesmente não era real. Eu não via a realidade, então eu escapava para isto: eu criei um mundo de riso... Geralmente, entre as meninas havia algumas que compreendiam o humor, porque aquelas que não compreendiam se afastavam. ‘Olhe para o que está acontecendo conosco e como está nossa aparência, e você ainda está de bom humor!’ Eu respondia, ‘Não, eu não estou de bom humor. Eu tenho duas opções, ou rir ou chorar.’ E eu sempre pensei que era mais fácil rir daquilo. Não estava acontecendo comigo... Eu acho que o riso e o humor significam não encarar as coisas na forma como as vemos, mas vesti-las de um formato diferente, transformá-las em alguma outra coisa. Era simplesmente inconcebível que eles

⁵² “A situation that was funny to veteran prisoners was often terrifying and repulsive to new prisoners, testifying to the long-term prisoners’ gradual adaptation to the brutality of the camps. From the lively stories the old-timers told and the expressions they used, the new prisoners were able to derive information on how to survive, what were the norms of the cooperative lifestyle in the pathological world of the camp, and how to relate to the reality of their new lives. This was the educational, didactic function of humor in the camp; a successful joke could replace long explanations and illustrate the situation better than relating numerous details” (OSTROWER, 2015, p. 191).

poderiam fazer a pessoas o que eles fizeram conosco... o fato de que eu era capaz de ver as condições mais vergonhosas como grotescas – isso foi o que me ajudou a ficar viva (OSTROWER, 2015, p. 185, tradução nossa).⁵³

Partindo da ideia de que o riso e o humor são um mecanismo instintivo de enfrentamento que ajuda as pessoas a lidar com sofrimentos e problemas, Wilkins e Eisenbraun (2009) defendem o seu uso para o tratamento de pacientes. A ideia consiste em utilizar o humor para que os pacientes possam reavaliar determinadas situações em uma perspectiva menos ameaçadora e, dessa forma, reenquadrá-las. As autoras esclarecem que ter senso de humor está associado com uma menor percepção de estresse e índices mais altos de otimismo, esperança e felicidade. Existem estudos, apontam elas, que indicam que o riso pode contribuir com pacientes diabéticos diminuindo os sintomas da ansiedade e da depressão relacionados às complicações da diabetes (WILKINS; EISENBRAUN, 2009). As autoras relatam que há uma correlação entre a serotonina e a felicidade, o que sugere uma interação mútua entre a serotonina e o ânimo. Ânimo elevado resulta da liberação e síntese de serotonina no organismo causadas por atividades motoras. Algumas pesquisas sugerem que o ato físico de rir é comparável ao exercício aeróbico moderado e pode melhorar o humor (ânimo) da mesma forma que o exercício. Wilkins e Eisenbraun (2009) asseveram que

[e]xistem evidências empíricas que apoiam a eficácia do riso para (a) aumentar a tolerância à dor, (b) aumentar o gasto de energia, (c) reduzir os efeitos da asma bronquial, (d) diminuir reações alérgicas relacionadas à pele e (e) diminuir a exacerbação da neuropatologia diabética (WILKINS; EISENBRAUN, 2009, p. 351, tradução nossa).⁵⁴

Por outro lado, o regozijo com o fato de não ser ameaçado pode levar a um sentimento de superioridade em relação a quem é ameaçado ou vitimado por um texto humorístico. Por conseguinte, é possível que alguém ria para passar a ideia de não afetação, de não estar ameaçado, o que indexa um *status* de superioridade. Ou mesmo é possível enunciar textos humorísticos com vistas a promover-se, estabelecer uma relação em que se é superior. Nesse caso, o discurso humorístico seria uma arma na disputa de poder simbólico em que o enunciador

⁵³ “The whole thing was so grotesque, it just wasn’t real. I didn’t see the reality, so I escaped to this: I created a world of laughter. . . . Usually, among the girls there were some who understood the humor, because those who didn’t understand drew away. “Look at what’s happening to us and what we look like, and you are still in a good mood!” I replied, “No, I’m not in a good mood. I have two choices, either to laugh or to cry.” And I thought it was easier to laugh at it. It’s not happening to me. . . . I think that laughter and humor means not to take things in the form of what we see, but to dress it in a different format, to make it something else. Because it was absurd, all that time. It is simply inconceivable that they could do to people what they did to us. . . . the fact that I was able to view the most shameful conditions as grotesque—that is what helped me to stay alive” [*sic.*] (OSTROWER, 2015, p. 185).

⁵⁴ There is empirical evidence supporting laughter’s ability to (a) increase pain tolerance, (b) increase energy expenditure, (c) reduce the effects of bronchial asthma, (d) decrease skin-related allergic reactions, and (e) decrease exacerbation of diabetic neuropathology (WILKINS; EISENBRAUN, 2009, p. 351).

da piada e, talvez, os coenunciadores que riem, assumam um papel que confira superioridade em relação ao objeto de riso.

Em todos esses casos, percebemos que rir ao tratar de coisas sérias, ou tratar de coisas sérias com humor, é, portanto, um comportamento paratópico frente a uma incongruência. Por isso afirmamos que o senso de humor tem natureza paratópica. Ele se estabelece na tensão, que tende a rupturas (que podem acontecer ou não), no *framing*, na indexação e nas relações entre estratos históricos de significado de discursos.

Inspirado na teoria da cena de enunciação de Maingueneau, Possenti (2010) argumenta que o receptor de uma piada precisa tomar três passos fundamentais para entendê-la: i- posicionar o texto em um domínio – é sobre questões de saúde? É um livro de história? É um anúncio? Um texto científico? É humorístico? ii- identificá-lo como uma piada e, com isso, considerar as características do gênero; iii- perceber o gatilho, certos detalhes da cenografia, a realidade criada pela piada.

Outro ponto interessante defendido por Possenti (2010) é que nem toda piada reside na substituição de um *frame* por outro por meio do gatilho. Ele exemplifica isso com um texto em que há dois *frames* incongruentes sem um gatilho, no qual prevalece a ambiguidade, mas que também é engraçado porque um dos *scripts* é de conotação sexual. Deixando de lado o aspecto sexual, a prevalência da ambiguidade devido à ausência proposital de um gatilho eficiente, parece ser o caso do poema compilado acima, “My one-eyed love”. Não é preciso decidir se o eu-lírico ama ou escarnece da pessoa amada para que o humor ocorra.

O autor ainda cita trechos de narrativas de Ed Mort, personagem de Érico Veríssimo, que é uma caricatura de detetives fictícios americanos. Mas, apesar do fato de o *script* do detetive falido estar constantemente em choque com o do detetive fictício prototípico, Possenti (2010) afirma que não é a incongruência entre esses dois *scripts* que faz o texto humorístico, mas sim as constantes descrições que rebaixam Ed Mort e as referências ora mais, ora menos alusivas à sexualidade. Possenti (2010) ainda assevera que as piadas são geradas por temas controversos, desde que tais temas ganhem popularidade. Outra consideração desse autor que vale ser destacada é sobre a sutileza. Apesar de não desenvolver uma discussão sobre o assunto, ele é claro ao afirmar que a sutileza é um recurso para produzir humor.

Concordamos com Possenti (2010) que a sutileza é útil para o humor. No entanto, ainda nos casos de ambiguidade, rebaixamento e sentido sexual citados pelo autor percebemos a existência da incongruência de *frames* e sua oposição. A sutileza está justamente a serviço da sobreposição desses *frames*. Como apontamos, ao ler-se Ed Mort, o prototípico detetive bem-sucedido, sério e legitimado está em questão, e a história vem repetidamente quebrar com esse

protótipo. E, apesar de não haver um gatilho (*punch*) sempre que se produz humor, é provável a existência de *jabs* (ATTARDO, 2000), trocas mais sutis de *frames* que os gatilhos.

Pelo fato de meu interesse no humor estar relacionado a ajudar os aprendizes de ILE a desenvolver CS, passo a focar as características que o humor e a CS têm em comum. Como é sabido, a CS lida com uma concepção de cultura enquanto discurso e tem a ver com o jogo de poder, que é um jogo discursivo. Portanto, é interessante que observemos o humor na perspectiva do discurso.

Enquanto discurso, o humor depende, em boa parte, do coenunciador. É necessário que esse tenha competências semelhantes às do enunciador para que possa ser influenciado pelo discurso humorístico. Ou seja, é necessário que ele também tenha senso de humor. Dentre outros possíveis aspectos, apontamos anteriormente que o senso de humor é constituído pela percepção de tensões entre *frames*, que comumente conduz ao *reframing*, tensão essa que interfere também na indexação de outros fatores culturalmente estabelecidos e no acesso a diferentes estratos históricos de significado. Outro aspecto que pode ser útil ao desenvolvimento da CS, que indicamos propiciar o senso de humor, assim como a apreciação de textos literários, é a paratopia. Distanciar-se da tensão entre os *frames*, distanciar-se afetivamente do alvo do humor, distanciar-se do *frame* mais saliente possibilitam o humor. A falta de paratopia, como vimos, pode fazer com que o sujeito “leve a sério” uma piada ou um gracejo e, em vez de apreciar o humor, o sujeito pode até mesmo se indispor. Como ilustração, consideremos o texto seguinte:

Texto 01

My Dearest Susan,

Sweetie of my heart. I've been so desolate ever since I broke off our engagement. Simply devastated. Won't you please consider coming back to me? You hold a place in my heart no other woman can fill. I can never marry another woman quite like you. I need you so much. Won't you forgive me and let us make a new beginning? I love you so.

Yours always and truly,
John

P.S. Congratulations on you winning the state lottery.⁵⁵

Fonte: <<http://www.ahajokes.com/mar019.html>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

⁵⁵ Minha queridíssima Susan, / Docinho do meu coração. Eu ando tão desolado desde que rompi nosso noivado! Simplesmente arrasado. Você não poderia, por favor, considerar a hipótese de voltar para mim? Você mantém um espaço no meu coração que nenhuma outra mulher pode preencher. Eu nunca conseguirei me casar com uma mulher igual a você. Preciso muito de você. Você não quer me perdoar e nos dar a chance de recomeçar? Te amo demais. / Sincera e atenciosamente, John / P.S. Parabéns por ganhar na loteria estadual.)

O *frame* “amor”, ativado, direta ou indiretamente, por termos como “dearest”, “sweetie”, “heart”, “love”, “marry”, “engagement”, associa-se ao *frame* “arrependimento”, por sua vez ativado por termos como “forgive”, “desolate”, “devastated”. Constrói-se, então, uma ideia de que John está arrependido por ter rompido seu noivado com Susan e, porque a ama, deseja reatar o relacionamento. Subitamente, o gatilho, em forma de *Post Scriptum*, opera uma tensão: o *frame* “state lottery” (loteria estadual), no qual figura o elemento “dinheiro”, que por si não se opõe a “amor” ou “arrependimento”, mas, levando-se em conta o pedido de casamento de John, culturalmente indexa uma oposição: “casamento por amor”/“casamento por interesse”. Cada um desses termos é constituído por diversos *frames*, mas não é nosso interesse aqui descrevê-los por não ser o foco desta pesquisa. No entanto, vale afirmar que a noção de casamento por interesse indexa o *frame* “ganância”. Temos, portanto, uma outra oposição: “amor”/“ganância”. Sendo a ganância culturalmente reprovável, reprovação essa que se intensifica quando a ganância motiva decisões, construção de relacionamentos e, em especial para algumas culturas, o casamento, podemos dizer que estão em questão outras oposições: “sinceridade”/“falsidade”, “verdade”/“mentira”. Acionam-se diferentes estratos históricos de significados, alguns relacionados ao fato de que existem pessoas que se casam por afeições recíprocas, por amor, e outros relacionados ao fato de que há pessoas que se casam sem tais afeições, mas por causa de vantagens financeiras. Essa oposição constrói o humor e, uma vez percebida tal oposição e refeitos os percursos discursivos acima, o texto tende a ser reconhecido como humorístico pelo leitor.

De fato, a manipulação de formas como “dearest”, “sweetie of my heart”, “desolate”, “broke off”, “devastated”, “a place in my heart no other woman can fill” pode indexar noções como amor, intimidade, perda, sofrimento, intensidade, arrependimento. Além disso, não há nenhum dado explícito que garanta que John está agindo por ganância. Isso garante ao texto certa sutileza. O conjunto de operações como i- a dessincronização entre o gênero piada e cenografia de uma correspondência; ii- uma numerosa sequência de indexações – como o conhecimento de que piadas jogam com dois sentidos e, geralmente, privilegiam o mais reprovável, ou o que menos enobrece –; iii- a noção de que muitos relacionamentos afetivos se estabelecem por questões financeiras; iv- o conhecimento de que muitas pessoas que casam por dinheiro fingem estar apaixonadas, o que as torna, aos olhos do senso comum, pessoas mentirosas, “pilantras”, de “baixa estirpe” é apresentado aos leitores em um arranjo de formas que, aliado à legitimidade do gênero, que possibilita uma história ultrajante tornar-se risível.

No entanto, ainda é necessária uma paratopia. Para deixar-se influenciar pela construção discursiva do humor, o leitor precisa da paratopia. De fato, a ideia de alguém romper um

noivado, o que causa sofrimento, desejar reatar e, mais do que isso, intensificar os laços sociais por meio do casamento por causa de interesse financeiro é ultrajante. A piada opõe *frames* como “amor”/“ganância”, “cuidado com o próximo”/“egoísmo” e, de certa forma, privilegia sempre a segunda opção, isto é, a menos aceitável socialmente. Ainda assim, nos distanciamos afetivamente da situação construída pela piada e somos capazes de rir. Possivelmente, alguém que, na realidade, foi vítima de uma proposta como a que foi recebida por Susan, pode não conseguir efetuar a paratopia e não ser provocada pelo humor. Ou, até mesmo tal pessoa pode se distanciar e mesmo rir da piada, de forma semelhante a alguns judeus prisioneiros dos campos de concentração.

Com base em todas essas considerações, podemos afirmar que o senso de humor, além de ser, em parte, um fenômeno discursivamente constituído, apresenta, nessa constituição, muitos aspectos que também entram em jogo no desempenho da CS, como é o caso do *reframing*, da indexação, da dessincronização e da estetização, o que confirma nosso terceiro corolário. Ora, os aspectos constituintes do senso de humor aqui apresentados, a saber, i- a sobreposição, oposição e troca de *frames*, ii- a paratopia e iii- a posição de defesa (ou seja, o alívio da tensão e o mecanismo de proteção), podem ser úteis em interações diárias. Uma vez que o enunciador percebe um enquadramento e/ou um posicionamento desvantajoso para si e injusto, ele pode recorrer à troca de *frames*, como forma de reenquadrar uma situação, evento, pessoa etc. Esse reenquadramento, mediado pelo *reframing*, é também uma estratégia de defesa, em que se busca uma reconfiguração na distribuição de poder e a satisfação do senso de justiça. No entanto, semelhante à necessidade de paratopia para rirmos de algo, quando nossa face ou *ethos* é ameaçado na interação, precisamos nos distanciar da tensão provocada por tal ameaça, para termos mais sobriedade e equilíbrio para poder operar o *reframing* necessário. E, como vimos anteriormente, o *reframing* pode ser realizado com auxílio da indexação (trabalhando indiretamente com dimensões situacionais), da dessincronização (trazendo à tona outros estratos históricos no discurso) e da estetização (construindo posicionamentos no discurso de forma a influenciar o outro). Portanto, considerar o senso de humor, e não apenas a produção de humor, no ensino-aprendizagem de ILE é uma estratégia para promover a CS.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Após alguns anos atuando como professor de ILE no IFRN, percebemos que, nos *campi* em que lecionamos, em especial os distantes da capital, a maioria dos alunos em cada turma alega ter tido contato insuficiente com o idioma para poder desenvolver uma proficiência. Temos o costume de conversar com os alunos nas primeiras semanas de aula sobre a base que tiveram em Inglês antes do Ensino Médio, e as reclamações são constantes, especialmente por parte daqueles cujo estudo formal do ILE se limitou à escola regular, que, em São Paulo do Potengi, é um grupo expressivo. Isso não foi diferente com as turmas que participaram desta pesquisa. Percebemos suas dificuldades com a língua em meio a conversas em sala de aula e durante suas participações nas aulas.

Além disso, percebemos que o programa das disciplinas *Inglês I e Inglês II* do IFRN não contempla de forma satisfatória o desenvolvimento da reflexão crítica, nem mesmo uma perspectiva cultural, o que minimiza as oportunidades de se propiciar o desenvolvimento de uma competência simbólica (CS).

Tendo em vista todas as dificuldades com o ILE na formação escolar dos estudantes, as quais ficaram mais patentes em um dos questionários aplicados (cf. seção 6.2 e Apêndice G), e o fato de os alunos não terem a oportunidade, prevista no currículo de seus cursos, de desenvolverem uma perspectiva crítica e ecológica de uso do ILE, percebemos o quão adequado e potencialmente proveitoso seria desenvolver um trabalho com vistas à promoção da CS por meio do ILE.

Optamos pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; BURNS; KURTOGLU-HOOTON, 2014; HALEY et al., 2005; CHAMOT; BARNHARDT; DIRSTINE, 1998; JOSHI, 2007). Segundo Thiollent (2011, p. 20),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Uma vez compreendida a falta de um amparo do desenvolvimento de uma perspectiva crítica, ecológica e simbólica do ensino-aprendizagem de ILE no IFRN e estabelecida a relação entre o pesquisador enquanto professor de ILE e dos participantes enquanto alunos dessa língua, conversamos sobre a possibilidade de aplicarmos nossa pesquisa nas aulas como forma de melhorar alguns aspectos do ensino-aprendizagem. Expomos sobre o que trata nossa pesquisa e esclarecemos que só utilizaríamos o que foi desenvolvido pelos estudantes nas aulas regulares com o consentimento de cada participante. Todos os alunos consentiram com a realização da

pesquisa da qual seriam participantes e, posteriormente, a grande maioria devolveu o termo de consentimento assinado autorizando a publicação das atividades desenvolvidas por eles (cf. Apêndices A e F), cientes de que suas imagens e seus nomes seriam preservados⁵⁶.

Destacamos que, apesar do caráter inovador da nossa intervenção, caráter esse necessário a qualquer pesquisa, não nos afastamos totalmente da ementa do componente curricular. Ao contrário, acrescentamos uma nova perspectiva de como cumpri-la e incrementá-la. Iniciamos, então, a intervenção com o aval explícito dos participantes, isto é, dos alunos. Priorizamos o desenvolvimento da CS, vislumbrando a aquisição e a socialização na língua-alvo como um fenômeno ímpar, complexo, multifacetado.

Salientamos que esta pesquisa é i- aplicada, em que estudamos um contexto social real; ii- descritiva, pois nossos resultados dependem mormente da descrição das atividades desenvolvidas em conjunto com os participantes; iii- participante, pois, como já mencionado, os alunos, conscientes de nossa pesquisa, participaram livremente e cooperativamente conosco; iv- qualitativa, pelos fatores que expomos a seguir.

Ao produzirmos uma discussão baseada em nossos dados, os quais foram obtidos em campo, ampliamos a complexidade desta pesquisa por incluir o contexto de aplicação (cf. FLICK, 2009). Adotamos a metodologia da pesquisa-ação porque essa apresentou-se adequada à geração dos dados que buscamos, ao mesmo tempo em que daria um retorno ao contexto estudado, propiciando alguma melhoria no ensino-aprendizagem.

As reflexões aqui apresentadas, com base em nosso material empírico, são decorrem da investigação do nosso objeto de pesquisa, ou seja, o ensino-aprendizagem de ILE no IFRN – *Campus SPP*, com vistas à promoção da CS a partir de textos humorísticos. Essa versão foi revisada e construída ao longo de nossa análise do objeto e da construção de nossa descrição e interpretação em forma de texto. Portanto, nossos resultados apontam para uma perspectiva de como perceber o contexto de ensino-aprendizagem de aplicação.

Nosso objeto de estudo não é exclusivamente, nem predominantemente, teórico, mas profundamente situado no contexto dos aprendizes. Durante nossa intervenção, procuramos compreender como a promoção da CS contribuiria para a melhoria do ensino-aprendizagem de Inglês em conjunto com o desenvolvimento pessoal para a cidadania, considerando que, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, é proveitoso pensar criticamente, o que inclui a compreensão e a sensibilidade para o fato de que a língua não é apenas um meio para informar,

⁵⁶ No capítulo 5, que denominamos de Piloto, as imagens de alguns alunos são expostas, com seu consentimento (cf. Apêndice B).

mas para exercer influência e depreender o mundo e o outro. Para tanto, é relevante compreender o contexto da pesquisa, isto é, as turmas do terceiro ano do IFRN – *Campus SPP*.

4.1 Descrição do ambiente de intervenção

O município de São Paulo do Potengi situa-se a aproximadamente setenta e três quilômetros de Natal, a capital do Rio Grande do Norte. O *Campus SPP* foi inaugurado em outubro 2013, e suas primeiras turmas de Ensino Médio iniciaram logo no primeiro semestre de 2014. Diferentemente da maioria das escolas estaduais e municipais, os alunos que cursam o Ensino Médio no IFRN têm o privilégio de fazer um curso técnico integrado ao nível médio. O *campus* supracitado atualmente oferece cursos técnicos regulares em duas áreas, a saber, construção civil e meio ambiente. Em nossa pesquisa, lidamos, ao todo, com seis turmas de terceiro ano: duas em 2016, em nosso estudo piloto, uma fase de planejamento e familiarização com a perspectiva da CS, e quatro em 2017, com as quais desenvolvemos a pesquisa nas fases de planejamento, ação, observação e reflexão (cf. BURNS; KURTOGLU-HOOTON, 2014). Metade dessas turmas eram do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Integrada, presencial; a outra metade, do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na Forma Integrada, presencial.

O privilégio de concluir a Educação Básica com uma formação profissional, no entanto, lança desafios consideráveis, como o fato de que os alunos do IFRN, ao mesmo tempo, predominantemente num mesmo turno, cursam disciplinas do ensino médio e disciplinas do ensino técnico. Em termos práticos, no segundo semestre do terceiro ano, em que realizamos o *workshop* para promover a CS, todas as turmas estavam cursando 11 (onze) disciplinas. O número de disciplinas pode aumentar em casos de alunos “pagando dependência”, ou seja, cursando novamente disciplinas em que foram retidos em algum ano ou semestre anterior, ou pode diminuir, no caso de alunos que foram retidos no terceiro ano e pagam somente as disciplinas em que ficaram retidos. A grande quantidade de componentes curriculares implica em um elevado número de atividades que os alunos precisam desenvolver. Esse fator, como veremos posteriormente nos comentários de alguns alunos, contribui para diminuir o tempo dedicado à aprendizagem da língua estrangeira fora da sala de aula.

Em vez de duas aulas semanais em três anos letivos, o que comumente se vê em escolas regulares de Ensino Médio em Natal, no IFRN a LI é oferecida em três aulas semanais, de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, durante dois anos letivos. Em ambos os cursos em que aplicamos nossa pesquisa, esses dois anos letivos são o terceiro e o quarto. Desenvolvemos

nossa pesquisa em meio à disciplina de *Inglês I*, que corresponde aos horários regulares de LI no terceiro ano do curso técnico de nível médio. Essa escolha trouxe algumas dificuldades, pois vários participantes apresentavam pouca experiência com a língua – devido também à precariedade do ensino desse idioma na escola de nível fundamental, como apontado por alguns alunos. No entanto, não escolhemos aplicar nossa pesquisa no quarto ano, dentre outros fatores, porque, nessa unidade letiva, na disciplina de *Inglês II*, privilegiamos atividades, gêneros textuais e temas voltados para a profissão e o mercado de trabalho, como o desenvolvimento de entrevistas de emprego, de *résumés*, dos resumos de Trabalho de Conclusão de Curso em Inglês, leitura de textos técnicos etc.

Entendemos que nossa pesquisa apresenta alguns marcos, os quais são válidos mencionar para que nosso percurso metodológico fique mais claro. No início do quarto semestre do nosso doutoramento, mudamo-nos para a Califórnia, nos Estados Unidos da América, a fim de realizar um estágio doutoral de nove meses fomentado pela Capes e pela Fulbright. A universidade em que desenvolvemos nossos estudos foi a *University of California at Berkeley*, sob orientação da Professora Doutora Claire Kramsch. Nesse período, tivemos contato com a teoria da CS, que despertou nosso interesse e mudou consideravelmente o foco de nossa pesquisa. No entanto, não tivemos contato com salas de aulas em que a CS estivesse sendo desenvolvida, nem mesmo conhecemos pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no ensino médio no Brasil em que tal competência fosse privilegiada. Cheios de ideias e saudosos de nossa sala de aula retornamos ao Brasil em junho de 2016. Foi quando conhecemos nossas primeiras turmas regulares de Inglês no *campus* SPP.

Como mencionado anteriormente, na primeira fase, uma das turmas estava no curso técnico de nível médio em Meio Ambiente (Mamb); a outra, no curso técnico de nível médio em Edificações (Edif). Ambas as turmas no terceiro ano e cada uma com 26 (vinte e seis) alunos. Ao chegarmos, os alunos estavam na quinta semana do ano letivo e precisamos repor várias aulas em cada turma, em sua maioria, no contraturno. Decidimos iniciar nossa experiência com a promoção da CS nessas turmas a partir do segundo bimestre. Isso nos deu a chance de trabalharmos com noções básicas do ILE e um tempo para amadurecermos nossa perspectiva sobre a CS em termos mais práticos. Trabalhamos com a promoção da CS, embora não exclusivamente, ao longo de três bimestres do ano letivo de 2016. Foi uma experiência enriquecedora para os alunos e para nós, enquanto pesquisador em linguística aplicada e professor de ILE. No entanto, tal experiência pode ser caracterizada como um estudo piloto, o qual nos preparou para posterior intervenção, a qual foi mais rigorosa no tocante aos requerimentos científicos. Ainda assim, alguns resultados das atividades desenvolvidas no

estudo piloto proveram-nos com um material relevante, parte do qual trazemos para nossa discussão nesta pesquisa. Consideramos esse material, produzido na investigação preliminar (NUNAN, 1992), um dos passos iniciais de nossa pesquisa-ação, uma espécie de familiarização que nos proporcionou uma iniciação. Essa iniciação rendeu novas ideias para a intervenção posterior, a partir de um planejamento mais informado e consciente (cf. NUNAN, 1992).

No ano letivo de 2017, havia o dobro de turmas no terceiro ano. Era uma turma de edificações no turno matutino (Edif 3M), e outra no turno vespertino (Edif 3V); uma turma de meio ambiente no turno matutino (Mamb 3M) e uma no vespertino (Mamb 3V). Edif 3M contava com 36 (trinta e seis) alunos matriculados regularmente e incluídos no diário de classe. No entanto, nem todos frequentavam as aulas – alguns desistiram antes da primeira aula, por motivos diversos (como matrícula em curso de nível superior na Capital); outros desistiram da disciplina no decorrer do ano letivo. Dos alunos evadidos, uma minoria solicitou formalmente o trancamento do ano letivo. Com isso, durante a realização do *workshop* para a promoção da CS, Edif 3M contava com 28 (vinte e oito) alunos. Já a turma Edif 3V era composta por 10 (dez) alunos matriculados regularmente e registrados no diário de classe. Todos os dez alunos participaram do *workshop*⁵⁷.

Mamb 3M contava com 31 (trinta e um) alunos registrados no diário de classe. No início do ano letivo, o número era maior. Mas tivemos uma transferência para um *campus* na capital e algumas evasões. Desta turma, participaram integralmente do *workshop* 28 (vinte e oito) alunos⁵⁸. Mamb 3V era composta por 13 (treze) alunos formalmente registrados no diário de classe. Todos eles participaram do *workshop*. Salientamos que alguns alunos de Edif 3M e de Mamb 3M que desistiram da disciplina fizeram-no durante as semanas do *workshop*, o que indica que alguns desses ainda chegaram a responder o questionário 1 e algumas atividades no período de nossa intervenção.

É necessário destacar que, apesar de as turmas já contarem com algumas experiências com o ILE ao iniciarmos a intervenção (pois iniciamos no quarto bimestre de 2017), muitos alunos demonstraram o cansaço causado pela lide do ano letivo e do fim de bimestre, quando realizavam várias atividades avaliativas. Além disso, o quarto bimestre ainda concorreu com a aplicação do exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em dois fins de semana, antecedidos

⁵⁷ Vale salientar que um desses alunos estava pagando dependência de *Inglês I*. Ou seja, ele estava no quarto ano pela manhã, mas fora retido nessa disciplina no ano anterior. Por isso, frequentava as aulas formalmente no turno vespertino. Isso implica que o aluno já tivera experiências com a promoção da CS no ano letivo anterior.

⁵⁸ Desses alunos que participaram do *workshop*, dois haviam sido retidos, ou seja, deveriam estar cursando o quarto ano, mas foram reprovados em algumas disciplinas, inclusive *Inglês I*. Por isso, estavam cursando a disciplina novamente. Ou seja, esses dois alunos também tiveram alguma experiência com a promoção da CS no ano anterior.

pela Semana de Arte, Desporto e Cultura (Semadec) do *Campus* SPP. A Semadec ocupou toda a terceira semana de aula do quarto bimestre. E a aplicação do ENEM atraiu a atenção de muitos alunos do terceiro ano, apesar de os alunos do IFRN concluírem o curso técnico em nível médio no fim do quarto ano. Para não fragmentar a intervenção, optamos por realizá-la ao longo das últimas cinco semanas do ano letivo, o que certamente influenciou no desempenho dos alunos, devido ao cansaço já referido.

Levando em conta o fato outrora mencionado de que os alunos cursam diversas disciplinas, cada uma demandando dedicação para leitura e realização de atividades, o *workshop* em prol do desenvolvimento da CS ocorreu no horário de aula regular de cada turma. Ao todo, essa intervenção contou com três aulas de quarenta e cinco minutos, por cinco semanas. Nas turmas Mamb 3M, Edif 3M e Edif 3V, havia apenas um encontro semanal de três aulas. Na turma de Mamb 3V eram dois encontros, um com duas aulas, outro com uma aula. No entanto, na primeira e na última semana, quando realizamos a atividade de diagnóstico 1 e a atividade de diagnóstico 2, respectivamente, conseguimos trocar horários com outros colegas professores a fim de não fragmentarmos essas atividades nem extrapolarmos o horário de aula em algum encontro. Destacamos também que todas as atividades desenvolvidas ao longo dessas cinco semanas valeram alguma nota bimestral para os alunos. Reiteramos que tudo isso foi combinado com os alunos, ainda no bimestre anterior, com exceção dos questionários 1 e 2, nas quais os alunos comentaram sobre sua perspectiva acerca das experiências com a disciplina de *Inglês I* no IFRN – *Campus* SPP.

É necessário mencionar ainda que contamos com uma infraestrutura privilegiada em nosso *campus*. Em termos de equipamento e material acadêmico, podemos citar que as salas de aula eram climatizadas com condicionadores de ar, já que a região do Potengi apresenta temperaturas elevadas ao longo do ano. Servidores e alunos podem utilizar gratuitamente a Internet com conexão não cabeada, inalâmbrica, dentro e fora da sala de aula. Cada sala de aula conta com um computador *desktop* com Internet cabeada que pudemos utilizar algumas vezes, já que também dispomos de um computador *laptop* de uso pessoal. O *campus* ainda conta com 03 (três) laboratórios de informática, um dois quais reservamos para a primeira e a última semana da intervenção do final do ano letivo de 2017. O laboratório que reservamos contava com 41 (quarenta e um) computadores *desktop* com acesso à Internet, sendo um deles para o professor. Cada sala de aula e laboratório de informática também conta com um projetor multimídia instalado, que utilizamos durante a intervenção para projetar textos, *slides*, imagens e vídeo. Além disso, a biblioteca contava com 22 (vinte e dois) dicionários impressos Inglês – Português e Português – Inglês, que apenas servem para consulta dentro da biblioteca, mas que

podem ser retirados pelos professores, assinando-se uma espécie de cautela. Foi o que fizemos: retiramos 20 (vinte) desses dicionários para que os alunos utilizassem nas questões avaliativas individuais do *workshop*. Toda essa estrutura física foi de grande valia não apenas para nossa intervenção, mas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no *campus* em geral.

Outro recurso de que dispõem os alunos é a existência, no IFRN, do Centro de Aprendizagem (CA). Cada professor pode reservar até duas horas-aula semanais por disciplina que ministra para atender os alunos no contraturno para tirar dúvidas e ajudar com as atividades. Como estávamos com carga horária semanal reduzida no *campus* devido ao afastamento parcial de que gozamos para realizar esta pesquisa, nosso horário para CA também estava reduzido. Com o aumento da demanda de estudo para a disciplina de *Inglês I*, provocada pelo *workshop*, disponibilizamos um horário maior para os alunos dos terceiros anos, que colaboraram com esta pesquisa. No entanto, esperávamos, na primeira semana do *workshop*, uma procura maior desses alunos no CA de Inglês. Provavelmente as muitas atividades do final do semestre ocuparam em demasia os alunos nos momentos em que disponibilizamos esse CA especial. Percebemos que a procura dos alunos para tirar dúvidas era maior em momentos em que não estávamos no *campus*, por meio de e-mail e mensagens de *WhatsApp*. Dispomo-nos a atender os alunos dessa forma também, o que foi bastante válido, tendo em vista que um número maior de alunos se beneficiou dos atendimentos em comparação com a semana em que fizemos o CA presencialmente.

4.2 Enquadramento na pesquisa-ação

Inicialmente, em conformidade também com o que Nunan (1992) aponta como pesquisa-ação na área do ensino-aprendizagem de línguas, destacamos que esta pesquisa foi conduzida em *colaboração* com nossa orientadora da UFRN, com a co-orientadora na UC Berkeley e com vários colegas de orientação e pesquisadores nessas duas universidades. Em termos de organização, inspiramo-nos em um roteiro simples e difundido de pesquisa-ação (cf. BURNS; KURTOGLU-HOOTON, 2014), que pode ser resumido em quatro passos, a saber: planeje, aja, observe e reflita.

Segundo Burns e Kurtoglu-Hooton (2014), o planejamento engloba o refinamento de ideias quanto ao que investigar, o desenvolvimento de questões que se desejam responder e, com isso, o desenvolvimento de estratégias de ensino e atividades a serem testadas. A fase de ação é aquela em que aplicamos o que foi planejado – questionários (*surveys*), atividades de ensino-aprendizagem, ministramos aulas, *workshops*, abordamos determinados conteúdos. A

fase de observação inclui a coleta de informações e dados gerados com a ação – coletamos respostas de questionários e o que os alunos desenvolveram a partir de atividades. A reflexão engloba a análise do material coletado na fase de observação, a interpretação e as conclusões a que chegamos. Para realizar a fase de reflexão, lançamos mão de um método observacional indutivo. Ou seja, observamos o contexto, percebemos aspectos que demandavam um esforço de pesquisa, a qual foi desenvolvida sempre considerando o contexto de aplicação. Com base nesses resultados e guardadas as devidas peculiaridades, entendemos que nossas interpretações e resultados podem servir de base ou referência para a promoção da CS em outros contextos.

Nosso foco, nesta pesquisa, é a intervenção realizada no ano letivo de 2017. Mas julgamos relevante considerar a intervenção realizada em 2016, tendo em vista que esta nos conferiu amadurecimento e refinamento de ideias para aquela. Referir-nos-emos, portanto, à intervenção de 2016 como “Piloto”. De certa forma, toda nossa fase de estudo piloto acaba por figurar no planejamento do *workshop*, já que nos deu muitas ideias sobre o que investigar, o que desejávamos responder e como fazer. A seguir, detalharemos as ações realizadas e o que pretendemos com elas.

4.3 Sobre o Piloto

Denominamos de “Piloto” nossa investigação piloto e o capítulo 5 desta tese, o qual trata desse mesmo período de nossa pesquisa. Compreendemos que o Piloto também se adequa à pesquisa-ação quando enquadrado como a investigação preliminar de que trata Nunan (1992). É possível esquematizar a etapa de estudo piloto nos seguintes passos: i- elaborar atividades para promover a CS; ii- encaminhá-las aos alunos, solicitando que as desenvolvessem, algumas individualmente, outras em grupos; iii- marcar com os alunos os momentos de apresentação do resultado final das atividades; iv- acompanhar tal desenvolvimento durante as aulas e em momentos combinados para orientação; iv- apresentar o resultado das atividades. Para que pudessemos lidar com as atividades dos alunos nesta pesquisa, algumas das quais incluem imagens dos participantes colaboradores, disponibilizamos dois tipos de termo de consentimento, um em relação à utilização geral das atividades (Apêndice A), disponibilizado inicialmente a todos os alunos, e o outro termo de consentimento versando sobre a utilização das imagens dos alunos (Apêndice B), termo esse disponibilizado apenas aos alunos que utilizaram sua própria imagem para realizar as atividades que selecionamos.

Durante o Piloto, cada um desses conjuntos de atividades foi pontuado, ora em grupos, ora individualmente, compondo notas bimestrais da disciplina de *Inglês I*. Os alunos tiveram

acesso ao CA (Centro de Aprendizagem) para tirar dúvidas com o professor pesquisador. Reiteramos que, diferentemente do período em que realizamos o *workshop*, quando tínhamos seis turmas regulares, à época da investigação piloto tínhamos apenas duas turmas regulares. Além dessas duas turmas, tínhamos algumas turmas de formação inicial e continuada. No entanto, para essas não havia demanda de provas regularmente, nem centros de aprendizagem. Em outras palavras, disponibilizamos uma carga horária elevada para tirar dúvidas dos alunos colaboradores do estudo piloto e pudemos acompanhar de perto o desenvolvimento das questões por muitos desses alunos.

Para nosso período de investigação piloto, selecionamos três textos humorísticos, a partir dos quais elaboramos atividades que propiciassem a promoção da CS. No próximo capítulo, apresentamos detalhes dessas atividades, assim como uma considerável parte da produção dos alunos e algumas considerações sobre aspectos de CS ali percebidos.

4.4 Sobre a intervenção do ano letivo de 2017

Como indicado anteriormente, a intervenção realizada no ano letivo de 2017 observou um maior rigor científico. O período em que o *workshop* foi realizado constou de cinco semanas, nas quais desenvolvemos as atividades previamente planejadas e produzimos um diário de notas de campo, durante e logo após os encontros com os alunos.

4.4.1 Sobre o questionário 1

A primeira semana da intervenção foi de diagnóstico. Nela aplicamos um questionário (*survey*) sobre a experiência com a LI durante a disciplina de *Inglês I*. Iniciamos com perguntas mais gerais e depois adentramos questões mais específicas desta investigação. Esse questionário foi elaborado com o auxílio da ferramenta online *Google Forms*. Fizemos, pelo menos, três versões desse questionário e solicitamos a alunos de turmas não envolvidas com o *workshop* que o respondessem e nos informassem sua opinião quanto à clareza das perguntas. Em geral tivemos um retorno positivo. Alguns alunos elogiaram a clareza de todo o questionário, mas alguns apontaram dificuldades para compreender as questões da seção relacionada aos princípios para a promoção da CS. Por isso, dedicamo-nos a deixar tais perguntas mais claras, inclusive por meio de exemplos. Contudo, buscamos exemplificar cada item com assuntos não debatidos anteriormente em sala, a fim de não influenciarmos nas respostas.

Criamos com antecedência uma lista com os e-mails de todos os alunos das turmas que colaboraram com esta pesquisa, isto é, todas as nossas turmas de terceiro ano do Ensino Médio no *Campus SPP* no ano letivo de 2017. Tivemos acesso a tais informações no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)⁵⁹, desenvolvido pelo IFRN. Enviamos uma imagem com a lista de e-mails para o grupo de *WhatsApp* de cada turma e pedimos que conferissem seus e-mails e, caso algum dado estivesse incorreto ou desatualizado, que nos proovessem com o e-mail correto ou mais atual. Os alunos colaboraram com esse processo com notável envolvimento.

No momento da aula, na primeira semana da intervenção do ano letivo de 2017, semana essa que antecedeu o início do *workshop*, enviamos o questionário intitulado *Experiência Escolar com a Língua Inglesa*. Alguns alunos precisaram informar outro e-mail por dificuldades com o recebimento e/ou visualização do questionário. Enviamos-lo a todos os alunos da turma que frequentavam as aulas. Assim como todas as atividades da intervenção aplicadas via Internet, o *Experiência Escolar com a Língua Inglesa* foi respondido individualmente em um dos laboratórios de informática do *Campus SPP*, devidamente reservado com antecedência pelo professor pesquisador.

O questionário contou com 28 (vinte e oito) questões, distribuídas em 04 (quatro) seções, sendo apenas a última delas discursiva e aberta. A maioria das perguntas apresentava respostas escalonadas em quatro alternativas, de “quase nunca” a “quase sempre”. A primeira seção servia para a identificação do respondente. No entanto, informar o próprio nome era opcional, enquanto que informar a turma e se era a primeira vez que cursavam a disciplina eram respostas obrigatórias.

A segunda seção continha perguntas relativas a atividades pertinentes à sala de aula de ILE, a maioria das quais não tratavam especificamente do nosso objeto de estudo, mas serviram para fornecer mais detalhes sobre o contexto de intervenção e das experiências escolares de ensino-aprendizagem mais recentes.

A terceira seção adentrava o centro de interesse de pesquisa, a saber, os quatro princípios para a promoção da CS e as relações de poder. Eram questões mais complexas, com assuntos não familiares. Para diminuir o estranhamento e não enviesar as respostas, formulamos a questão direta e objetiva e com exemplos próximos da realidade dos alunos, mas não com temas amplamente abordados naquele ano letivo.

A quarta seção apresentava apenas uma questão, discursiva e aberta, sem limite de linhas ou palavras. Nela os alunos poderiam fazer observações que achassem pertinentes, tanto

⁵⁹ Sistema desenvolvido pelo próprio IFRN, em que constam dados de alunos e servidores e pelo qual podemos registrar aulas, fazer chamada, abrir processos administrativos etc.

sobre aspectos que não foram contemplados ao longo do questionário quanto sobre o próprio questionário, podendo apontar falhas e dificuldades.

Antes do início da aplicação o professor pesquisador explanou brevemente o questionário, esclareceu a não obrigatoriedade de informar o nome, enfatizou a necessidade de serem sinceros e precisos e disponibilizou-se para esclarecimentos durante a aplicação. Todos os alunos que solicitaram o professor durante a aplicação foram atendidos e esclarecidos quanto a suas dúvidas. Ao final da realização, os alunos enviaram suas respostas pela mesma ferramenta *online*, o *Google Forms*. O questionário 1 pode ser conferido no Apêndice G.

4.4.2 Sobre a atividade de diagnóstico 1

Para a atividade de diagnóstico, selecionamos um poema humorístico. Elaboramos uma questão de interpretação textual que incluía as relações de poder apresentadas no texto. Apesar de os alunos não terem experiência prévia em *Inglês I* no tocante às relações de poder, para não influenciar nas respostas, decidimos não explicar inicialmente tais relações. No entanto, sempre que questionados por algum aluno sobre elas, provemos uma breve explicação não somente para os alunos que nos questionaram, mas para toda a turma.

A atividade de diagnóstico 1 também foi desenvolvida com a ferramenta *Google Forms* e enviada online no momento da aula apenas para o e-mail dos alunos que estavam em sala de aula para a aplicação. Os alunos tiveram até 60 (sessenta minutos) para responder e enviar a resposta, a qual era composta de apenas uma questão com alguns tópicos. A atividade foi realizada individualmente no mesmo laboratório de informática do *Campus SPP* em que os alunos responderam o questionário 1. Os aprendizes puderam utilizar ferramentas *online*, como tradutor e dicionário, para auxiliar na elaboração da resposta, que deveria ser em inglês.

Inicialmente o professor deu instruções gerais, o tempo de aplicação, e explanou a pergunta referente ao poema em inglês e em português. Os alunos que chegaram atrasados sem justificativa plausível não tiveram acréscimo de tempo, por questões de organização previamente acordadas que transcendem o período desta pesquisa. Mas os que iniciaram com atraso por causa de problemas técnicos com o computador do laboratório tiveram direito de utilizar 60 (sessenta) minutos para responder a questão a partir do momento em que visualizaram o questionário aberto. O professor disponibilizou-se e atendeu alunos durante a aplicação para tirar dúvidas. No entanto, evitou dar respostas que influenciassem na interpretação do texto. Esclareceu, predominantemente, dúvidas gramaticais ou de significados pontuais de algumas expressões.

A questão relacionada ao poema humorístico propiciava que o aluno interpretasse o texto, considerasse as relações de poder ali travadas e se sentisse à vontade para comentar ou não sobre aspectos que considerasse interessantes sobre o texto.

Tendo em vista que essa atividade contava como avaliação para nota bimestral, a identificação era toda obrigatória, incluindo a informação do nome. A atividade de diagnóstico 1 é apresentada abaixo.

Funny Looking

by Alan Balter

At the hospital on the day of my birth
I'm told I looked strange for what it's worth
Doc didn't whack my rump like he did to others
Nope, I looked so funny he slapped my mother

So yeah, I wasn't a handsome guy
Mom said my face could make onions cry
Dad took me to the zoo, and a girl made a crack
"How nice of that man to bring the monkey back"

Once I got sick with the Asian flu
I needed some medicine like other kids do
The doctor was hardly a humanitarian
When he suggested I visit a veterinarian

Being quite truthful; indeed brutally frank
They turn off the camera when I go to a bank
The first time I visited a psychiatrist—Ouch!
She insisted I lie face down on the couch

But, I made it to college and earned a bachelor's degree
Then completed a Master's and Ph.D
I'm the owner and president of a large company
Where lots of good looking people work for me

So if you don't like the image you see in your mirror
Here's a message that couldn't be any clearer
Don't worry young people; just hit the books
'Cause what you know gets you further than how you look

Available at: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_670.htm>. Access on: 10 de Nov. 2017.

Reflect on the poem above and write about i- how power relations take place in it, ii- your opinion in relation to this text. Please, feel free to discuss about other aspects you consider interesting.

Mais detalhes sobre esse texto podem ser encontrados na subseção 6.4.1. No tocante à análise das respostas, é relevante destacar que buscamos identificar aspectos relevantes à CS e, no momento da seleção, garantimos que todas as turmas participantes fossem representada. Ou seja, o conjunto de respostas selecionadas envolve respondentes de todas as turmas.

4.4.3 Sobre o *workshop*

As atividades especificamente relacionadas ao *workshop* tiveram início na segunda semana de intervenção. No bimestre anterior, como apontado, já havíamos conversado com os alunos e acordado realizar a intervenção, mas ainda não lhes havíamos informado quanto a seu formato. Na primeira semana, após a aplicação do questionário 1 e da atividade de diagnóstico 1, explicamos com detalhes como funcionaria o *workshop* e como seriam as atividades. Em resumo, elaboramos 09 (nove) atividades, algumas das quais deveriam ser desenvolvidas individualmente, outras, em grupo. Todas as questões foram respondidas em inglês.

Em uma situação ideal, todas as nove questões seriam desenvolvidas por cada aluno. No entanto, por causa da carga de estudos vigente e do tempo de que dispúnhamos, eles foram encorajados a desenvolver todas as atividades, mas apenas 03 (três) questões compuseram a nota de cada aluno. Por causa disso, prezando pelo senso de justiça, adaptamos nosso modelo inicial de questões para que nenhum grupo se sentisse beneficiado ou prejudicado em relação aos outros por ter sido incumbido de questões que demandassem mais tempo ou menos para ser desenvolvidas.

A fim de contribuir com o trabalho colaborativo, aproveitando melhor as habilidades de alunos mais experientes, realizamos uma breve pesquisa sobre o desempenho dos alunos ao longo dos três bimestres anteriores e selecionamos alunos, geralmente com as maiores médias, como representantes que deveriam convidar colegas de classe para formar um grupo. Tal medida ainda serviu para evitar grandes disparidades entre grupos, como casos de grupos formados apenas por alunos mais experientes na língua-alvo e grupos apenas com alunos menos experientes. No entanto, nenhum aluno foi forçado a ser representante. Prevendo uma situação em que algum aluno indicado para ser representante de grupo não quisesse assumir tal função, listamos um número maior de alunos experientes em cada turma.

Houve apenas um caso de uma aluna que foi apontada para a função, mas preferiu que outra colega fosse representante em seu lugar. Essa colega já fora apontada como suplente. Em apenas uma turma tivemos uma falha com relação à organização dos grupos. Um aluno nos comunicou, antes do primeiro dia de *workshop*, que ainda estava sem grupo, pois não recebera

convite de nenhum colega. Precisamos intervir nessa turma e descobrimos que uma representante não havia ainda formado seu grupo. A situação foi resolvida a contento.

Em linhas gerais, todos os alunos tiveram, pelo menos, uma semana para trabalhar em casa com a questão 01, que trata da possibilidade de humor no poema *Pursuit of Happiness*⁶⁰. Tal questão foi respondida individualmente e por escrito, em folha entregue pelo professor, no primeiro momento de aula em semana posterior. Todas as outras questões ímpares, a saber, as questões 03, 05, 07 e 09, foram desenvolvidas em grupos, fora da sala de aula. Para tanto, os alunos tomavam ciência do teor da questão na semana anterior à entrega da mesma ao professor pesquisador. As questões de número par (02, 04, 06 e 08) eram surpresa, ou seja, os alunos desenvolveram-nas no momento em que a receberam, junto com a resposta da questão 01 e pouco após a entrega da questão realizada em grupo.

As questões de número par foram desenvolvidas pelos alunos individualmente, com consulta de vocabulário – produzido por eles próprios também individualmente – e de dicionário (Inglês – Português, Português – Inglês) impresso. Ao final da aplicação, as questões eram entregues junto com vocabulário e o dicionário. O tempo total para a realização das questões individuais em sala era de 40 (quarenta) minutos. Encorajamos que os alunos dedicassem 30 (trinta) minutos, aproximadamente, para responder a questão surpresa, enquanto que os outros 10 (dez) minutos serviriam para responder a questão 01, sem consulta a rascunhos ou outros recursos além do referido dicionário e vocabulário. Desenvolvemos duas versões para cada uma dessas questões. Uma das versões era aplicada a duas turmas, em um mesmo dia da semana. A outra versão era aplicada às outras duas turmas, em um único dia posterior da semana.

No final do primeiro dia de *workshop*, realizamos o sorteio do conjunto de questões. Cada representante, antes de convidar colegas para formar um grupo, soube qual o número das questões que deveriam desenvolver. Nesse mesmo momento, no final do primeiro dia de *workshop*, os alunos conheceram apenas as questões 01 e 03. Para exemplificar, podemos mencionar que os alunos da turma Mamb 3V que foram sorteados com as questões de 01 e 03 comporiam o grupo 01 e deveriam desenvolver tais questões para a semana seguinte. Todas as questões desenvolvidas em casa e as desenvolvidas em sala foram entregues no início de cada encontro, a partir da terceira semana de intervenção.

Devido à superioridade numérica das turmas da manhã, Edif 3M organizou-se em 08 (oito) grupos, e Mamb 3M, em 07 (sete) grupos; enquanto que Edif 3V e Mamb 3V

⁶⁰ Cf. subseção 6.4.1, sobre os textos das atividades de diagnóstico.

organizaram-se, cada uma, em 04 (quatro) grupos. A quantidade de membros em cada grupo variou, mas não deveria passar de cinco aprendizes.

Vale esclarecer que o *workshop* foi ministrado predominantemente em inglês, como pode ser observado nos comentários de diversos alunos no questionário 2. Para encorajar o uso da língua-alvo durante o *workshop*, precisamos ser criteriosos na seleção dos textos, considerando a complexidade de cada texto e assunto abordado. A aula foi expositivo-dialogada durante todos os dias de *workshop*, e os alunos puderam interagir com o professor e entre si em inglês ou em português. Por vezes alguns alunos tentaram comunicar-se em inglês, mas, ao contrário da ministração do professor, a comunicação em inglês pelos alunos foi escassa.

Trataremos a seguir da organização das atividades e dos conteúdos ministrados no *workshop* em três sessões, por ordem cronológica. Para mais detalhes sobre as aulas que compuseram o *workshop*, em que se incluem os procedimentos de sala de aula, conferir os Apêndices C, D e F, nos quais disponibilizamos, respectivamente, nossos planos de aula, os *slides* de cada parte do *workshop* e as questões desenvolvidas ali propostas.

4.4.3.1 *Workshop – 1ª parte*

Na primeira parte do *workshop*, que correspondeu ao encontro da segunda semana da intervenção, trabalhamos com as noções de valores simbólicos e sua negociação, enquadramento (*framing*) e reenquadramento (*reframing*) e senso de humor.

Um trecho do primeiro episódio da segunda temporada de *Designated Survivor*⁶¹, que tratava sobre a fictícia reconstrução do Capitólio norte-americano, assim como três imagens (o escudo da CBF, pessoas dançando forró e o Palácio Nereu Ramos)⁶² foram analisados e discutidos a fim de promover a noção de valores simbólicos. Já o cartaz publicitário, sobre um creme anti-envelhecimento, foi abordado para promover a noção de enquadramento e reenquadramento (*framing* e *reframing*). O poema “Pursuit of Happiness” foi o texto base para todas as atividades escritas que os alunos desenvolveram durante o *workshop*.

Como já apontado, a questão 01 encorajava os alunos a refletir sobre a possibilidade de humor no poema “Pursuit of Happiness”. Apresentamos as questões 01 e 03 na segunda semana da intervenção, a primeira do *workshop*, para que os alunos tivessem uma semana para trabalhar com elas em casa.

⁶¹ Série televisiva, cuja segunda temporada estreou em 27 de novembro de 2017, dirigida por Chris Grismer.

⁶² Cf. Anexo B.

O primeiro momento do segundo dia de *workshop* (na terceira semana de intervenção) foi dedicado às questões 01, 02 e 03. A questão 03 foi devolvida ao professor pesquisador. Uma folha com o texto “Pursuit of Happiness” e as questões 01 e 02 foram entregues aos alunos. Seguindo o planejado, como anteriormente indicado, os aprendizes as responderam individualmente, consultando um dicionário impresso (Inglês – Português, Português – Inglês) e um vocabulário de quinze a vinte entradas organizado por eles em casa. Elaboramos duas versões da questão 02 e aplicamos cada versão em um dia de encontro. Ou seja, as turmas cujo primeiro encontro ocorria numa quarta-feira trabalhavam com uma versão; as turmas cujo primeiro encontro da semana ocorria em uma sexta-feira trabalhavam com uma segunda versão da mesma questão. As questões 02 e 03 apontavam para o princípio do *reframing* (que inclui, como ponto de partida, o *framing*). Para mais detalhes, conferir capítulo 6 e Apêndice E desta Tese. Podemos resumir a primeira parte do *workshop* no quadro abaixo:

Quadro 1 - *Workshop A*, síntese

<i>Workshop</i> , parte 1	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a consciência dos alunos sobre o valor simbólico de aspectos culturais negociado em interações humanas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a consciência dos alunos em relação a como textos enquadram coisas e como reenquadra-las (<i>reframing</i>) acessando outros <i>frames</i>; • Auxiliar os alunos a compreender um pouco mais sobre o senso de humor; • Auxiliar os alunos a ler e interpretar um poema, considerando a negociação de valores simbólicos.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de negociação de valores simbólicos; • Noção de (<i>re</i>)<i>framing</i>; • Noção de senso de humor.
Textos e imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Trecho de um episódio de seriado televisivo; • Escudo da CBF; • Pintura de pessoas dançando forró; • Palácio do Congresso Nacional (Nereu Ramos); • Cartaz publicitário; • Poema <i>Pursuit of Happiness</i>.
Questões encaminhadas	<ul style="list-style-type: none"> • 01, 02 e 03.

Fonte: autoria própria (2018).

4.4.3.2 *Workshop* – 2ª parte

Na segunda parte do *workshop*, reforçamos a noção de negociação de valores simbólicos e introduzimos as noções de indexação e dessincronização. A imagem do professor e o balão

de diálogo organizado pelo professor pesquisador foram utilizados para tratar da noção de indexação, enquanto que outras imagens, todas com pessoas negras, algumas fictícias e outras reais, foram utilizadas para abordar a noção de dessincronização (Anexo B).

Inicialmente utilizamos o vídeo *White ISIS*, do programa *Daily Show*, para abordar tanto a indexação quanto a dessincronização. Chegamos a utilizar esse vídeo com a turma Mamb 3M, que era a que encontrávamos primeiro a cada semana. No entanto, percebemos a dificuldade de os alunos compreenderem o texto e precisamos falar menos em inglês que o pretendido. Percebemos ainda um cansaço por parte da turma que, para além da complexidade do vídeo, devia-se provavelmente ao momento do final da manhã (tendo em vista que também aproximava-se do almoço) e à rotina árdua da semana, a qual contou com atividades avaliativas de diversas disciplinas. Percebendo que a recepção do vídeo não foi a desejada e que esse foi por demais complexo para ser discutido em inglês, substituímos tal vídeo pelas imagens e pelo balão de falas supracitado. Tal mudança rendeu resultados positivos nos encontros com as outras turmas, nos quais pudemos voltar a utilizar o inglês com notável predominância.

No segundo dia do *workshop*, correspondente à terceira semana da intervenção, os alunos incumbidos das questões 04 e 05 e os incumbidos das questões 06 e 07 conheceram as questões 05 e 07 e foram lembrados de que essas deveriam ser desenvolvidas em grupo e ser entregues na semana posterior ao professor pesquisador. Aos aprendizes também reiteramos que deveriam responder as questões 01 e 04 (surpresa) ou as questões 01 e 06 (surpresa), individualmente, de acordo com o sorteio realizado na primeira semana. As questões 04 (surpresa) e 05 propiciavam o trabalho com a noção de indexação, que poderia ser relacionada à noção de valores simbólicos. Já as questões 06 (surpresa) e 07, propiciavam o amadurecimento da noção de dessincronização, embora indiretamente, podendo ser também relacionada à noção de valores simbólicos.

Na quarta semana de intervenção ocorreu a entrega dessas atividades em grupo e a produção escrita dessas questões individuais. O quadro a seguir resume a segunda parte do *workshop*:

Quadro 2 - *Workshop B*, síntese

<i>Workshop</i> , parte 2	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os estudantes em relação à negociação de valores simbólicos pela língua.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> Auxiliar os alunos a perceber valores simbólicos e sua negociação em alguns textos e imagens; Prover as noções de indexação e dessincronização;

	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar os alunos a compreender um pouco mais sobre a busca da felicidade na perspectiva estadunidense.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de negociação de valores simbólicos; • Noção de indexação; • Noção de dessincronização; • A busca da felicidade estadunidense (<i>the pursuit of happiness</i>).
Textos e imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem (desenho) de professor de jaleco branco próximo ao quadro-negro; • Balão de diálogo; • Imagem de mulher negra advertindo que não toquem em seu cabelo; • Imagem de mulher negra com texto se opondo à opinião de críticos do estilo “afro” de cabelo; • Imagem (desenho) de mulher negra com texto advertindo que não toquem em seu cabelo; • Imagem de Mulher Maravilha negra; • Imagem de Homem-Aranha negro; • Poema <i>Pursuit of Happiness</i>.
Questões realizadas	<ul style="list-style-type: none"> • 01, 02 e 03
Questões encaminhadas ⁶³	<ul style="list-style-type: none"> • 01, 04, 05, 06 e 07.

Fonte: autoria própria (2018).

4.4.3.3 *Workshop – 3ª parte*

No primeiro momento da quarta semana de intervenção, quando se realizou a terceira parte do *workshop*, alguns grupos entregaram a questão 05, e os membros desses grupos responderam as questões 01 e 04, individualmente. Outros grupos entregaram a questão 07, e seus membros responderam as questões 01 e 06, individualmente. Cada aluno pôde consultar um dicionário impresso (Inglês – Português, Português – Inglês) e um vocabulário, estipulado entre quinze e vinte entradas, produzido por eles, individualmente. Esse vocabulário foi entregue no momento em que os alunos entregaram as questões individuais.

Após esse momento de entrega e aplicação das questões, todos os alunos se juntaram aos que estavam na sala. Então discutimos as questões surpresa 04 e 06 e refletimos sobre possibilidades de desenvolvê-las.

Na terceira parte do *workshop*, trabalhamos com as noções de estetização, com base na apresentação de uma imagem do eu-lírico (*ethos*), da destruição de ideias e crenças (divergência) e construção de outras ideias e crenças (convergência). Os poemas “Funny looking” (subseção 6.4.1) – abordado anteriormente na atividade de diagnóstico 1 – e “My one-

⁶³ Apêndice E.

eyed love” (seção 5.1) foram discutidos para abordar as noções simplificadas de *ethos*, divergência e convergência, que constituem o princípio de estetização.

O poema “Pursuit of Happiness” foi base para que os alunos respondessem as questões 08 (surpresa), individualmente, e 09, em grupo. Tais questões reforçavam algumas noções envolvidas na estetização (*ethos*, divergência e convergência).

Na terceira parte do *workshop*, correspondente à quarta semana de intervenção, os alunos conheceram a questão 09, a ser realizada em grupo e entregue, apenas pelos grupos sorteados, na semana posterior. A questão 08 (surpresa) e a questão 09 propiciavam a reflexão sobre a estetização.

Na quinta e última semana do *workshop*, os alunos incumbidos devolveram a questão 09 respondida e responderam a questão 08. Na quinta semana, os aprendizes deveriam responder a atividade de diagnóstico 2. Por isso, julgamos que seria muito cansativo e que poderia não haver tempo suficiente para que esses alunos respondessem as questões 01 e 08 em uma mesma aplicação. Então, esses alunos responderam a questão 01 na terceira semana de intervenção, em 10 (dez) minutos. A questão 08 foi respondida na quinta semana, em 30 (trinta) minutos. O quadro abaixo resume a terceira parte do *workshop*:

Quadro 3 - *Workshop C*, síntese

<i>Workshop</i> , parte 3	
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a consciência dos alunos sobre o poder simbólico presente nos textos.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar os alunos a compreender a relação entre valores simbólicos e poder simbólico; • Prover a noção de estetização, associando-a à imagem de si (<i>ethos</i>) e à destruição (divergência) e construção (convergência) de ideias em um texto.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de valor simbólico; • Noção de poder simbólico; • Noção de <i>ethos</i> (simplificada para estudantes de Ensino Médio); • Noções de divergência e convergência (simplificadas para estudantes de Ensino Médio); • Noções de (re)enquadramento, indexação, dessincronização e senso de humor (revisão).
Textos e imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “My one-eyed girl”; • Poema “Funny looking”; • Poema “Pursuit of Happiness”.
Questões realizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Responder questão 01, 04 e 05 ou 01, 06 e 07.

Questões encaminhadas ⁶⁴	• 08 e 09.
-------------------------------------	------------

Fonte: autoria própria (2018).

4.4.4 Sobre a atividade de diagnóstico 2

A atividade de diagnóstico 2 foi aplicada na última semana da intervenção, logo após o recebimento da questão 09 e a aplicação das questões 01 e 08. Essa atividade, também elaborada e aplicada com o auxílio do *Google Forms*, foi respondida *online* individualmente pelos alunos em um dos laboratórios de informática do *campus*.

Semelhantemente à aplicação da atividade de diagnóstico 1, os alunos puderam utilizar ferramentas *online*, como tradutor e dicionário, para responder a questão em inglês. O intuito era propiciar um maior contato com a língua-alvo (já que, mesmo traduzindo seu texto, os alunos deveriam considerar a versão em inglês de sua resposta), mas sem prejudicar o diagnóstico da influência da intervenção em alunos com dificuldades mais acentuadas em relação à proficiência. Disponibilizamos, ainda, dicionários impressos (Inglês – Português/Português – Inglês). No entanto, pouquíssimos alunos solicitaram um dicionário impresso. Em conjunto, as atividades de diagnóstico 1 e 2 são dois momentos distintos e relevantes da nossa intervenção – um antes do *workshop* e o outro, após. A comparação entre essas atividades vai ao encontro de um de nossos objetivos específicos, segundo o qual buscamos compreender a influência do *workshop* nas respostas dos alunos e, por conseguinte, em sua aprendizagem

Os alunos tiveram 60 (sessenta) minutos para enviar sua resposta, à semelhança do que ocorreu com a atividade de diagnóstico 1. Toda a identificação, incluindo a informação do nome próprio do respondente, era obrigatória, tendo em vista que a atividade contava como avaliação bimestral e, portanto, valia nota. Os alunos que chegaram atrasados precisaram enviar sua resposta no mesmo horário que os que participaram da aplicação desde o início. Contudo, aqueles que tiveram problemas técnicos com alguma máquina puderam responder a questão em até 60 (sessenta) minutos, contando do momento em que visualizaram o questionário aberto.

A atividade propunha apenas uma questão interpretativa relacionada ao texto. Essa questão era idêntica à questão da atividade de diagnóstico 1, com tópicos que encorajavam a reflexão sobre as relações de poder, sobre a opinião do respondente em relação ao texto e que o respondente se sentisse à vontade para comentar ou não sobre aspectos que considerasse interessantes no poema. O texto dessa atividade também foi um poema humorístico, o qual era

⁶⁴ Cf. Apêndice E.

inédito na disciplina de *Inglês I*. O intuito era identificar traços de CS promovidos ao longo do *workshop* e se houve alguma melhoria ao longo das cinco semanas de intervenção, sem perder de vista, entretanto, que cinco encontros são tempo insuficiente para melhorias significativas.

Apesar de a questão ser a mesma para todas as turmas, selecionamos 03 (três) poemas diferentes, todos humorísticos, para evitar que alguns alunos realizassem a aplicação sob a influência de conversas com turmas que já haviam realizado a mesma atividade. Tentamos selecionar textos com níveis de complexidade e comprimento semelhantes, considerando os recursos disponíveis.

Antes da aplicação, o professor pesquisador fez alguns esclarecimentos gerais, como o tempo de aplicação e que teriam outro questionário (*survey*) para responder antes de ausentarem-se do laboratório. Nenhuma opinião sobre a interpretação do texto foi dada, apenas esclarecemos que os alunos poderiam utilizar algumas noções trabalhadas durante o *workshop*, como os valores simbólicos, para tratar sobre as relações de poder, e que as relações de poder podem estar relacionadas a valores simbólicos. Tal comentário foi feito como forma de familiarizar esta questão com aquilo que vinha sendo desenvolvido em sala de aula. Isso é um procedimento comum nas aulas. Apresentamos abaixo uma das versões do questionário aplicado.

Class Reunion

by Jim C. Carpenter

I read an ad in the paper one day
In the Dallas Morning News
All about my class reunion in
A town near Santa Cruz

I tried to decide if I should go
To meet my friends and peers
And see how classmates from the past
Had aged in all these years

I finally resolved that I should go
And see what I could see
And meet my friends from the senior class
Of nineteen fifty-three

I rented a tux and a black toupee
Then brushed my shoes and hair
I trimmed my mustache and my beard
And changed my under wear

I emptied the bottle of after shave

And rented a limousine
 I brushed my teeth with Ultra-Bright
 Then gargled some listerine

I soon arrived in splendid form
 With a flower on my chest
 Sporting a rented diamond ring
 And smelling my very best

Now I was dressed in the finest garb
 Like a monarch at a feast
 When I discovered that no one there
 Seemed familiar in the least

Well not a soul remembered me
 And my heart dropped to the floor
 When I remembered that I was in
 The class of fifty-four

Available at: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_098.htm>. Access on: Nov. 10th, 2017.

Reflect on the poem above and write about i- how power relations take place in it, ii- your opinion in relation to this text. Please, feel free to discuss about other aspects you consider interesting.

Reiteramos que a diferença entre as versões da atividade de diagnóstico 2 é o texto que apresentam. A proposição das três versões da atividade de diagnóstico 2 e também da 1 é a mesma. Para acesso a esses textos, conferir subseção 6.4.1. Buscamos identificar, nas respostas à atividade de diagnóstico 2, aspectos pertinentes à CS. Seleccionamos as respostas desta atividade de diagnóstico dos mesmos respondentes seleccionados na atividade de diagnóstico 1, a fim de facilitar a comparação e evidenciar a influência do *workshop*.

4.4.5 Sobre o questionário 2

O questionário 2, uma *survey* intitulada *Experiências com o Inglês a partir do Workshop*, foi realizado no mesmo laboratório de informática do *campus*. Foi elaborado e aplicado com a ferramenta *Google Forms* e enviado ao e-mail de cada aluno ainda dentro do horário de aplicação da atividade de diagnóstico 2. As instruções referentes a esse questionário foram dadas antes da aplicação da atividade de diagnóstico 2. O professor pesquisador disponibilizou-se para tirar dúvidas referentes a esse questionário também.

O questionário 2 apresentou 01 (uma) pergunta discursiva aberta a ser respondida em português e não apresentava limite de caracteres, palavras ou linhas, a exemplo do questionário

1. O foco foram o *workshop* e as cinco semanas da intervenção. À medida em que finalizavam, individualmente, a atividade anterior, iniciavam a resposta a esse questionário. Nosso objetivo era compreender melhor a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem em uma situação de promoção da CS e como isso influenciou os respondentes enquanto estudantes no sentido amplo, enquanto aprendizes e usuários de ILE e enquanto pessoas.

Destacamos que esse questionário não valeu nota e, portanto, não houve necessidade de os respondentes informarem seu nome. Os alunos tiveram por volta de 25 (vinte e cinco) minutos para respondê-lo, mas não utilizaram todo esse tempo. O questionário 2 pode ser conferido no Apêndice H.

4.4.6 Sobre a coleta de dados

A coleta dos materiais utilizados no estudo piloto de 2016 e na intervenção de 2017 foi feita amplamente com o suporte da Internet, pesquisando materiais humorísticos em *sites* e selecionando-os de acordo com o tema e grau de dificuldade que julgamos acessíveis aos alunos. A coleta e a seleção de materiais ocorreram entre os anos 2016 e 2017.

A coleta de dados, como pressupõe a descrição da intervenção, aconteceu em meio ao processo de promoção da CS. Seguindo prazos previamente estabelecidos, os alunos entregavam as atividades ao professor – enviando as elaboradas com o auxílio da ferramenta *Google Forms* por meio da própria ferramenta e entregando as outras atividades, em mãos.

Como veremos nos próximos dois capítulos, não dispúnhamos de categorias prévias à análise de dados, mas os padrões que encontramos e as categorias que propusemos (cf. gráficos apresentados no Capítulo 6) emergiram da própria análise qualitativa do *corpus*.

Esquematizamos, resumidamente, no quadro a seguir, as fases da intervenção de 2017.

Imagem 2 - Cronograma resumido da intervenção de 2017

Intervenção de 2017	
Questionário 1	29/11 e 01/12/2017
Atividade de diagnóstico 1	29/11 e 01/12/2017
Workshop	06/12 a 29/12/2017 ⁶⁵
Atividade de diagnóstico 2	27/12 e 29/12/2017
Questionário 2	27/12 e 29/12/2017

Fonte: autoria própria (2018).

⁶⁵ Nos dias 27 e 29 de dezembro de 2017, as únicas atividades do *workshop* realizadas foram a entrega da resposta à questão 09 e a produção da resposta à questão 08, apenas pelos grupos sorteados.

5 PILOTO

No capítulo de estudo piloto, trataremos da intervenção realizada no ano letivo de 2016 no IFRN – *Campus SPP*, como explicitado no capítulo de metodologia. Reiteramos que nesse período pudemos explorar a perspectiva da CS com duas turmas de Ensino Médio do IFRN. As atividades desenvolvidas propiciaram a representação, a ação e o poder simbólicos (KRAMSCH, 2011). Por causa dos resultados positivos desse Piloto, a discussão contida neste capítulo servirá de exemplificação de como a CS pode ser explorada. Contudo, apenas no próximo capítulo daremos enfoque à promoção da CS por meio dos princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização.

As subseções a seguir estão organizadas, cada uma, em torno de um texto humorístico, cuja análise possibilita um conjunto de atividades. Nas três primeiras subseções, além das considerações sobre o texto humorístico e da sugestão de um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, incluímos algumas respostas desenvolvidas por alunos do IFRN – *Campus SPP*, sobre as quais comentaremos com o intuito de ilustrar melhor, em termos práticos, o processo de promoção da CS. Esperamos, com isso, que os nossos leitores obtenham *insights* sobre o tema e que possam, para além do que apresentamos, perceber outras oportunidades para promover a CS tanto a partir dos textos aqui utilizados, quanto a partir de outros textos.

5.1 Partindo de um cartaz

Retomemos a Imagem 1. A fim de compreendermos melhor o cartaz e levantarmos aspectos para elaborar atividades, a leitura do texto nos conduziu a utilizarmos, dentro de nosso arcabouço teórico, a noção de simultaneidade estratificada (BLOMMAERT, 2005), de *frames* (FILLMORE, 1982; LAKOFF, 2010) e, como aporte para o material visual, sentimos a necessidade de buscar noções para a leitura de imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essas noções para leitura de imagens foram úteis também para incitar a sensibilidade dos aprendizes em relação a textos multimodais.

Imagem 1 - Cartaz publicitário⁶⁶

Fonte: <<http://www.funnyplace.org/slike/0426-o.jpg>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

Como apresentado no capítulo de fundamentação teórica, ao analisarmos o componente visual do texto em associação com seu material linguístico, percebem-se pelo menos três estratos históricos de significado: i- o estrato mais literal, em que o creme realmente previne ou retarda o envelhecimento; ii- o estrato contextual, para além do exagero contido na sequência de imagens, em que o produto é um hidratante para a pele; iii- o estrato figurativo, em que o produto não é um mero hidratante que se pretende melhor que os outros, mas um produto atrelado a um discurso segundo o qual o investimento na estética pessoal é um investimento na própria saúde, discurso esse perpassado por um jogo de poder que faz da estética do corpo uma questão de status que pode contribuir para a inclusão ou a exclusão do sujeito.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), no que tange ao olhar dos participantes representados (sujeito exibidos em uma imagem), quando eles estão fitando os participantes interativos (o produtor da imagem e, por conseguinte, os espectadores), aqueles estão demandando algo destes. Quanto à distância do disparo da fotografia, existe uma relação entre distância e intimidade. Um disparo que captura o corpo inteiro de um participante representado indexa menos intimidade que uma fotografia da cintura para cima, porque, naquele disparo, os participantes interativos estão mais distantes do representado e neste, mais próximos. No que se refere ao ângulo horizontal, se o participante representado está encarando o espectador, a imagem indexará maior envolvimento entre eles do que indexaria se aquele fosse visto de lado

⁶⁶ Este cartaz aparece, pela primeira vez, na página 74.

ou de costas, por exemplo. Finalmente, o ângulo vertical indexa poder: se o disparo é feito de um ângulo alto, o participante representado será visto pelos espectadores como se estes estivessem em um nível mais alto. Isso implica que os espectadores têm mais poder que o participante representado. Se o disparo é feito de um nível baixo, e o participante representado é visto pelos espectadores como se estivesse em um lugar mais alto, o participante representado é quem tem mais poder.

No cartaz da Imagem 1, todas as fotografias do casal foram tiradas com um disparo próximo, capturando os participantes da cintura para cima, o que indexa, conforme visto, alta intimidade, como se os espectadores conhecessem o casal. O disparo mais próximo é o da última fotografia, que exhibe o casal representado do tórax para cima, indexando ainda maior intimidade, em combinação com o fato de que é a foto mais recente, podendo dar a ideia de que o casal representado e os espectadores se conhecem há algum tempo e, com o passar dos anos, se tornaram ainda mais íntimos.

O casal representado está junto, na mesma pose, em todas as quatro fotos. Cada foto está em um porta-retratos. Todos os porta-retratos estão em cima de um mesmo móvel de madeira, em um ambiente dentro de uma residência. É possível compreender que se trata de cônjuges desde o primeiro porta-retratos, em que a mulher está usando um vestido branco e carregando um buquê de flores, e o homem está vestido com um terno – provavelmente o dia de seu casamento. A fotografia nesse porta-retratos é preta e branca, indicando que ela é antiga e auxiliando a construir uma noção de sequência: o primeiro porta-retratos, que contém a fotografia mais antiga, é também o primeiro da esquerda para a direita. Portanto, a foto mostra o evento mais antigo. Ao atentar-se para a segunda fotografia, é possível notá-la amarelada, sugerindo que, apesar de ser mais recente que a primeira, também foi tirada há muito tempo. A cor amarelada é uma evidência do envelhecimento da fotografia. A terceira fotografia apresenta coloração mais forte que as duas anteriores, embora não tanto quanto a quarta e última fotografia, que apresenta o casal na fase mais recente.

Em suma, é compreensível que a sequência de porta-retratos coincida com a sequência de eventos da vida do casal. Existem vetores invisíveis ligando cada porta-retratos da esquerda ao que está à sua direita, construindo uma narração de eventos (KRESS; LEEWUEN, 2006). De repente, ocorre uma surpresa: uma vez que os espectadores percebem que se trata do mesmo casal em todas as fotografias, nota-se que um dos participantes representados envelheceu, o homem. De fato, o período decorrido entre o momento capturado pela primeira fotografia e o momento capturado pela última é muito longo. O homem envelheceu consideravelmente. Entretanto, o mesmo não aconteceu com a mulher: ela está exatamente igual. Somente suas

roupas mudaram. Ela não envelheceu nem um pouco. Seu marido é o mesmo, seu sorriso está igual e, estranhamente, seu penteado também não mudou. Somente suas roupas mudaram. É possível concluir que ela é à prova de envelhecimento. Na parte inferior do cartaz, há um pequeno texto: “Anti-aging skin care from Diadermine” (Tratamento antienvelhecimento Diadermine). Esse texto entrega a última peça do quebra-cabeças, ligando a imutabilidade da mulher ao tratamento dermatológico do produto.

Embora em todas as fotografias o casal seja centralizado, percebemos, na primeira e na segunda, a mulher uma pouco mais ao centro que o homem. Possivelmente essa configuração tenha o intuito de chamar a atenção dos espectadores para ela, até mesmo dando uma ideia de sua centralidade e protagonismo na narração constituída pelas fotografias. Na terceira e na quarta foto, por exemplo, o centro do rosto de nenhum dos participantes representados se alinha ao centro da fotografia – existe um balanceamento um pouco maior, endossando a necessidade de comparar o casal. No entanto, ao comparar-se o ângulo horizontal do disparo em relação ao rosto do homem nas quatro fotografias, é possível perceber que, na quarta, está levemente mais frontal. Talvez essa sutil mudança na centralidade das fotografias reforce a necessidade do anúncio publicitário de estabelecer o protagonismo da mulher no início e destacar o poder do envelhecimento sobre o homem, em especial no evento mais recente da narrativa imagética.

Um aspecto que parece ser essencial ao cartaz publicitário é o esforço de criar identificação entre os participantes representados e os espectadores. Há alguns fatores que contribuem com essa identificação. O envolvimento criado com o casal, devido ao ângulo horizontal frontal em todos os disparos, levemente mais frontal em relação ao homem mais velho, propicia essa identificação: os espectadores, semelhantemente ao homem, envelhecem. Entretanto, os espectadores desejosos de retardar os efeitos do envelhecimento podem se identificar com a mulher.

Percebe-se ainda que as relações estabelecidas entre os participantes representados, isto é, o casal da fotografia, e os espectadores instauram i- uma demanda, pois, em todas as fotografias o casal está olhando os participantes interativos (o produtor das fotos e, por conseguinte, os espectadores); ii- um relacionamento de familiaridade, porque todas as fotografias, foram feitas com um disparo à curta distância, fazendo com que o casal ocupe maior parte do espaço da fotografia, criando a impressão de que o casal está bem próximo dos espectadores. O detalhe anteriormente mencionado de que, na última fotografia, o disparo é efetuado numa distância ainda mais curta, capturando o casal do tórax para cima, sendo essa pose o fim da narrativa imagética, dá a impressão de que o casal tem estreita, íntima amizade com os espectadores. Essa impressão é fortalecida pela ideia de que os espectadores estão

dentro da residência do casal, já que os porta-retratos estão à mostra sobre um móvel, dentro de um cômodo na residência que, pela quantidade e exclusividade de fotos, deve ser a do próprio casal; iii- envolvimento, criado pelo ângulo frontal dos disparos, em vez de um ângulo oblíquo, por exemplo. Ou seja, os espectadores não veem o casal de costas ou de lado. Os espectadores e o casal olham-se face a face, encaram-se. Isso implica que eles estão envolvidos em alguma questão; iv- equalização de poder entre espectadores e o casal, pois todos os disparos são efetuados no nível dos olhos do casal. Ou seja, o casal não é visto de cima, nem de baixo, mas como estando no mesmo nível dos espectadores.

Uma vez estabelecida a identificação entre espectadores e participantes representados, aciona-se o fato de que os espectadores estão envelhecendo também, exceto se, semelhantemente à mulher, eles usarem o mesmo produto antienvelhecimento. Essa possibilidade de uso é reforçada pelo ângulo vertical: ora, partindo do princípio de que os espectadores e o casal, além de amigos de longa data, têm entre si uma relação equalizada de poder; o poder aquisitivo pode ser incluído nessa relação. Isso acarreta que os espectadores, semelhantemente ao casal, têm recursos para adquirir o produto. Tal aquisição é endossada pelo olhar do casal, demandando algo, como um posicionamento, uma atitude, ou mesmo decisões e ações, em que podem ser incluídas a comparação entre os participantes representados, o desejo de se identificar mais com o homem que envelhece ou com a mulher jovial, a compra do produto etc. Nesse ponto, a distância do disparo pode testificar a qualidade do produto: uma vez que se conhece bem o casal, por anos, é evidente o efeito do produto na mulher representada. Finalmente, o ângulo horizontal, com um disparo mais frontal, com pouca obliquidade, pode propiciar a sensação de que casal e espectadores estão envolvidos em algo. O tópico em questão é retardar ao máximo o envelhecimento, vencer seus efeitos sobre a estética. É como se os espectadores estivessem interessados no assunto, vendo o envelhecimento como algo indesejável e o creme como sua solução.

Poderíamos estabelecer relações de poder com outros aspectos imagéticos, como o fato de, apenas na última fotografia, o colo do tórax da mulher aparecer. Para além das condições atmosféricas de cada ambiente fotografado, essa sutil mudança no vestuário também pode conotar certo aumento da liberdade da mulher. Outro aspecto que poderia ser apontado é que o vestuário mais formal, de festa, do casal na última fotografia, em relação às fotografias anteriores, marca uma ascensão financeira. Talvez mais relevante, e não menos sutil, seja o fato de a moldura do terceiro porta-retratos ser prateada. Poderia se questionar se não seria isso uma alusão às bodas de prata, marcando o decorrer de vinte e cinco anos a partir do início da narrativa imagética. Uma vez confirmado, esse aspecto poderia sugerir que a última moldura é

dourada em alusão às bodas de ouro. Considerando as mudanças físicas aparentes no homem, os períodos de vinte e cinco anos e de cinquenta anos são possíveis.

No que se refere ao pequeno texto do cartaz “Anti-aging skin care from Diadermine” (Tratamento anti-envelhecimento Diadermine), a expressão “anti-” significa “contra”, referindo-se a uma força aplicada a algo que se opõe a algo ou alguém. Tal oposição possivelmente cause algum prejuízo. Dessa forma, combinar “envelhecimento” (*aging*) e “anti” é apresentar o envelhecimento como uma oposição, algo que prejudica os indivíduos. Ao associar-se “anti-envelhecimento” a “cuidado com a pele” (*skin care*) ou tratamento da pele, o leitor é conduzido ao reino da saúde. Em inglês, por exemplo, podemos encontrar, no domínio da saúde, outras combinações com “anti-”, como “*anti-AIDS*”, “*anticancer*”, “*antiallergy*”, “*antianemia*”. Embora que de forma indireta, o cartaz enquadra o envelhecimento como uma doença. Sendo uma doença, o envelhecimento deve ser prevenido, tratado, combatido. Consequentemente, o cartaz pode promover ideias negativas em relação a esse fenômeno e, com efeito, em relação aos idosos.

Com base nessas considerações, não é difícil estabelecer algumas conexões entre o cartaz, numa escala temporal eventual, e uma perspectiva neoliberal, numa escala temporal estrutural (BLOMMAERT, 2005): o interesse próprio, o bem-estar das empresas que se beneficiam com a divulgação e venda do produto se ligam ao interesse próprio dos espectadores, os quais também necessitam buscar o melhor para si (cf. SCOLLON; SCOLLON, 1997), como uma condição *sine qua non* de seres humanos racionais. Então, como vimos anteriormente, ao forjar-se uma identificação entre o casal representado no cartaz e seus espectadores, força-se a necessidade de se combater o envelhecimento sobre os espectadores. O cartaz legitima o combate ao envelhecimento podendo, via certa causação indireta, sistêmica (LAKOFF, 2008), que não pode ser percebida explicitamente, estimular certa postura negativa em relação a esse processo biológico. Se considerarmos o discurso neoliberal de que, apesar das variáveis situacionais, o fracasso é sempre culpa do indivíduo (PARK, 2015), o cartaz poderia propiciar alguma preocupação por parte de indivíduos não idosos, em relação a algo natural e inevitável. Poderia tal preocupação, em algum nível, propiciar por sua vez, alguma insatisfação ou ansiedade?

Podemos considerar que o combate ao envelhecimento remonta ao sentimento de liberdade, apropriado pelo discurso neoliberal, em que as pessoas podem e devem controlar o próprio destino, posto que o envelhecimento é o destino prototípico de todos. Figuradamente, as imagens do anúncio atestam que envelhecer é opcional, e a falha no combate ao envelhecimento, conhecendo-se o produto que está à venda, é da responsabilidade de cada um.

Finalmente, é possível alegar, por exemplo, que o cartaz é um tanto sexista, já que é justamente a mulher que não envelhece. Considerando as relações estabelecidas entre o casal representado e os espectadores, é possível apreender que o cartaz é uma demanda para que as mulheres combatam o envelhecimento, não os homens. Os homens devem apoiar suas parceiras ou desejar que suas parceiras não envelheçam. Esse raciocínio pende para uma atitude opressiva e injusta, segundo a qual os homens poderem envelhecer sem preocupações, mas as mulheres devem se esforçar para manter um padrão de beleza, o qual inclui a jovialidade física. Uma vez envelhecida, a mulher teria fracassado e estaria em dívida com a sociedade e com seu cônjuge. O marido, por sua vez, também fracassaria, pois não soube prover sua esposa com o material necessário ao combate ao envelhecimento.

Além dessas percepções, outras são possíveis, ainda que excludentes das expostas aqui. Isso dependerá da perspectiva de quem elabora e de quem desenvolve as atividades. No entanto, defendemos que o professor não precisa esconder seu ponto de vista e suas interpretações, o que comumente exercerá influência sobre os aprendizes. Mas é necessário respeitar o posicionamento dos alunos, ainda que contrários ao do professor. Nas seções seguintes, apresentaremos as atividades que foram aplicadas no período de investigação piloto, refletindo sobre como poderiam promover a CS, e discorreremos sobre uma dessas atividades desenvolvida por alguns grupos de alunos.

5.1.1 Proposta de atividades com base no cartaz publicitário (Imagem 1)

- | | |
|----|---|
| 1. | Describe briefly what goes on each of the portraits in the poster and the relation between them. What story do they tell? What kind of poster is it? What does it want from viewers? Why? |
| 2. | Describe the four portraits in the poster and the poster in general according to the following aspects and discuss about the effects they could probably have been designed for: |
| a. | Where/what characters are looking at |
| b. | Shot distance |
| c. | Horizontal angle |
| d. | Vertical angle |
| 3. | Work on the expressions “anti-aging” and “skin care”. What is their (i) strict meaning, and (ii) contextual meaning? Would any of them have a (iii) figurative meaning? Replace these two expressions with synonyms. Would such a change provoke major differences in the general poster? |
| 4. | Now focus on the expression “anti-aging”. What other expressions in English display the term “anti-”? By putting the expressions “anti” and “aging” together, could people |

- associate aging with those expressions? What if the expressions you found would be associated with “skin care”? What consequences could then arise?
5. Discussion about frames and framing and the symbolic power/violence the texts exert on its (represented) viewers.
 6. Consider the previous questions developed by now (1 – 5) and elaborate and argument on how the poster can impact viewers (positively and/or negatively).
 7. If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) and use your own photographs.
 8. How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?
 9. Overall discussion of the results of activities.

Nesse conjunto de atividades, as questões de 01 a 04 e a questão 06 foram desenvolvidas individualmente. As questões 07 e 08 foram desenvolvidas em grupos de três a cinco alunos. As questões 05 e 09 foram desenvolvidas em uma discussão com toda a turma. Todas as questões foram desenvolvidas durante e fora do horário de aula e entregues ao professor em data combinada. As questões 07 e 08, além de ser entregues ao professor, foram apresentadas pelos pequenos grupos ao restante da turma. Os alunos utilizaram um computador conectado ao projetor multimídia instalado na sala para projetar seus cartazes. Eles apresentaram a questão 08 em inglês, com muitas limitações, e muitos grupos demonstraram o desejo de explicar em português o que haviam explicado em inglês, a fim de serem compreendidos por todos.

Na questão 01, o intuito é chamar a atenção dos alunos para os detalhes do cartaz, para o sentido geral ali contido e para a intenção. Tais informações são relevantes para interpretar o cartaz e compreender como ele pretende influenciar os espectadores, sendo o exercício da influência um aspecto das relações de poder e, portanto, relevante à CS.

Na questão 02, o intuito é familiarizar os alunos com alguns aspectos da leitura de imagens. Com o auxílio do professor, essas noções, embora limitadas, podem auxiliar os alunos a compreender com mais clareza a influência pretendida do cartaz sobre os espectadores.

O intuito da questão 03 é aumentar as possibilidades de interpretação, chamando a atenção dos alunos para outros elementos, como sentido literal, sentido contextual e sentido figurado. Também se pretende sensibilizar os alunos para o poder de influência das palavras – utilizar um sinônimo muitas vezes garante efeitos diferentes. De certa forma, considerar vários níveis de sentido é uma sensibilização para a percepção das relações de poder exercido no

discurso por meio das formas linguísticas e imagens. No caso, retardar o envelhecimento é adotar um padrão de beleza. Tal padrão é, em alguns contextos, prestigioso. Seguir tal padrão, portanto, pode render algumas vantagens na sociedade. Esse padrão é desejável e, por conseguinte, o produto oferecido no cartaz é desejável por facilitar o enquadramento nesse padrão de beleza. A depender do nível de proficiência dos alunos e mesmo de sua faixa etária, essa questão pode ser tratada com mais ou menos profundidade, com maior ou menor intervenção do professor, mais ou menos explicitamente.

A questão 04 aborda a noção de *framing* e *reframing*. Se costumamos utilizar a expressão *anti-* com aspectos negativos, o envelhecimento pode estar sendo enquadrado como algo negativo para cumprir os propósitos comerciais do cartaz. Pensar em possíveis interpretações, resultados e consequências pode sensibilizar os alunos para o componente simbólico das interações.

A questão 05 não é para ser desenvolvida e entregue pelos alunos. O intuito dessa questão é a discussão sobre *reframing* e, de certa maneira, é apontar que o poder exercido por textos pode assumir o caráter de violência simbólica. Nessas situações, uma maneira de escapar de tal violência pode ser o reenquadramento (*reframing*). No caso do cartaz, se o envelhecimento for percebido como algo negativo, contrário ao que é estimado como belo e, portanto, desprestigiado, é possível tentar reenquadrá-lo como algo positivo e, com isso, angariar maior prestígio.

A questão 06 pretende auxiliar os alunos a relacionar as noções trabalhadas nas questões anteriores e a percebê-las enquanto ferramentas discursivas para o exercício da influência. Além disso, essa atividade propicia que os alunos se posicionem com argumentos que, além de levarem o respondente a refletir sobre o jogo de influências, permitem que exercite suas habilidades argumentativas.

A questão 07 incentiva a prática do reenquadramento, a reflexão dos aspectos de imagem e língua enquanto aspectos simbólicos e a maior colaboração entre os pares. É possível ainda que, por solicitar que lidem com as próprias imagens em um cartaz, a atividade propicie que os alunos se coloquem no lugar do outro – tenham um cuidado de não ofender o colega que cedeu as imagens para elaborar a questão e exercitem as noções de leitura de imagem introduzidas na questão 02.

A questão 08 reforça noções do jogo de poder, mas agora os alunos são incentivados a pensar em si mesmos e em seus próprios textos, não apenas no texto de outros autores, enquanto instrumentos que exercem influência e que podem ou não promover violência simbólica.

Associada à questão 07, pode ainda encorajar o senso de justiça social a ser promovido discursivamente.

A questão 09 presta-se a promover uma revisão do que foi trabalhado e, de certa forma, os alunos podem despertar a atenção uns dos outros para detalhes que passaram despercebidos por alguns. É uma oportunidade também para o professor tratar de aspectos que percebeu que os alunos não compreenderam com a profundidade esperada.

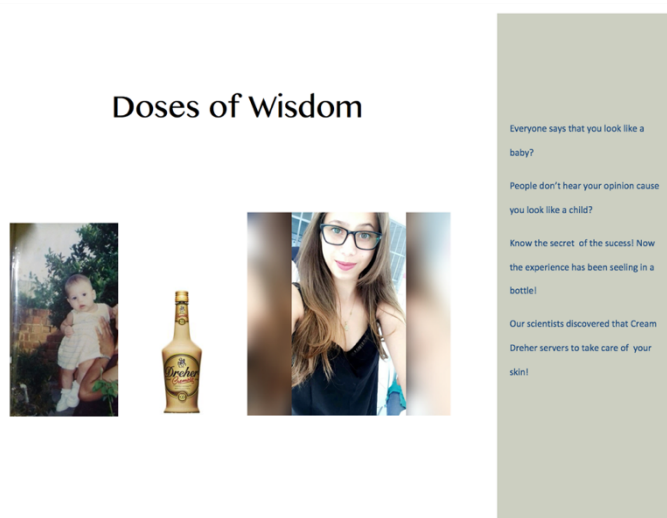
5.1.2 Análise de cartazes e comentários dos alunos

Todas as atividades sugeridas na subseção anterior foram aplicadas em sala de aula e desenvolvidas pelos alunos, algumas individualmente, outras em grupos. Por questões de delimitação, discutiremos, na presente subseção, sobre o resultado do desenvolvimento das questões 07 e 08, em que os alunos produziram um cartaz em grupos e refletiram sobre o mesmo.

5.1.2.1 Grupo 01 (G1)

If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) and use your own photographs.

Imagem 3 - Cartaz G1



Fonte: autoria dos aprendizes (2016).

“Everyone says that you look like a baby? People don’t hear your opinion cause you look like a child? Know the secret of the success! Now the experience has been sealed in a bottle! Our scientists discovered that Cream X serves to take care of your skin!”⁶⁷

How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?

The symbolic power of our post is that he connects the age, experience and wisdom. Means that how much older the person is, more is provided of wisdom. [*sic.*]⁶⁸

Percebemos, no cartaz produzido pelo Grupo 01 (G1), algumas evidências do exercício da competência simbólica (CS). Ao compararmos esse cartaz com o do creme antienvelhecimento e refletirmos sobre a resposta do grupo, percebemos uma quebra com a visão negativa associada ao envelhecimento. Notadamente, apesar de modificarmos as fotografias para proteger a imagem dos colaboradores, não se trata de uma pessoa idosa no cartaz do G1, mesmo porque a atividade consistia em elaborar um cartaz com as próprias fotos e nenhum dos alunos é idoso. Ainda assim, o grupo é bem-sucedido ao associar o envelhecimento a algo positivo, à sabedoria, atributo esse que pode ser estendido aos idosos. Fica patente que o envelhecimento apresenta aspectos estimados e desejados socialmente, como a sabedoria, a legitimidade para dar opiniões e ser levado em consideração. Um detalhe que vale ser destacado é o fato de a participante representada usar óculos em sua segunda fotografia. O que pode ser um elemento negativo, ícone de perda parcial e gradativa da visão associada ao envelhecimento, pode ser reinterpretado e reenquadrado como um ícone que indexa inteligência e intelectualidade, endossando a indexicalidade entre envelhecimento e sabedoria.

O G1 demonstra ainda certa consciência crítica da língua, em que se inclui o jogo de poder e a noção de legitimidade. Eles tornam a legitimidade um *commodity*: anunciam um produto que envelhece, mas seu benefício é a legitimidade. Quem envelhece é levado a sério. Além disso, na cenografia instaurada, os membros do G1 criam uma legitimidade científica para o produto: segundo o cartaz, o produto é cientificamente atestado como sendo benéfico à pele. O grupo compreende que a ciência é respeitada e creditada para opinar sobre vários assuntos. Busca-se romper, então, com outro ponto negativo associado ao envelhecimento: esse

⁶⁷ Todos dizem que você parece um bebê? As pessoas não ouvem sua opinião porque você parece uma criança? Conheça o segredo do sucesso! Agora experiência está sendo vendida em uma garrafa! Nossos cientistas descobriram que o Creme X serve para cuidar da sua pele! (Texto contido no cartaz do G1, tradução nossa.)

⁶⁸ O poder simbólico de nosso cartaz é que ele conecta idade, experiência e sabedoria. Significa que, quanto mais velha uma pessoa é, mais é provida de sabedoria. (Tradução nossa).

fenômeno não é prejudicial à pele, já que o mesmo produto que envelhece é dermatologicamente testado e benéfico.

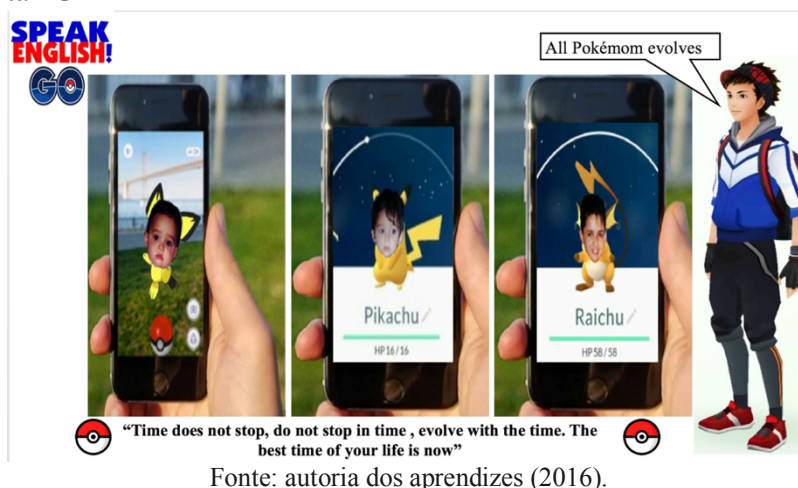
O grupo ainda é arguto para provocar o humor: quem compraria um produto para envelhecer mais rápido? Quebra-se aqui a relação simbólica entre cosméticos e rejuvenescimento, cria-se uma outra realidade, alternativa (cf. KRAMSCH, 2006). A aparência do frasco, que lembra muito mais uma garrafa de bebida alcoólica que um pote com creme, e o fato de o título mencionar “doses” em vez de “aplicações”, trazem à tona outros estratos de significado (creme vs. bebida alcoólica; sábio e sóbrio vs. tolo e bêbado; menor de dezoito anos vs. maior de dezoito anos), encaminhando a sobreposição e troca de *frames*, e mesmo desafiando-os: menores de dezoito anos, em especial, bebês, não devem consumir bebidas alcoólicas.

Como visto, portanto, o G1 utilizou de senso de humor para construir seu cartaz, atendendo a um direcionamento da atividade proposta de não contribuir para uma visão negativa do envelhecimento. Valeram-se da possibilidade de indexar sobriedade a sabedoria e de opor o consumo de bebidas alcoólicas à sobriedade. O nome do produto, “Doses of Wisdom” (Doses de Sabedoria), em vez de “Doses of Foolishness” (“Doses de Tolice”), opõe “tolice”, indexada pela noção de “bebedice”, que é causada pelo consumo de bebidas alcoólicas, à “sabedoria”, indexada pela noção de estar sóbrio, que pode ser garantida ou pela abstinência de bebidas alcoólicas ou pela moderação em seu consumo. Naturalmente, o consumo de bebidas alcoólicas não é incentivado em sala de aula, mas não deixa de ser cômico imaginar que as pessoas passarão a levar em consideração a opinião de alguém após ter consumido bebida alcoólica. Essa construção poderia, de alguma forma, ser uma crítica àqueles que acreditam em qualquer publicidade ou em qualquer esforço que se intitule científico, ainda que haja indícios de falácia.

5.1.2.2 Grupo 02

If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) using your own photographs.
--

Imagem 4 - Cartaz G2



“Time does not stop, do not stop in time, evolve with the time. The best time of your life is now” [sic].⁶⁹

How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?

I think that biggest difference it's cause the original one shows the aging like a bad thing, like be old makes you bad or ugly, but in the new poster made by us, we can show the aging like a positive thing, that instead people get old, they'll get evolution, and I think the viewers would see this like a good idea to make old people think about yourself. [sic].⁷⁰

O grupo 02 (G2) contrapõe a ideia negativa do cartaz da figura 01, em que compreendemos ser o envelhecimento caracterizado como uma doença, tratando o envelhecimento como evolução. Para tanto, eles recorreram ao famoso jogo *Pokémon Go*, em que a evolução das criaturas, os *pokemons*, é uma vantagem. Em contraposição com o cartaz-base, então, envelhecer é evoluir, é algo positivo. O contrário, segundo o material linguístico no cartaz do G2 (“O tempo não para, não pare no tempo, evolua com o tempo. O melhor momento de sua vida é agora”), retardar o envelhecimento, ou seja, prolongar a juventude, é negativo. Defende-se, então uma valorização do presente, que é uma condição para a evolução, é contra a atrofia e pode ser prejudicado por uma busca exagerada de conformidade a um padrão de beleza. Esse padrão se opõe à natureza (envelhecimento natural) e a um amadurecimento emocional, o qual permite que os sujeitos desfrutem dos benefícios peculiares a cada fase da vida.

⁶⁹ “O tempo não para, não pare no tempo, evolua com o tempo. O melhor momento de sua vida é agora” [sic].

⁷⁰ “Eu acho que a maior diferença é porque o original mostra o envelhecimento como uma coisa ruim, como que o ser velho te faz ruim ou feio, mas no novo cartaz feito por nós, podemos mostrar o envelhecimento como uma coisa positiva, que, ao contrário, as pessoas envelhecem, elas alcançam a evolução, e eu acho que os espectadores veriam isso como uma boa ideia para fazer pessoas idosas pensarem sobre si mesmas” [sic]. (Tradução nossa).

O G2 esclarece um dos intuitos de seu cartaz, que revela certa sensibilidade social: provocar pessoas idosas à reflexão. Vale salientar que o *pokemon* que eles escolhem é o Pikachu que, a despeito de ser o mais popular, na série televisiva, não evolui facilmente. No entanto, no cartaz do G2 é justamente ele quem evolui. Em se tratando de idosos, feita a relação entre envelhecimento e evolução de *pokemons*, a velhice seria uma fase mais evoluída, ao contrário do que sugere o cartaz-base, em que o ser humano teria, a exemplo dos *pokemons*, mais poder.

Os integrantes do G2 procedem, portanto, ao *reframing* do envelhecimento, que não é visto como uma doença, e sim como uma fase privilegiada em uma escala evolutiva; não é mais uma desvantagem a ser combatida, mas um privilégio a ser almejado e, a exemplo do jogo, buscado.

Além da evidente reflexividade social e da habilidade de operar o *reframing*, conferindo peso a seu posicionamento por meio da noção de evolução, tão preciosa à academia, o G2 também demonstra evidências de CS ao negociar o significado da própria tarefa, encaminhada pelo professor. A proposta inicial é vender algum produto. No entanto, este é um dos poucos grupos que não propõe uma venda no cartaz. Isso pode ser apenas consequência da dificuldade de desenvolver a tarefa. No entanto, é interessante destacar que um dos membros do grupo, cujas fotografias foram utilizadas no cartaz, tem orientação política pendente para o Socialismo e é sabidamente, entre seus pares, alguém que se posiciona contra o Capitalismo. O fato de seu cartaz não estar vendendo nada acomoda-se bem a seu perfil, apesar de ser uma fuga da proposta inicial. Ainda assim, o grupo foi capaz de defender um posicionamento.

5.1.2.3 Grupo 03

If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) and use your own photographs.
--

Imagem 5 - Cartaz G3



Fonte: autoria dos aprendizes (2016).

“With B Growth, we assure that you will grow healthy :)” [sic].⁷¹

How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?

“Our poster doesn’t have a negative effect on oldest people, with our product people may think that your sons would grow up healthy and smart.” [sic].⁷²

O cartaz do grupo 03 (G3) também consiste em reenquadrar o envelhecimento, contudo, de uma forma diferente, mais natural que o G1 e menos metafórica que o G2. A noção defendida é a de segurança. Não se pulam etapas do desenvolvimento, nem se retarda o amadurecimento ou o envelhecimento. A ideia é assegurar a saúde de um crescimento que é natural. A beleza, o status, a jovialidade não são mais o foco, e sim a saúde.

Além da reflexão social envolvida em privilegiar o desenvolvimento saudável, outros aspectos merecem atenção. Um deles é a habilidade do G3 de conferir força às próprias palavras, o que é um vestígio de consciência crítica da língua. A utilização da expressão “*assure*” (“asseguramos”), cria uma atmosfera de certeza, de segurança, que combina bem com o crescimento mais natural.

Outro ponto que pode ser considerado, que contribui para uma atmosfera de valorização do que é natural, avessa a uma insatisfação com o *status quo* e uma ânsia por mudança, é o fato de o último estágio do participante representado coincidir com a rotina atual do aprendiz: ele

⁷¹ Com B Growth, nós garantimos que você vai crescer saudável :) [sic].

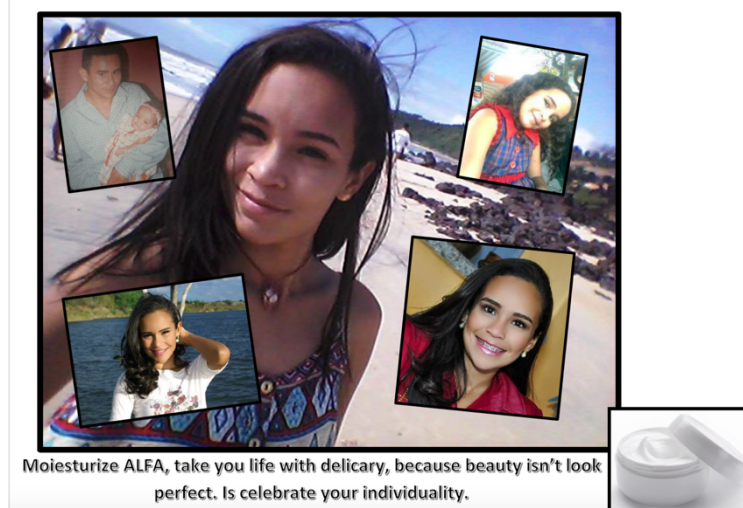
⁷² “Nosso cartaz não tem um efeito negativo sobre as pessoas mais idosas, com nosso produto as pessoas podem pensar que seus filhos cresceriam saudáveis e espertos”. [sic]. (Tradução nossa.)

está com a farda do IFRN e, provavelmente, no campus. Além dessa fotografia, há outra em que o participante representado está usando um uniforme escolar. Não existe uma preocupação com a estética, nem com poder aquisitivo ou classe social. Em vez de fotografias em que o participante estivesse com roupas finas (como a fotografia, no cartaz do G3, em que o aluno, quando criança, posa de terno) e posturas forjadas, a maioria das poses são espontâneas e informais. Valoriza-se, então, os desenvolvimentos físico e intelectual saudáveis e o uso de produtos de forma secundária apenas para assegurar aquilo que é natural. Com isso, o que importa não é conformar-se a um padrão de beleza avesso ao envelhecimento, mas ter saúde física, mental e cognitiva em todas as fases da vida. No entanto, uma falha do cartaz em questão é não exibir nenhuma imagem do seu produto, apenas a transformação de alguém que o utilizou.

5.1.2.4 GRUPO 04 (G4)

If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) and use your own photographs.

Imagem 6 - Cartaz G4



Fonte: autoria dos aprendizes (2016).

“Moieaturize ALFA, take you life with delicary, because beauty isn’t look perfect. Is celebrate your individuality.”⁷³

How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?

⁷³ Hidratante ALFA, leve sua vida com delicadeza, porque beleza não é parecer perfeita. É celebrar sua individualidade [*sic.*]. (Tradução nossa.)

The difference of original poster for our poster is which the original poster transfers the idea of which one person only is beautiful if never get old and need to use miracle products for avoid the wrinkles, for exemplo. And the our not is one a product which not leave get old, but which takes care of skin and demonstrate which the beauty comes from within we. [sic.]⁷⁴

O G4 investe na redefinição de beleza. A ideia, então, não é parecida com a do G2, em que o cartaz é apenas uma manifestação, um desejo de provocar a reflexão. O G4 propõe a venda de um hidratante. Semelhantemente à figura 01, o G4 não descarta, mas parece incentivar a busca da beleza. No entanto, trata-se de uma concepção diferente de beleza, uma que envolve delicadeza e individualidade. Consideramos que o G4 apresentou, em sua atividade, várias evidências de CS, como observar de forma crítica a crença de muitos indivíduos na relevância da beleza, beneficiando-se da diversidade cultural existente no mundo, em que se inclui a valorização à diversidade, às diferenças, em vez de uma rendição a um padrão de beleza, cuja busca pode propiciar algum sofrimento.

O grupo se vale de um posicionamento já existente e corrente na atualidade para conferir força a suas palavras, legitimando seu cartaz. Opõe-se, dessa forma, a uma busca pela beleza que dita regras, as quais são opostas ao envelhecimento natural. A perfeição abordada no cartaz implica em conformar-se a tais regras de beleza, que, em conjunto, constituem um padrão. O G4 nega esse padrão, demonstrando uma habilidade para refletir sobre aspectos sociais e uma consciência crítica da língua (cf. KRAMSCH, 2008), em que se inclui jogar o jogo de poder, para exercer influência sobre os espectadores.

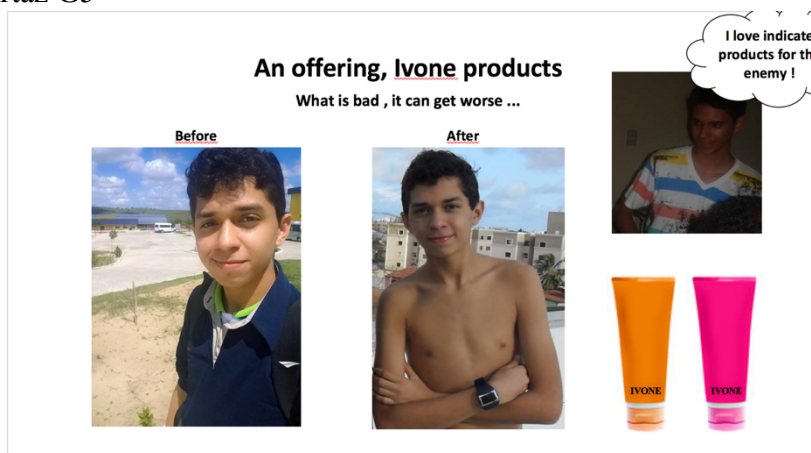
Em seus comentários, o G4 demonstra uma capacidade de aprofundar-se na reflexão política e social e de empreender o *reframing*: a beleza é delicadeza, individualidade, porque não é algo material, como implicado no cartaz-base. Beleza, segundo o G4, é algo subjetivo: “the beauty comes from within we [sic.]” (a beleza vem de dentro de nós) e, portanto, não pode ser padronizada, apenas celebrada. A liberdade não consiste mais em escapar do determinismo biológico do envelhecimento. A liberdade é também reenquadrada junto com a beleza: trata-se agora da libertação de um padrão que pode oprimir. Se, por um lado, o grupo pode não ter tido a consciência de todos os detalhes envolvidos nesta discussão, por outro, demonstrou uma sensibilidade social e conseguiu negociar emoções, valores e posicionamentos (cf. KRAMSCH, 2008). Por meio do *reframing*, portanto, o G4 recorre a concepções alternativas de beleza e liberdade.

⁷⁴ A diferença do cartaz original para nosso cartaz é que o cartaz original transfere a ideia de que uma pessoa apenas é bela se nunca ficar velha e precisa usar produtos miraculosos para evitar as rugas, por exemplo. E o nosso não é um produto que não deixa ficar velho, mas que cuida da pele e demonstra que a beleza vem de dentro de nós. [sic.]. (Tradução nossa).

5.1.2.5 Grupo 05 (G5)

If you were entitled to remake the poster so not to link “aging” to a negative frame and still be humorous, how would it come up? Gather in small groups (up to 5 members) and use your own photographs.

Imagem 7 - Cartaz G5



Fonte: autoria dos aprendizes (2016).

“An offering, Ivone products / What is bad, it can get worse... / Before / After / I love indicate products for the enemy!” [sic.].⁷⁵

How is your poster different from the original? What symbolic power could your poster exert on viewers if it was to replace the original one?

Our poster would follow the same order of the original one, it would have the same pictures, but both characters stay with their young skin, showing that the product can be used by everyone, not only the woman. Besides that, it would have a third person who gets old, so we could see the difference between this one skin and the others.⁷⁶

The poster made by us doesn't use sexist stereotypes and social labels, because not only the woman stays young, making people think the only women can use the product, the man stays young too and men can use it in the same way. Our poster was made to not cause symbolic power or violence, and if it does though, it must be on someone who doesn't agree with our equal vision of the genres.⁷⁷

⁷⁵ “Um oferecimento, produtos Ivone / O que é ruim pode ficar pior... / Antes / Depois / Eu amo indicar produtos para o inimigo!” [sic.]. (Tradução nossa.)

⁷⁶ Este primeiro trecho (traduzido na nota seguinte), que consideramos como sendo parte da resposta à questão 10, foi na verdade um complemento à resposta da questão 09. Como não fora solicitada esse tipo de complemento no âmbito da questão 09, mas esse comentário do G5 estava de acordo com o que a questão 10 solicitava, julgamos pertinente trazer aqui o comentário junto com a resposta do grupo à questão 10. (Tradução nossa.)

⁷⁷ Nosso cartaz não segue a mesma ordem no original, ele teria as mesmas fotos, mas ambos os personagens ficam com sua pele jovem, mostrando que o produto pode ser usado por qualquer um, não apenas pela mulher. Além disso, teria uma terceira pessoa que fica velha, então nós poderíamos ver a diferença entre a pele deste e dos outros. O cartaz feito por nós não utiliza estereótipos sexistas e etiquetas sociais, porque não somente a mulher fica jovem, fazendo as pessoas pensarem que somente as mulheres podem usar o produto, o homem fica jovem também e os

A ameaça social propiciada pelo cartaz-base (o cartaz da figura 01) que mais chama a atenção do G5 não é hostil ao envelhecimento, mas ao gênero feminino. No entanto, a defesa feminista do grupo talvez não pudesse ser claramente observada não fosse a resposta à questão 08. Entendemos que o motivo de o participante representado no cartaz do grupo ser um rapaz, não uma moça, é porque o grupo intencionalmente desafiava o fato de o cartaz-base atrelar o uso do creme antienvelhecimento à mulher. Escolher um membro do sexo masculino e o detalhe de que o uso do creme Ivone não foi satisfatório implica, então, que as mulheres não precisam se submeter a um padrão de beleza. Assim como os homens, as mulheres não precisam combater o envelhecimento, e depreende-se que, de fato, os cosméticos não são bem-sucedidos em retardar o envelhecimento.

Consideramos que o G5 também demonstra evidências de CS. Eles se valem bem de um jogo de palavras para produzir humor e fazem uma boa relação entre as imagens e o texto linguístico. Embora o texto seja curto, pode-se afirmar que existe uma sobreposição de *frames*: inicialmente, tanto o cartaz-base quanto o cartaz do G5 apresentam uma narrativa com uma mudança mediada por um produto cosmético. No âmbito da publicidade dos cosméticos, espera-se que o resultado final apresente vantagens em relação aos estados anteriores. Não é isso que acontece. Como o próprio cartaz explicita, “o que é ruim pode ficar pior”. A utilização do produto ocasionou o prejuízo do usuário.

É válido destacar que o cartaz do G5 assemelha-se a uma paródia, e sua regra é a inversão: i- em vez de uma mulher, o usuário do cosmético é um homem; ii- em vez de benéfico, o produto é prejudicial; iii- o produto não rejuvenesce; iv- o mercantilismo é submetido ao feminismo; v- o nome “Ivone” é um anagrama de “inove”, em uma inversão parcial desse verbo⁷⁸, talvez marcando ainda mais a inversão do cartaz do G5. No entanto, o G5 opera um movimento arriscado: ao apresentar o último acontecimento do evento imagético como um estágio pior, em que o usuário envelheceu, existe a possibilidade de endossar uma visão negativa sobre o envelhecimento. Contudo, com o auxílio da explanação na questão 08, entendemos que o intuito não foi posicionar-se negativamente em relação ao envelhecimento.

Consideramos, portanto, que o prejuízo causado pelo produto é que seus usuários investem nele e não têm o retorno que pretendem, mas, sim, uma decepção. Esse movimento,

homens podem usá-lo da mesma maneira. Nosso cartaz foi feito para não causar poder ou violência simbólicos, e se causa, contudo, deve ser sobre alguém que não concorda com nossa visão igualitária dos gêneros. (Tradução nossa.)

⁷⁸ É possível que esse recurso não tenha sido intencional. Mas como resultados não intencionais podem decorrer, em tese, de qualquer texto, consideramos este e outros aspectos também nos textos dos alunos como parte do resultado final.

apesar de incorrer no risco supracitado, é necessário para fortalecer a crítica ao cartaz-base e à imposição de um padrão de beleza às mulheres, em que se apoia a comercialização do produto cosmético. Tal inversão também se apresenta como um recurso humorístico um tanto sofisticado, já que subverte o próprio sistema publicitário e o gênero cartaz publicitário. O *reframing* é utilizado, no cartaz do G5, para atacar a indexação entre cosméticos e o gênero feminino. Considerando que alguns *frames* são compostos por conjuntos de *frames*, alterar a indexicalidade entre frames é uma forma de *reframing*.

Outra ação interessante do G5 é, portanto, uma inversão total: o cosmético é prejudicial ou inócuo e o participante representado não é um amigo, mas um inimigo. A construção dessa atmosfera simbólica de inversão demonstra CS por parte do G5 em que se inclui a utilização de uma consciência crítica da língua, sensibilidade social e reflexão política (cf. KRAMSCH, 2008) em favor de um senso de justiça social.

5.2 Partindo de um programa televisivo (Texto 2)

O texto humorístico utilizado para elaborar e desenvolver o segundo conjunto de atividades foi um bloco de um episódio do programa de humor político, *Daily Show*, do canal *Central Comedy*. Tivemos acesso a esse texto no *YouTube*, gratuitamente. Esse bloco tratava de Donald Trump, informando sobre sua então recente proposta de proibir a entrada de muçulmanos nos Estados Unidos. À época, o presidente Trump ainda era um candidato disputando a nomeação em seu partido. Quando o vídeo foi exibido aos alunos e a atividade foi aplicada, Trump já havia se tornado o *nominee* do Partido Republicano e disputava a presidência com Hillary Clinton. Algumas semanas depois, Trump se tornou o presidente eleito dos Estados Unidos da América. É possível afirmar, portanto, que esse vídeo era precisamente atual e de relevância mundial, considerando o papel dos Estados Unidos na geopolítica global.

Inicialmente, havíamos elaborado dez questões com base nesse texto. No entanto, devido à conjuntura acadêmica em que os alunos se encontravam, com uma grande demanda de atividades de outras disciplinas e considerando que a maioria dos alunos em ambas as turmas ainda estava desenvolvendo um nível básico de proficiência, decidimos diminuir o conjunto de atividades para apenas três questões.

Transcreveremos, a seguir, as falas do vídeo de maneira simples, não técnica. Analisaremos o texto a fim de elucidar algumas possibilidades de significação que podem auxiliar na elaboração de atividades que promovam a competência simbólica (CS). Encontramos, nesse episódio, o anfitrião, Trevor Noah; o correspondente político, Hasan

Minhaj; e um narrador. O programa ainda exhibe um pequeno trecho do pronunciamento de dois políticos republicanos:

Texto 2

Trevor Noah (TN): For more reaction to Donald Trump's Muslim policy we go to senior political correspondent Hasan Minhaj, everybody!

Hasan Minhaj (HM): Thank you. Thank you.

TN: Hasan, this has to be Trump's most controversial statement yet.

HM: Not really! Not really controversial for me. I think Trump's 100% right here. Muslims should not be allowed into this country. It's just not safe.

TN: Oh wow, Hasan... So, so you also believe that Muslims are a danger?

HM: I don't, no, I meant that Muslims are *in* danger, Trevor. One third of a major political party in America is backing a racist maniac! This place is scary right now! And that's why Trump said we can't have any Muslims enter the US until we figure out what the hell is going on.

TN: No, I think I think you got it mixed up. I don't think that's what he meant, but I would love to know what do you think is going on.

HM: I don't know but it has nothing to do with Muslims. Maybe, maybe Trump never actually wanted to be president. So now he's just self-sabotaging, trying to get his supporters to break up with him by crossing the line again and again and again.

TN: Oh he's crossing the line... And how is that going?

HM: Well, it's kind of like the Microsoft Store every Christmas. Turns out there is no line. [...] There's never a line... big store, no line. But I have a second theory and I think this is where the evidence points. Donald Trump is an extremist leader who came out of nowhere. He's self-financed, recruits through social media, attracts his followers with a radical ideology to take over the world and is actively trying to promote a war between Islam and the West.

TN: Oh my God, Hasan! He's White ISIS!

HM: That's right, Trevor! Donald Trump is White ISIS – WISIS.

TN: That's kinda catchy - WISIS. I like that. The big question is, though, what can we do to combat WISIS.

HM: It's very simple. Can I be real? Can I be real, Trevor? I mean, I just...

TN: Be real?

HM: Yeah! I just wanna be real!

TN: Just be you, man. Be real.

HM: Where are all the moderate White conservatives? I mean... come on! They got a responsibility to step up and speak out against WISIS, cause I'm sick of this!

TN: Yes, but, Hasan, in fairness conservatives have already spoken out against Trump. Here it is:

Narrator: Jeb Bush called him "unhinged". Chris Christie, "ridiculous". John Kasich, "divisive". Marco Rubio, "offensive".

Carly Fiorina (recorded): We're now going to violate the constitutional rights of citizens because of Donald Trump? I don't think so.

Speaker Paul Ryan (recorded): I do not comment on what's going on in the presidential election. I will take an exception today. This is not conservatism; not what this party stands for and, more importantly, it's not what this country stands for.

TN: See, Hasan: conservatives don't stand behind WISIS.

HM: I don't know, Trevor... I, I just, I still don't buy it. I still don't feel safe. So, look: I know there's just a lot of nuance to the situation... and every conservative isn't the same... I know! But it's just easier on my brain to be irrationally afraid of an entire group of people. So... until

we can figure out what's going on here, I, Hasan J. Minhaj, say we should not allow any conservatives into the White House!⁷⁹

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iSscWiA87Q>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Levando em consideração esse e outros episódios do *Daily Show*, é possível perceber uma clara inclinação liberal. Tal percepção é um passo relevante em favor de uma dessincronização. Retomaremos, mais adiante, com mais detalhes essa percepção. O programa tem tido como alvo de suas críticas permeadas de humor, Donald Trump – antes e após sua

⁷⁹ Trevor Noah (TN): Para mais reações à política de Donald Trump em relação aos muçulmanos, vamos com nosso correspondente político sênior, Hasan Minhaj, pessoal!

Hasan Minhaj (HM): Obrigado. Obrigado.

TN: Hasan, esta deve ser a declaração mais controversa de Trump até agora.

HM: Na verdade, não. Na verdade, não. Não é muito controversa para mim. Eu creio que Trump está 100% correto nisso. A entrada de muçulmanos no país não deveria ser autorizada. Simplesmente não é seguro.

TN: Oh, uau, Hasan... Então, então você também acredita que os muçulmanos estão em perigo?

HM: Não, eu não... O que quero dizer é que os muçulmanos estão em perigo, Trevor. Um terço de um grande partido na América está apoiando um maníaco racista! Este lugar está assustador neste momento! E é por isso que Trump disse que não podemos deixar nenhum muçulmano entrar no país até que compreendamos que diabos está acontecendo.

TN: Não. Eu acho, eu acho que você se confundiu. Eu não acho que foi isso que ele quis dizer, mas eu adoraria saber o que você acha que está acontecendo.

HM: Eu não sei, mas não tem nada a ver com muçulmanos. Talvez, talvez Trump nunca tenha desejado ser presidente. Por isso, agora ele está se auto-sabotando, tentando levar seus eleitores a romper com ele, ultrapassando seus limites de novo, de novo e de novo.

TN: Ah, ele está ultrapassando os limites... E como isso acontece?

HM: Bem, é como a loja da Microsoft todo Natal. Acaba que não tem mais ninguém para ultrapassar o limite. Nunca nunca fura a fila... grande loja, sem fila. Mas eu tenho uma segunda teoria e eu acho que é para onde a evidência aponta. Donald Trump é um líder extremista que saiu do nada. Ele se autofinancia, recruta através das mídias sociais, atrai seus seguidores com uma ideologia radical para dominar o mundo e está ativamente tentando promover uma guerra entre o Islã e o Ocidente.

TN: Meu Deus do céu, Hasan! Ele é o Estado Islâmico branco! HM: Exatamente, Trevor! Donald Trump é o Estado Islâmico branco – Estado Branquislâmico.

TN: Esse nome pega – Estado Branquislâmico. Eu gostei. Mas a questão principal é o que podemos fazer para combater o Estado Branquislâmico.

HM: É muito simples. Posso ser sincero? Posso, posso ser sincero, Trevor?, Assim, eu só...

TN: Sincero?

HM: É! Eu só quero ser sincero!

TN: Seja você mesmo, meu amigo. Seja sincero.

HM: Onde estão todos os conservadores brancos moderados? Poxa... fala sério! Eles tem a obrigação de se posicionar e se pronunciar contra o Estado Branquislâmico, porque eu já não aguento mais isso!

TN: Sim, mas, Hasan, para sermos justos, os conservadores já se pronunciaram contra Trump. Aqui está:

Narrator: Jeb Bush o chamou de “desmiolado”. Chris Christie, “ridículo”. John Kasich, “divisivo”. Marco Rubio, “ofensivo”.

Carly Fiorina: Agora nós iremos violar os direitos constitucionais dos cidadãos por causa de Trumo? Eu acho que não.

Speaker Paul Ryan: Eu não comento sobre o que está acontecendo na eleição presidencial. Eu vou abrir uma exceção hoje. Isto não é conservadorismo; não o que este partido defende e, mais importante, não é aquilo que este país defende.

TN: Veja, Hasan: os conservadores não apoiam o Estado Branquislâmico.

HM: Não sei, não, Trevor... Eu, eu só, eu ainda não confio nisso. Eu ainda não me sinto seguro. Olha só: eu sei que existem muitas nuances nesta situação... e que nem todo conservador é igual... eu sei! Mas é bem mais fácil para minha cabeça ter um medo irracional de um grupo inteiro de pessoas. Então, até que eu possa entender o que está acontecendo aqui, eu, Hasan J. Minhaj, declaro que não deveríamos permitir nenhum conservador entrar na Casa Branca! (Tradução nossa.)

eleição. O trecho do episódio em questão desenrola-se do posicionamento do apresentador e de seu correspondente político contra a declaração de Trump em relação aos muçulmanos nos EUA. Encontramos, no início da participação de Hasan, o primeiro *jab* (ATTARDO, 1994), sugerindo que a declaração de Trump não é tão controversa. Uma *jab line* é um tipo de gatilho que, diferentemente da *punch line*, pode ocorrer em qualquer posição do texto, não apenas no final. Uma *jab line* não causa ruptura, mas integra-se totalmente à narrativa (ATTARDO, 1994). Tal *jab line* arranca risos da plateia, por fazer subentender que, em se tratando de Trump, até a mais polêmica das declarações não é tão controversa.

Hasan prossegue detalhando seu ponto de vista, afirmando que, na verdade, Trump não está sendo controverso e que o próprio Hasan concorda com a proibição da entrada de muçulmanos nos EUA. Essa afirmação soa de forma surpreendente. Mas Hasan esclarece que, em vez de pôr em perigo alguém, os muçulmanos é que estão em risco nos EUA, por causa de um grande número de republicanos que apoiam um maníaco racista, a saber, Trump e que, portanto, nutrem um pensamento xenófobo. O enquadramento de Trump como maníaco racista, inconcebível para um candidato à presidência dos EUA, assim como a construção que os muçulmanos como não sendo *um* perigo, mas estando *em* perigo, podem ser considerados como dois *jabs* (ATTARDO, 2001). Este último *jab* provoca menos risos por parte da plateia. Um dos motivos, provavelmente, é a sofisticação do referido *jab*, que tece uma crítica ao próprio povo norte-americano. Certamente, em uma relação de risco entre norte-americanos e muçulmanos, o *frame* indexado àqueles é de vítima e a estes é de agressores. O *jab* em questão subverte a visão que os norte-americanos têm de si mesmos, algo que pode ser mais difícil de aceitar e, portanto, menos risível em se tratando de uma audiência norte-americana.

A *jab line* que apresenta Trump como um maníaco racista é mais risível, pois a crítica é dirigida apenas a um grupo de conservadores. Finalmente, percebemos uma *punch line* (ATTARDO, 1994), em que Hasan afirma que Trump não quer permitir a entrada de muçulmanos até descobrir “[...] what the hell is going on”⁸⁰. Uma *punch line* é um gatilho que normalmente ocorre no fim de uma piada, o qual provoca uma ruptura na narrativa do texto, forçando uma troca do *frame* em que a narrativa se desenvolve para outro *frame*. Como o segundo *frame* é incongruente com o primeiro, e a *punch line* está atrelada ao segundo, ela também é incongruente com o primeiro e leva a um retrocesso e a uma reinterpretação do texto ou à produção de uma reinterpretação incompatível (ATTARDO, 1994). No exemplo abordado,

⁸⁰ “[...] que inferno está acontecendo!” (Tradução nossa.) (Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iSscWiA87Q>>).

Trump deseja compreender o fato de estar recebendo apoio de um grande número de pessoas, o que é incongruente com o fato de ser candidato.

Posteriormente, Hasan lança um alicerce sutil, mas relevante, para esclarecer seu posicionamento, que vai ser ratificado como o posicionamento do programa, dado que, nesse episódio, Hasan tem maior quantidade de falas e, em seus posicionamentos ideológicos, não é confrontado por Trevor. Hasan afirma que a proposta de banir a entrada de muçulmanos nos EUA não tem nada a ver com muçulmanos (“...it has nothing to do with Muslims”). Fica claro aqui que a aversão de Trump e de alguns conservadores pelos muçulmanos não é culpa dos muçulmanos. Depreende-se, a partir disso, que Hasan compreende que o terrorismo não é um atributo do Islamismo e, portanto, não diz respeito ser muçulmano. Portanto, o atrito de Trump com os muçulmanos é exclusivamente um problema de Trump.

Hasan prossegue e expõe que impedir a entrada de muçulmanos é incoerente e, indiretamente, aponta que esse tipo de posicionamento não condiz com um candidato à presidência. O correspondente político aponta que isso é tão inadequado para um presidente que Trump só poderia estar fazendo isso conscientemente, porque não quer ser presidente e, portanto, precisa contrariar aqueles que o apoiam para não receber votos. Apresenta-se aqui outro *jab*. A forma que ele encontrou de romper com seus eleitores é, portanto, a autodestruição, uma forma de suicídio político. Dessa forma, no discurso de Hasan, depreende-se que esse tipo de posicionamento não é razoável para os conservadores. Percebemos, com isso, uma linha de apelo aos eleitores conservadores para que não apoiem Trump.

Na sequência, desenvolve-se um *punch*, por meio de um trocadilho em inglês, que vai comparar a falta de limites de Trump, que indica uma conduta desajuizada, à falta de filas de clientes numa grande loja da Microsoft, que pode indicar uma desvantagem na competição mercadológica. Esse gatilho, provavelmente, é o que provocou maior riso na plateia, possivelmente por mudar o foco no discurso político, quebrando uma expectativa, coincidindo e, posteriormente, trocando os *frames*.

Logo após, Hasan faz uma descrição de Trump que culmina com mais uma *punch line*. Podemos perceber que, na visão de Hasan e, por conseguinte, do *Daily Show* por ele representado e de muitos liberais, Trump é um líder extremista com uma ideologia radical. E, após um breve encadeamento descritivo, eis a *punch line* que intitula o vídeo do episódio no *YouTube*: Donald Trump constitui o *White ISIS*, o Estado Islâmico Branco. Esse gatilho constitui-se como uma mescla, que tem o intuito de provocar o humor. De fato, a descrição prévia de Trump pode ser considerada, em um discurso humorístico, como um conjunto de elementos do *frame* “líder terrorista”.

Fora do âmbito humorístico, no entanto, Trump não seria categorizado como um terrorista, pois, na relação entre terrorismo e protagonismo, os EUA e, por conseguinte, os norte-americanos, não são terroristas. Trump não é muçulmano, nem mesmo do Oriente Médio. Ele é branco. Além disso, ele conquistou o sonho americano, é próspero e empreendedor. Reenquadrá-lo como terrorista branco, além de irônico, é desafiar a visão que os norte-americanos têm de si mesmos. Dessa forma, os norte-americanos que apoiam Trump passam de vítimas a agressores, como apontamos anteriormente. No entanto, diferentemente de um terrorista prototípico, Trump seria um terrorista legitimado, com capital literal e capital cultural, amparado pela democracia e pela liberdade, representadas por um grande partido político e muitos de seus partidários. A mescla “Estado Islâmico Branco” coloca Trump e as organizações terroristas na mesma balança, como duas faces de uma mesma moeda. Isso põe em questão, indiretamente, o protagonismo dos EUA como uma superpotência mundial protagonista no combate ao terrorismo. Eles deveriam ser os mocinhos; afinal de contas, primam pela liberdade, pela democracia, pela segurança mundial. Mas estão em risco de legitimar um terrorista, elegendo-o como seu presidente.

Após explorar a noção de Estado Islâmico Branco, Trevor Noah e Hasan Minhaj seguem um considerável trecho dedicado à crítica política de Trump sem apresentar *jabs* ou *punch lines*. Nesse trecho, eles conclamam os “conservadores moderados” a posicionarem-se contra Trump. Em linhas gerais, muitos dos conservadores moderados defendem o conservadorismo no que tange à política financeira, com menos impostos, reforma nos programas sociais, mas que se aproximam do Liberalismo em se tratando de facilitar a cidadania para imigrantes ilegais, abrandar a aplicação da ilegalidade sobre imigrantes, cidades-santuário etc. É relevante considerar a oposição criada pelo programa entre moderação e extremismo no Partido Republicano. A convocação, portanto, parece vislumbrar o enfraquecimento de Trump por uma ruptura na base de seu partido.

Posteriormente, o programa apresenta algumas citações e trechos curtos de falas de políticos do Partido Republicano criticando Trump. É nesse momento que ele é enquadrado como “unhinged” (desequilibrado), “ridiculous” (ridículo), “divisive” (divisionista), “offensive” (ofensivo), sendo que cada uma dessas atribuições é feita por um correligionário diferente. Percebemos, então, uma forma de sincronização (BLOMMAERT, 2005) feita pelo *Daily Show*. A oposição do programa a Trump remonta à polaridade entre liberais e conservadores, que se desenrola em uma escala de tempo bem mais lenta que a do programa. Além disso, cada correligionário de Trump fez sua crítica em um determinado momento da corrida presidencial em 2015 e não em acordo com todos os republicanos que disputavam a

nomeação. Ou seja, John Kasich, que chamou Trump de divisionista, não necessariamente concorda que esse é mentalmente desequilibrado. Mas, na retomada da fala recortada desses republicanos, a sincronização sugere certa unanimidade entre eles, a qual não era necessariamente verídica. No entanto, para os espectadores do *Daily Show*, a impressão é de que as concepções a respeito de Trump, por parte de seus correligionários, são todas negativas. Logo, intenta-se construir uma imagem de que nem o partido de Trump o apoia. Portanto, independentemente de afiliação política, é necessário dessincronizar, como retomaremos mais adiante.

Enfoquemos agora três trechos da fala final de Hasan. Primeiramente, ao exprimir um desejo de ser sincero e natural, talvez em sarcasmo ao *ethos* de oposição ao discurso politicamente correto associado a Trump, Hasan afirma que não se sente seguro em relação em relação a Donald Trump, a despeito dos pronunciamentos contrários a este por parte de alguns republicanos. A insegurança, além de reforçar a mescla “Estado Islâmico Branco”, que evoca extremismo e radicalismo, uma ameaça ao estilo de vida norte-americano, é uma noção com potencial para comprometer a eleição de qualquer candidato. Em segundo lugar, Hasan constrói uma *punch line*, envolta em sarcasmo, na qual ele indica que deve considerar todos os conservadores inadequados para o governo norte-americano de forma a impedir qualquer político republicano de ser eleito, como se fosse a melhor forma de derrotar Trump e como se todos os partidários republicanos integrassem, potencialmente, o Estado Islâmico Branco. Essa construção complexa troca momentaneamente o posicionamento de Hasan de uma pessoa que está se pronunciado contra o comportamento preconceituoso de Trump e seus apoiadores para alguém que está incorporando um posicionamento completamente preconceituoso. Essa troca de *frames* intenta hipoteticamente tratar o Partido Republicano semelhantemente a como Trump trata os muçulmanos e, ao mesmo tempo, provoca humor por parte da plateia.

Por fim, Hasan Minhaj adota um tom formal e mais grave, como em um juramento de um evento solene, citando seu nome completo, em que ele declara que “nós” não devemos permitir que nenhum conservador conquiste a Casa Branca, ou seja, que nenhum político republicano se torne presidente até que a situação corrente mude. É interessante considerar-se que, em um juramento solene, o juramentista comumente fala por si, já que não pode comprometer a decisão e o empenho de outras pessoas, mas somente os seus. Hasan consegue driblar isso, fazendo parecer que sua opinião e a de seus espectadores é a mesma. O tom sarcástico e formal de Hasan Minhaj traz mais dois aspectos, que entram em jogo para conferir poder a toda a crítica tecida a Donald Trump.

Alguns dos aspectos aqui comentados, assim como alguns dos aspectos apresentados nas outras exposições dos textos-base (textos a partir dos quais elaboramos atividades), foram discutidos com os estudantes colaboradores. Outro aspecto que é relevante destacar, e que foi abordado com os alunos, é o de que o embate entre o *Daily Show* e Trump ocorre, simultaneamente, em várias escalas temporais, apresentando, portanto, uma simultaneidade estratificada (BLOMMAERT, 2005). No entanto, o posicionamento de Hasan e Trevor sincronizam em parte esses estratos. Há de se considerar que, além da crítica político-humorística que culmina com o enquadramento de Trump como um terrorista branco, em uma escala de tempo mais imediata, temos a corrida presidencial dos EUA dos anos 2015 e 2016.

No entanto, não se trata apenas da então recente proposta de impedir a entrada de muçulmanos nos EUA, ou de toda uma campanha eleitoral recheada de declarações e posicionamentos polêmicos. Trata-se também de uma rivalidade entre os partidos Republicano e Democrata, entre Liberalismo e Conservadorismo, pertencente a uma escala de tempo bem mais duradoura naquele país. Essa configuração do cenário político estado-unidense remete a um material histórico que se prolonga por uma escala temporal ainda mais lenta: a dos regimes democráticos, com eleição de representantes políticos, e do lugar-comum de uma disputa entre, ao menos, dois partidos, sendo um geralmente mais conservador e outro mais progressista. Com isso, pode-se afirmar ainda que, a despeito das polêmicas peculiares a Donald Trump, muitos de seus posicionamentos considerados exacerbados por muitos liberais não foram tidos como extremistas por muitos republicanos. Isso pode ser ratificado, sistemicamente, por sua eleição.

5.2.1 Proposta de atividades com base no Texto 2

Donald Trump – The White ISIS: Daily Show⁸¹

1. Hasan Minhaj has a theory about the existence of WISIS. What is WISIS? Do you think this new expression is a coherent one? Was it adequately applied to Trump? Why did the audience find it funny? What is the relation between WISIS and Minhaj's and Trump's opinion? (individual activity)
2. Make a 15-minute oral presentation on one of the following topics:
 - a) Democratic Party;
 - b) Republican Party;
 - c) 3 Former Democratic Presidents;
 - d) 3 Former Republican Presidents;
 - e) Obama;

⁸¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iSscWiA87Q>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

- f) Trump
 - g) The 3 first US presidents.
(group activity)
3. Think of the following expressions used to describe Trump: “racist maniac”, “extremist leader”, “unhinged”, “ridiculous”, “divisive”, “offensive”, “WISIS”. What do you think they were deployed for? Considering those expressions, all the previous questions, and the discussions within our lessons, make a paragraph on how the Daily Show passage on WISIS can influence viewers. If you wish, take also into account the fact that the speech of various party-mates of Trump were recalled. (individual activity)

As questões 01 e 03, inspiradas no texto 2, foram desenvolvidas individualmente. Os alunos tomavam ciência da questão com antecedência e preparavam-se em sala de aula e em casa. No dia combinado, tinham 40 (quarenta) minutos para responder a questão à mão, sem consulta. Na ocasião, o texto era projetado com o auxílio do projetor multimídia. A questão 02 foi desenvolvida em grupos de três a cinco alunos e apresentada em data combinada. Os alunos apresentaram o seminário em inglês e utilizaram um computador e um projetor multimídia para apresentar seus *slides*.

Naturalmente, a questão 01 trabalha com as implicações dos posicionamentos polêmicos de Trump em meio à tensão racial naquele país. Mas, além disso, essa atividade intenta conduzir os alunos a estabelecer relações entre o terrorismo, culturalmente indexado nos EUA a muçulmanos, e a população branca norte-americana, historicamente privilegiada e prestigiada naquele país. Pode, ainda, levar os estudantes a refletir sobre as implicações culturais de denominar um grupo de pessoas brancas norte-americanas de terroristas enquanto lidam com noções de adequação e coerência linguístico-discursivas e humor.

A questão 02 incide no desenvolvimento da oralidade em ILE e também intenta municiar os alunos com informações que lhes permitam perceber manobras discursivas no episódio do *Daily Show*. Essa questão visa preparar os alunos para a questão 3.

A questão 03 propicia que os alunos percebam como formas linguísticas, e posições discursivas (correligionários de Trump) podem ser empregadas para construir um *ethos* (para Trump) com vistas a determinados efeitos que se prestam a influenciar os coenunciadores (estetização). Após as questões 1 e 2, os alunos estão mais preparados para que o professor possa conduzir à reflexão de que, para além das intenções aparentes, os textos precisam ser dessincronizados: a crítica de programa a Trump vai além da polêmica racial, mas remonta a uma disputa partidária acirrada nos EUA. Além disso, refletir sobre a motivação de utilizar citações de correligionários de Trump como argumento pode propiciar uma sensibilização à forma como textos são organizados para alcançar um propósito e que a sincronização não é uma

estratégia reservada a pessoas mal-intencionadas, mas é comum a qualquer sujeito que queira exercer influência sobre outros.

5.2.2 Análise das respostas dos alunos à terceira questão sobre o Texto 2

Think of the following expressions used to describe Trump: “racist maniac”, “extremist leader”, “unhinged”, “ridiculous”, “divisive”, “offensive”, “WISIS”. What do you think they were deployed for? Considering those expressions, all the previous questions, and the discussions within our lessons, make a paragraph on how the Daily Show passage on WISIS can influence viewers. If you wish, take also into account the fact that the speech of various party-mates of Trump were recalled.

Por causa da ampla nuance entre as respostas, julgamos relevante analisar dez delas. Tais respostas, desenvolvidas previamente pelos alunos, originalmente feitas à mão, pois constituíram uma atividade avaliativa individual e sem consulta, estão aqui transcritas *ipsis litteris*. Nossos comentários, empenhados em diagnosticar e discorrer sobre evidências do desenvolvimento de uma CS, seguem cada transcrição. A seleção dos textos dos alunos não se baseou em nível de proficiência, mas privilegiamos, como sinalizado, as nuances dos posicionamentos e observações feitas pelos estudantes. Vale salientar ainda que o vídeo foi produzido quando Trump ainda disputava com seus partidários para ser o *nominee* dos republicanos. Quando as atividades foram realizadas, ele já era o *nominee*. Podemos perceber que, apesar de esse lapso temporal ter sido esclarecido aos estudantes, alguns demonstraram não atentar para esse dado e ter apreendido o texto como tendo sido produzido mais próximo da eleição de Trump, quando esse já era o *nominee* republicano.

5.2.2.1 Estudante 01 (E1)

The Daily Show used specialy spechs of Trump’s party-mattes for make him seems like someone who’s not qualified to attend U.S.A. necessities. When they showed that, they are giving enphases in the previous comments and support an their theory about the existence of a “White ISIS” and more, they gave examples like attracting followers, finance himself for this campaing, but, it’s not just this, Hasan Minhaj should just present, introduce what is happening, he also gives his opinion.

These all negatives expressions, comments and opinions can make not just Americans but peoples’ minds think negative about Trump as president beyond bring fear, worry and dread.

There is not explicit. But, if he is not the best to takes the America presidency, Hillary Clinton which is the principal oponent, also candidate for U.S.A. as president, she is having

support at the time we see that Democratic Party has opposite ideology from Republican Party.⁸²

A estudante 01 (E1) demonstra compreender que a utilização da fala de partidários de Trump legitima a noção que o *Daily Show* deseja criar: a de que ele não é qualificado para a presidência. E1 compreende a função da ênfase dada à fala desses partidários. Compreende, também, que a mescla “Estado Islâmico Branco” reforça a noção de que Trump apresenta as características de um líder terrorista. E1 demonstra compreender que as informações dadas não correspondem exatamente aos fatos, mas lhes acrescentam a opinião do correspondente político, ou seja, é um discurso tendencioso, que pode influenciar não somente os norte-americanos, diretamente afetados pelo resultado das eleições presidenciais, mas outras pessoas. Tal influência compreende a construção de uma imagem negativa, um *ethos* para Trump e lançar mão das valências sociais que indexam “medo, preocupação e terror” a extremistas em posição de poder. No caso, a posição de poder é a presidência de uma superpotência mundial.

E1 também apresenta certa agudeza ao relacionar o fracasso de Trump ao sucesso de Hillary Clinton. A resposta de E1 sugere que o intuito do programa não é apenas criticar Trump, mas, indiretamente, promover Hillary. Ou seja, o posicionamento do programa não se limita à proposta de impedir a entrada de muçulmanos nos EUA, que ocorreu em uma determinada escala de tempo. A oposição a Trump tem raízes em uma disputa partidária que se desenvolve numa escala temporal bem mais duradoura. Ao operar uma dessincronização, E1 pôde perceber que a crítica feita pelo programa é, de fato, uma forma de angariar votos à Hillary Clinton, porque o programa, de certa forma, mantém afinidade com uma ideologia mais liberal. A resposta de E1 revela também que essa estudante compreende que as interações verbais não se limitam a trocas de informação, mas são informações carregadas de opiniões e posicionamentos dos enunciadores, que são construções manipuladas necessárias ao exercício de influência com vistas ao alcance de objetivos específicos, no caso, a vitória do partido liberal nas eleições presidenciais.

⁸² O *Daily Show* utilizou especialmente falas de correligionários de Trump para fazê-lo parecer como alguém que não é qualificado para atender as necessidades dos EUA. Quando eles mostraram isso, eles estão dando ênfase aos comentários anteriores e apoiam sua teoria sobre a existência de um Estado Islâmico branco e mais, eles dão exemplos como atrair pessoas, financiar a si mesmo para esta campanha, mas não é apenas isso, Hasan Minhaj deveria apresentar, introduzir o que está acontecendo, ele também dá sua opinião. Todas estas expressões, comentários e opiniões negativas podem fazer não apenas os americanos, mas as mentes das pessoas [povos?] pensarem negativamente sobre Trump enquanto presidente, além de trazer medo, preocupação e horror. Não fica explícito, mas, se ele não é o melhor para assumir a presidência da América, Hillary Clinton que é a principal oponente, também candidata à presidência dos EUA, ela está tendo apoio no momento em que nós vemos que o Partido Democrata tem uma ideologia oposta a do Partido Republicano [sic.]. (Tradução nossa.)

5.2.2.2 Estudante 02 (E2)

These expressions were deployed so that people would not believe that he could a good president for USA. The program shows that Trump is an powerful man, who finance his own campaigning, and he also attracts followers arround the world through social media.

These are some characteristic of a extremist and radical leader. Which are leveraged since the word white expresses power.⁸³

Inicialmente, ao observarmos a resposta de E2, podemos não perceber algo que a distinga das outras respostas. E2 demonstra compreender a ideia central de que as expressões empregadas no programa não têm o intuito de informar, apenas, mas de promover uma visão de que Trump não seria um bom presidente. Para além disso, que já é uma demonstração de sensibilidade crítica sobre o uso da língua, percebemos que E2 apresenta um entendimento um tanto sofisticado da relação entre etnias e relações de poder. E2 percebe que a noção de extremismo e radicalismo podem ser intensificadas, “alavancadas” pela associação à etnia branca. E2 declara que a palavra “branca” expressa poder. Ser branco, nos EUA, é fazer parte de uma maioria, detentora de poder econômico e político. E2 sugere, portanto, que um terrorista branco pode ser mais letífero que um terrorista do Oriente Médio, de acordo com a construção discursiva do *Daily Show*. Ter o capital cultural e a legitimidade de um cidadão anglo-saxão nos EUA e ser um líder extremista e radical com recursos financeiros para autopromover-se e atrair seguidores é uma combinação que deve ser energicamente combatida. Perceber esse jogo de linguagem, culturalmente emaranhado em uma rede desbalanceada de distribuição de poder, é uma evidência de CS.

5.2.2.3 Estudante 03 (E3)

The Daily Show wanted to make conservative people starts thinking about how they will vote, showing them that even concervative politicians do not supports Trump.

The expressions used to describe him, can make those people starts being afraid of him and his actions; and they can spread this to each others.

With this idea in mind, maybe people can change there votes, afraid of persecution in US, a civil war or a world war.⁸⁴

⁸³ Estas expressões foram empregadas de forma que as pessoas não acreditassem que ele poderia ser um bom presidente para os EUA. O programa mostra que Trump é um homem poderoso, que financia sua própria campanha, e ele também atrai seguidores ao redor do mundo através da mídia social. Estas são algumas características de um líder extremista e radical, que são potencializadas, já que a palavra “branco” expressa poder [*sic.*]. (Tradução nossa.)

⁸⁴ O *Daily Show* queria fazer as pessoas conservadoras começarem a pensar sobre como elas votarão, mostrando-as que até os políticos conservadores não apoiam Trump. As expressões usadas para descrevê-lo podem fazer aquelas pessoas começarem a ter medo dele e de suas ações; e elas podem difundir isso umas às outras. Com essa

E3 diminui seu escopo de observações para a influência que o programa almeja exercer sobre os conservadores. Para ela, exibir as críticas que os políticos republicanos fizeram a Trump é um meio de fazer os eleitores de Trump romperem com ele. E3 compreende o uso do discurso de autoridade por Hasan e Trevor: um democrata seria suspeito ao criticar Donald Trump, mas um republicano influente tem conhecimento e experiência política suficientes para que suas críticas a Trump sejam legitimadas por outros conservadores.

Apesar de economizar em palavras, E3 relaciona a imagem que o *Daily Show* constrói de Trump ao sentimento de medo, que pode definir o voto de algum eleitor, a desdobramentos graves, alguns dos quais bem presentes na memória cultural norte-americana, como a perseguição aos cidadãos norte-americanos originários de países com que os EUA estão em guerra⁸⁵, a Guerra Civil e as Guerras Mundiais. Embora E3 possa não ter conhecimento sobre todos esses dados históricos, certamente tem sobre alguns. No entanto, compreender que o movimento discursivo do *Daily Show* indexa as noções de extremismo, radicalismo, racismo, perturbação mental, causador de divisão, perturbação mental e ofensivo, atribuídas a Trump, a perseguição, guerra civil e guerra mundial e ao sentimento de medo, com o intuito de fazer Trump perder votos dos republicanos, demonstra sensibilidade social e linguística, característicos de uma CS. É possível afirmar, portanto, que E3 consegue dessincronizar parcialmente a crítica feita a Trump em alguns estratos históricos de significado, os quais, em se tratando da memória cultural dos EUA, indexam, pelo medo, a desqualificação para a presidência a alguns traumas da história estadunidense. Compreender como os termos dirigidos a Trump evocam memórias (Guerra Civil, Guerra Mundial) e emoções (medo) em sujeitos de outras comunidades, e que tal evocação é manipulada, não é somente uma evidência de CS, mas um aspecto que confirma que uma competência intercultural alia-se à CS.

5.2.2.4 Estudante 04 (E4)

I believe that the Daily Show can influence viewers, because he is humorous, show facts that is “big facts”. how the discourses of the Trump party-mates, that have a “peso” very great. They critic Trump in the level hard and this can make scars in the mind of the people. because To influence the people is ease.⁸⁶

ideia em mente, talvez as pessoas possam mudar seus votos, com medo de perseguição nos EUA, uma guerra civil ou uma guerra mundial [sic.]. (Tradução nossa.)

⁸⁵ Cf. <<http://www.globalresearch.ca/americas-history-of-wartime-persecution-of-its-own-people/5432801>>.

Acesso em: 12 abr. 2018.

⁸⁶ “Eu acredito que o *Daily Show* pode influenciar os espectadores, porque (Hasan [?]) ele é humorístico, mostra fatos que são “grandes fatos”. como os discursos dos correligionários de Trump, que têm um peso muito grande.

Apesar da evidente dificuldade linguística de E4, ratificada em sua folha de prova, quando escreveu que não havia se preparado o suficiente para a atividade, seu texto demonstra algumas noções acerca do poder da língua sobre as mentes das pessoas, o que refletirá em tomadas de decisões numa base diária. Ele considera que o humor de Hasan, combinado com a apresentação de dados impactantes, pode influenciar os espectadores. Também considera um “grande fato”, que entendemos aqui como um dado ou informação impactante, as falas dos políticos republicanos. Por serem do mesmo partido de Trump, suas críticas, além de muito duras, têm um grande peso. Parte-se da noção lógica de que, se aqueles que deveriam compartilhar dos mesmos ideais de Trump criticam-no duramente, isso se deve ao fato de que ele realmente não é qualificado para aquilo a que se propõe.

Um aspecto no texto de E4 que merece destaque é quando afirma que as críticas dos partidários de Trump podem causar cicatrizes nas mentes dos espectadores. Se, por um lado, a utilização do termo *scar* (cicatriz) pode ocorrer também por uma limitação do repertório lexical de E4, por outro, “cicatriz” evoca “ferimento”. Uma cicatriz é resultado de um ferimento que sarou, mas deixou uma marca. É como se os espectadores, ao ouvirem as críticas direcionadas a Trump, ainda que recuperados do impacto das notícias, não pudessem mais esquecer ou rejeitar a visão construída sobre o então candidato à presidência. A metáfora da cicatriz posiciona os espectadores como que sujeitos a uma forma de força contrária que provoca ferimentos. É como se os espectadores não tivessem escolha e fossem definitivamente marcados. As colocações da mídia marcam diretamente a mente dos espectadores e, da mesma forma que uma cicatriz, a influência da mídia permanece no imaginário coletivo. Em termos de eleições, isso certamente influi na votação. E a mídia alcança esses resultados com facilidade.

5.2.2.5 Estudante 05 (E5)

The video influences viewers to take a negative view of Trump, by the expressions exhibited in video, by some prominent conservative politicians who that of Trump. The conservatives are critical of Trump, for having a poor image of him, that people don't trust, since the expression came from the same since.

Using the term “offensive” to the describe give to viewers, the impulsion that Trump is na insult to the USA.⁸⁷

Eles criticam Trump no “nível *hard*” e isso pode causar cicatrizes na mente das pessoas. Porque influenciar as pessoas é fácil [*sic.*].” (Tradução nossa.)

⁸⁷ “O vídeo influencia os espectadores a dotar uma uma visão negativa de Trump, pelas expressões exibidas no vídeo, por alguns políticos conservadores prominentes que [?] de Trump. Os conservadores estão críticos com relação a Trump, por ter uma imagem negativa dele, essas pessoas não confiam, já que as expressões vieram das mesmas. Usar o termo “ofensivo” para a descrição dá aos espectadores a impressão de que Trump é um insulto aos EUA [*sic.*].” (Tradução nossa.)

E5 concorda que o vídeo exerce influência sobre os espectadores e indica que tal influência consiste em induzir os espectadores a entender que os partidários de Trump não o veem com bons olhos e não confiam nele. A intenção do episódio é fazer com que os espectadores não acreditem em Trump. A resposta de E5 parece capturar uma intenção do episódio do *Daily Show*, a de que há unanimidade entre políticos proeminentes, legitimados do Partido Republicano, que Trump deveria representar, de que o mesmo Trump não representa esse partido e que não é confiável. No entanto, alguns dos conservadores citados no vídeo não estavam, quando da produção do vídeo, no “mesmo lado” que Trump, já que eles disputavam a nomeação dentro do mesmo partido, ou seja, alguns dos republicanos citados no *Daily Show* eram adversários de Trump à época. O programa, portanto, opera uma sincronização discursiva para influenciar os espectadores. E, apesar de não ser possível afirmar, por essa resposta, se E5 compreendeu essa movimentação discursiva com riqueza de detalhes, E5 demonstra compreender que o programa quer fortalecer a ideia de que os partidários de Trump, que não deveriam ser oposição, estão contra ele. A noção de “acreditar” é basilar para uma eleição – os eleitores devem acreditar na qualificação do candidato, na viabilidade de suas propostas e na relevância política desse candidato para a sua comunidade. O programa, segundo E5, investe nessa quebra de confiança, o que pode influenciar na votação.

Outro aspecto relevante na resposta de E5 é sua ênfase no termo “offensive”, dirigido como crítica a Trump. Talvez, para outros estudantes, “ofensivo” seja uma das críticas menos duras. No entanto, E5 compreende que, de alguma forma, ter alguém “ofensivo” no cargo de presidente constituiria um insulto ao próprio país. Portanto, é uma questão de honra e desonra, orgulho e humilhação, preservar a face, não perder o prestígio, o que também tem a ver com a dimensão simbólica, em que honra e legitimidade estão intimamente ligadas e em que muitas das ações que os sujeitos tomam ou deixam de tomar no dia a dia têm a ver a construção do próprio *ethos*, com como eles querem ser vistos pelo Outro. Fazer passar que Trump é um insulto à nação seria um trunfo para os liberais, já que a eleição, para alguns espectadores, passaria a ser não somente uma questão de segurança, emprego, progresso tecnológico etc., mas uma questão de honra, de prestígio, de valorização da própria cultura, sendo que essas estariam ameaçadas por Trump. Essa percepção de que, por meio da língua, é possível pôr em questão a honra de um sujeito a ponto de influenciar suas ações é um aspecto relevante para desenvolver a CS.

5.2.2.6 Estudante 06 (E6)

The Daily Show is a program with liberal features. Because of that they try to build an image of Trump as a really bad choice to be the American president. Along the program, they make clear that some expressions were out by others politicians, in others words, people who understand the political game. These words have na authority argument weight. Show even Trump’s party-mates are disagreeing to his positioning, the Daily Show wants to say that even the people who are supposed to have a similar posotion to Trump do not support him. The program is showing in this way its political position, trying to make the people not trust in a conservative candidate.⁸⁸

E6 demonstra considerável clareza da disputa política travada no *Daily Show*. A construção da imagem de Trump como inadequado à presidência não é, portanto, uma mera constatação e interpretação de fatos, mas uma reação política previsível, já que, segundo E6, o programa apresenta valores liberais. E6 compreende a movimentação discursiva no episódio “White ISIS”, em que se cria legitimidade e, portanto, confere-se força a um posicionamento, apoiando-se na citação de pessoas que já tem legitimidade, a quem é atribuída *expertise*. Esses políticos têm um argumento de autoridade e “peso”, ou seja, poder simbólico em suas palavras por causa de sua experiência e compreensão da política.

E6 percebe a sincronização discursiva do programa, em que Trump é apresentado como um candidato contraditório, que não está de acordo com o próprio partido que representa e, portanto, é um político desacreditado. De alguma forma, essa contradição não ameaça apenas a credibilidade de Trump, mas a do próprio partido, que promove alguém que não defende, mas contraria seus princípios e ideais. Perceber como, por meio da língua, se confere “peso” a um posicionamento e se manipula a credibilidade – ou seja, influencia-se como os indivíduos percebem um sujeito (Trump), implicando, intencionalmente, na percepção de como um grupo é visto (o Partido Republicano) – são aspectos relevantes à compreensão de como o jogo de poder é travado na linguagem, o que é imprescindível ao desenvolvimento da CS.

⁸⁸ “O *Daily Show* é um programa com características liberais. Por causa disso eles tentam construir uma imagem de Trump como uma escolha realmente ruim para ser o presidente Americano. Ao longo do programa eles deixam claro que algumas expressões foram [ditas] por outros políticos, em outras palavras, pessoas que compreendem o jogo político. Essas palavras têm um peso de argumento de autoridade. [Ao] mostrar que até mesmo os correligionários de Trump discordam de seu posicionamento, o *Daily Show* quer dizer que até mesmo as pessoas de quem se espera ter uma posição semelhante a Trump não o apoiam. O programa está mostrando dessa forma seu posicionamento político, tentando fazer com que as pessoas não confiem em um candidato conservador.” (Tradução nossa.)

5.2.2.7 Estudante 07 (E7)

The Daily Show used negative expressions on Trump to convince the audience don't vote in Trump, because the program don't have interest in Trump's victory, so Trevor Noah and Hasan Minhaj created the expression WISIS to make fun out of Trump, and the program used the negatives comments of the Trump's party mates, dirtening Trump's reputation, that can influence viewers don't vote in Trump.⁸⁹

Encontramos no texto de E7 que o humor promovido por Trevor Noah e Hasan Minhaj deve-se, ao menos em parte, ao interesse do programa. Trata-se, portanto, de um jogo de interesses. No caso, o interesse é que Trump não se torne o presidente. Por isso, recorre-se a comentários negativos e faz-se chacota com o político republicano. E7 demonstra perceber, portanto, que chamar Trump de Estado Islâmico Branco para seu escárnio não é uma mera constatação, mas uma tentativa de alcançar algum objetivo. No entanto, comentários negativos e fazer humor com alguém não é o fim do jogo de interesses. O programa intenta difamar Trump, para que, alterando negativamente sua imagem, os espectadores não votem nele. A atividade linguageira, de construção discursiva, tem o intuito de influenciar outros indivíduos e, com isso, alcançar um resultado. A ideia, portanto, é destruir a legitimidade de Trump ao ferir sua honra, para que ele perca os votos dos espectadores. Essa percepção aproxima-se do que tratamos anteriormente, como a criação de cenas simbólicas, em que o posicionamento do enunciador pode ser percebido como mais adequado pelo coenunciador. Confirmamos, assim, que os alunos estão sensíveis a como a língua é utilizada para tocar em questões simbólicas, como a honra de alguém, e no posicionamento das pessoas. Tal sensibilidade é uma evidência de CS.

5.2.2.8 Estudante 08 (E8)

Expressions like unhinged and divisive are not so harmful in political context, but when used alone like they did on the Daily Show, these expressions could really influence viewers opinion. Hasan has a theory that Trump may never wanted to be a president, and now he just want to bring down as party-mates as he can with his absurd speeches, that's when the program quotes a few expressions said by Trump's party-mates (ridiculous, divisive...) and even a speech saying

⁸⁹ O *Daily Show* usou expressões negativas em relação a Trump para convencer o público a não votar em Trump, porque o programa não tem interesse na vitória de Trump, então Trevor e Minhaj criaram a expressão *WISIS* para fazer graça com Trump, e o programa utilizou comentários negativos de correligionários de Trump, sujando a reputação de Trump, que podem influenciar os espectadores a não votar em Trump. (Tradução nossa.)

that Trump's ideas are not what conservative party stands for. That way, the audience can think that even Trump's party-mates were on his side, meaning he is discredited.⁹⁰

E8 levanta um ponto interessante, relacionado à sincronização dos discursos. Algumas expressões recuperadas pelo *Daily Show*, são citações de políticos correligionários de Trump. No entanto, o contexto em que eles utilizaram tais expressões para se referir a Trump foi suprimido. As referidas expressões são recontextualizadas e apresentadas como se a situação de sua produção e a de sua reprodução fossem a mesma. É uma sincronização forjada com o intuito de criar uma cena simbólica em que Trump é desacreditado por supostos aliados. Esconde-se, portanto, os variados estratos históricos de significado para fazer passar a ideia de que os políticos republicanos, defensores dos princípios conservadores, unanimemente atribuem todos aqueles adjetivos negativos a Trump no contexto imediato apresentado pelo *Daily Show*.

E8 tenta argumentar que “divisive” (causador de divisões) e “unhinged” (mentalmente desequilibrado) caso fossem enunciados em um pronunciamento político, por exemplo, um comício de John Kasich e Jeb Bush, os quais concorreram em algum momento contra Trump na disputa da corrida presidencial, teriam um valor simbólico diferente se, em comparação com o momento em que foram citadas em um programa humorístico que apoia a eleição de uma liberal. Também é uma evidência de CS essa percepção da variação de poder simbólico de um mesmo léxico, a depender de seu contexto de utilização, o qual é moldado pela língua, no jogo de poder, em conformidade com interesses diversos.

Outro destaque relevante na resposta de E8 é como o *Daily Show* intenta criar a impressão de que Trump não somente se opõe ao Partido Liberal, mas ao seu próprio partido, contrariando os ideais conservadores. Essa atribuição é politicamente grave, pois, se Trump não defende os ideais e princípios do seu partido, ele pode não os priorizar em seu governo e, portanto, não deveria ser eleito por esse partido.

⁹⁰ Expressões como desequilibrado e divisionista não são tão prejudiciais num contexto político, mas quando usados isoladamente como foram no *Daily Show*, estas expressões poderiam realmente influenciar a opinião dos espectadores. Hasan tem uma teoria de que Trump pode nunca ter desejado ser um presidente, e agora ele só quer derrubar tantos correligionários quanto puder com seus discursos absurdos, é quando o programa cita algumas expressões ditas por correligionários de Trump (ridículo, divisionista...) e até mesmo um discurso dizendo que as ideias de Trump não são aquilo pelo que o partido conservador se posiciona, dessa forma, os espectadores podem pensar que até mesmo os correligionários de Trump [não] estavam ao seu lado, o que significa que ele é desacreditado [*sic.*]. (Tradução nossa.)

5.2.2.9 Estudante 09 (E9)

Those expressions were given to the elected president, which shows divisive, offensive and extremist ideas.

He is offensive when he defends not allowing the entrance of Muslims in the American country, and divisive and extremist when he affirm to build a big wall in the frontier with Mexico, the last will pay for all the costs.

The Daily Show uses arguments of members of the own party to strengthen the ideas of the program that is show that Trump does not have support even from own party members.⁹¹

Diferentemente dos outros estudantes, E9 parece endossar mais a movimentação discursiva do *Daily Show*. Possivelmente foi convencido de que os atributos negativos foram merecidamente conferidos a Trump durante o episódio em questão. E9 prefere não abordar diretamente a influência exercida sobre os espectadores e como isso é feito discursivamente. Em vez disso, ele estende a proposta do episódio, estreitando a relação entre as ações de Trump e as críticas a ele desferidas. Algum outro estudante ou espectador poderia ter estabelecido relações diferentes, como considerar a proposta de proibição de muçulmanos nos EUA uma atitude de separatismo, por exemplo. No entanto, E9 prefere enquadrar essa proposta como sendo ofensiva, possivelmente porque tratar um muçulmano não terrorista como sendo terrorista, com base em sua religião, é um insulto. Por isso Trump estaria, segundo a afirmação de E9, ofendendo todos os adeptos do islamismo que não são jihadistas e, possivelmente, a própria religião, que não é sinônimo de jihadismo.

Já a construção de uma muralha fronteira entre os EUA e o México, acrescida da obrigatoriedade do financiamento da obra por este país, que não está interessado na construção, são interpretados por E9 como uma proposta separatista, facciosa e extremista. A construção da muralha, portanto, diferentemente da proibição da imigração de muçulmanos, dispõe de um significado simbólico maior de separação, de divisão, avesso à globalização e a uma visão de integração dos povos. Possivelmente porque, em algumas culturas ocidentais, muros e muralhas sirvam de metáfora para divisão, separação, comumente com uma conotação negativa. Esse uso metafórico pode, ainda, evocar memórias de sofrimento, como é o caso do muro de Berlim ou a separação entre as Coreias. Além de apresentar uma capacidade de se colocar no lugar do outro,

⁹¹ Essas palavras foram dadas em relação ao presidente eleito, que mostra ideias extremistas, ofensivas e divisionistas. Ele é ofensivo quando defende que não se autorize a entrada de muçulmanos no país americano, e divisionista e extremista quando ele afirma que construir[á] uma grande muralha na fronteira com o México, [e que] este último custeará tudo. O *Daily Show* usa argumentos de membros do próprio partido para fortalecer as ideias do programa que mostram que Trump não tem apoio nem mesmo dos membros de seu próprio partido. (Tradução nossa.)

isto é, dos muçulmanos ofendidos e dos mexicanos rejeitados, E9 demonstra perceber que concretizar o discurso separatista em forma de um muro seria uma ação radical.

Em conjunto com uma sensibilidade social e política, que está alinhada a um senso de justiça, aspectos esses integrantes de uma CS, E9 apresenta certa compreensão crítica da língua como a compreensão de que, nas interações, é necessário conferir força às próprias ideias e que a legitimação é uma forma de alcançar isso. Segundo E9, o *Daily Show* faz isso recorrendo ao discurso de partidários de Trump.

5.2.2.10 Estudante 10 (E10)

The expression was repleyed to give na idea of danger to Truz to warn that terrorists and dangerous.
They show several negative expressions used by party-mates suchn seraval unhinged. After all it is humor. used im it video might. convince on evem chenge show and maybe. thoght is tithe audience's.⁹²

Apesar do baixo nível de proficiência de E10, selecionamos seu texto porque apresenta alguns pontos de compreensão do episódio em um nível simbólico. Primeiramente, é possível destacar que E10 aponta que um dos intuitos do *Daily Show* é indexar a Trump uma sensação de perigo, o que justificaria enquadrar Trump como um terrorista branco e mentalmente desequilibrado. Mas, para além desses empregos lexicais, E10 aponta que o humor tem papel central na persuasão dos espectadores. Infelizmente E10 não desenvolveu o texto de forma a permitir-nos analisar com mais detalhes sua compreensão do jogo de poder. Mas, considerar o tom jocoso como uma estratégia de persuasão, mais do que um tom grave, é uma evidência de que E10, apesar da baixa proficiência, refletiu sobre o jogo de influência travado na língua e que o tom e a maneira como uma informação é dada ou um posicionamento é expresso podem render resultados diferentes a uma interação. Esse tipo de reflexão é essencial para desenvolver-se a CS.

5.3 Partindo de um poema (Texto 3)

O intuito da discussão que se segue é demonstrar como o princípio da discursividade literária pode, em associação com outras habilidades do professor, equipá-lo com recursos que

⁹² A expressão foi empregada para dar uma ideia de perigo a Trump, para prevenir que terroristas são perigosos. Eles mostram várias expressões negativas usadas por correligionários, tal [?] desequilibrado. Afinal, isso é humor [que] usado no vídeo pode convencer ou mesmo mudar [?] talvez o pensamento [?] da audiência. (Tradução nossa.)

permitam trabalhar com a tensão existente no texto, as possíveis implicações dessa tensão na vida real e o posicionamento dos alunos. Entendemos que levar essa discussão em toda sua profundidade para alunos do Ensino Médio seria um exagero. Cabe a cada professor adaptar a discussão para que seus alunos tenham mais recursos para perceber a riqueza de significações do texto literário humorístico e possam desenvolver a CS.

Segundo Kramersch (2006), por meio da literatura, os aprendizes podem compreender melhor o potencial pleno de produção de significados da língua. De acordo com a mesma autora, a literatura pode ultrapassar os limites da realidade e da comunicação com o outro e pode permitir a comunicação com o outro imaginário e com outras possibilidades do “eu” que os alunos desejam ser. Além disso, para Kramersch (2006), o texto literário tem o potencial de promover os três principais componentes da CS, a saber, i- a produção de complexidade, ou seja, a produção de variadas alternativas de compreensão de algo; ii- a tolerância pela ambiguidade, que nos auxilia a discutir mais abertamente as contradições; e iii- a forma enquanto significado, que implica em uma mudança de foco da transmissão de significados para o significado em todas as suas manifestações, como linguística, visual, acústica, poética etc. Finalmente, concordamos com Kramersch (2006) sobre o potencial da literatura auxiliar no entendimento de que língua, que inclui gramática e vocabulário, é inseparável de cultura, que engloba o estilo e as conotações culturais. Por entendermos que a literatura pode ter um papel central no desenvolvimento da CS e de forma a demonstrarmos em termos mais práticos como o princípio de discursividade literária pode auxiliar na promoção dessa competência, selecionamos como terceiro e último texto para o desenvolvimento de tarefas o poema humorístico que expomos, novamente, a seguir:

Texto 3 (Texto 3)

My One-Eyed Love (Andrew Jefferson)

I've fallen in love- I don't know why
I've fallen in love with a girl with one eye.

I knew from the start. It was plain to see
That this wonderful girl had an eye out for me

She's charming and witty and jolly and jocular
Not what you'd expect from a girl who's monocular.

Of eyes - at the moment - she hasn't full quota
But that doesn't change things for me one iota.

It must be quite difficult if you're bereft.
If your left eye is gone and your right eye is left.

But she's made up her mind. She's made her decision.
She can see it quite clearly in 10/20 vision.

She'll not leave me waiting, not left in the lurch
If she looks slightly sideways she'll see me in church.

I'll marry my true love who's gentle and kind.
And thus prove to everyone that loves not quite blind.⁹³

Fonte: < <http://www.familyfriendpoems.com/poem/my-oneeyed-love>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

O poema em questão tem como recurso recorrente a plurissignificação, a ambiguidade, que possibilita os vários trocadilhos observáveis, sendo que a compreensão de alguns pode depender mais do nível semântico, enquanto que de outros pode envolver também noções sobre o gênero e percepções pragmáticas e culturais. Perceber os trocadilhos, no entanto, apresentou-se como uma grande dificuldade para os alunos, até mesmo para os mais experientes. Alguns desses trocadilhos perdem-se na tradução para o português. Por isso, o dicionário e o tradutor online passaram a ser recursos menos eficazes. Fez-se necessário, portanto, que o professor de ILE fosse mais cuidadoso e explicitasse algumas ambiguidades e trocadilhos possíveis no poema.

É possível destacar das estrofes a seguinte sequência:

- 1ª estrofe: o sentimento do eu-lírico pela garota;
- 2ª estrofe: o sentimento da garota pelo eu-lírico (a atração é mútua);
- 3ª estrofe: as qualidades da garota, a despeito de sua deficiência;
- 4ª estrofe: o impacto nulo da deficiência sobre o sentimento do eu-lírico pela garota;

⁹³ “Eu me apaixonei- eu não sei por quê
Eu me apaixonei por uma garota com um olho
Eu soube desde o início. Estava claro de ver
Que esta garota maravilhosa estava pondo o olho em mim
Ela é charmosa e espirituosa e jovial e jocosa
Nada que tu esperarias de uma garota que monócula
De olhos – no momento – ela não tem total quota
Mas isso não muda nada para mim, nem o pingo do jota
Deve ser muito difícil quando tu és deficiente
Se teu olho esquerdo se foi e teu olho direito ficou
Mas ela se convenceu. Ela tomou sua decisão.
Ela pode ver bem claramente com sua meia visão.
Ela não me deixará esperando, no desamparo me largar
Se ela olhar de cantinho de olho, me encontrará no altar
Casarei com meu verdadeiro amor que é gentil e amável
E provar para todo mundo que o amor não é completamente cego” (Tradução nossa.)

- 5ª estrofe: a dificuldade enfrentada por deficientes e uma maior especificação da deficiência da garota;
- 6ª estrofe: a atitude da garota em relação a sua própria deficiência;
- 7ª estrofe: o mútuo desejo pelo matrimônio;
- 8ª estrofe: a confirmação do desejo do eu-lírico de casar-se com a garota; a confirmação de que o amor supera as diferenças e as expectativas do imaginário comum.

Centralmente ao texto, como apontamos, está a ambiguidade. Nela se acomodam a cenografia, o *ethos*, a paratopia e a constituência (MAINGUENEAU, 2016). A cada estrofe somos provocados a nos posicionar com relação à cenografia do poema: trata-se de um poema de amor ou de um poema de escárnio? Quanto ao *ethos*, trata-se de um homem apaixonado, que ama incondicionalmente uma garota com deficiência visual, ou trata-se de um escarnekedor que não poupa nem uma pessoa com deficiência; pelo contrário, aproveita-se disso para satisfazer seu desejo de chacota? É uma rivalidade de *frames*: o do amor, que indexa a aceitação; a do desprezo, que indexa a rejeição, o preconceito e mesmo o ódio. De acordo com cada leitor, somam-se estratos históricos de significados a cada uma dessas possibilidades, como, por exemplo, a noção de abnegação ao homem apaixonado e de machismo ao homem escarnekedor.

No tocante à paratopia, o poema trata de um amor ficcional, mas que pode ser real. A surpresa de amar-se uma garota com deficiência pertence ao mundo ficcional do eu-lírico ou ao mundo real do leitor? E quanto ao escárnio – é o eu-lírico rindo-se da deficiência ou o leitor rindo dos trocadilhos? Rir-se dos trocadilhos não implica rir-se da deficiência de um modo geral? Desse ambiente paradoxal e indeterminado, surge a constituência de um discurso que não seria permitido fora do ambiente literário, ou que seria tido como de mal gosto se fosse apenas humorístico. Essa constituência permite amor e desprezo coexistirem e serem, no poema, intrínsecos, embora ainda opostos e em constante disputa por hegemonia. Nesse caso, dois *ethos* diferentes coexistem no mesmo eu-lírico e ele não consegue posicionar-se definitivamente de um lado, ao não ser que haja interferência por parte do leitor.

Desde a primeira estrofe (“I’ve fallen in love- I don’t know why/I’ve fallen in love with a girl with one eye”), somos preparados para o que está por vir ao longo do texto: deparamo-nos com um trocadilho sutil: apaixonar-se, em inglês, seria, literalmente, “cair no amor”. Apaixonar-se por uma garota sem saber o porquê evoca um discurso cultural de que o amor não se explica, não segue a razão, mas simplesmente, acontece. Nessa perspectiva, o eu-lírico expressa sua surpresa por ter se envolvido amorosamente com uma pessoa deficiente, que seria

um exemplo não prototípico de envolvimento amoroso. Por outro lado, cair e não saber por quê pode aludir à surpresa de cair, que implica que um indivíduo caminhando, por exemplo, não viu um obstáculo em seu caminho, tropeçou/escorregou e caiu. Cair e não entender como isso acontece alude, de alguma forma, a uma falha do campo de visão e, no contexto do poema, à deficiência visual.

Na segunda estrofe, deparamo-nos com dois trocadilhos: “It was plain to see” e “had an eye out for me”. “Plain” pode significar algo fácil de ser percebido, óbvio. Neste caso, o interesse da garota com um olho só pelo eu-lírico era claro, evidente para ele. Por outro lado, a expressão “plain” também remete a uma área ou terreno plano ou sem árvores e, portanto, em que se pode ter uma visão ampla. Indiretamente, portanto, esse trecho alude mais uma vez à deficiência da garota, que a impede de ter uma visão mais ampla, já que lhe diminui o campo de visão horizontalmente.

O outro trecho que destacamos da segunda estrofe, “had an eye out for me”, conotativamente indica que a garota prestava muita atenção ao eu-lírico. A expressão “have an eye out for something/someone” expressa prestar atenção em algo ou alguém, estar atento a algo ou alguém, ou mesmo permanecer procurando algo ou alguém enquanto se ocupa de outras coisas. Dessa forma, contextualmente, a expressão indica que a garota estava afetivamente interessada no eu-lírico, estava envolvida amorosamente. Em termos literais, “have an eye out for me” pode significar “have an eye (taken) out for me”, ou seja, ter um olho retirado por minha causa, pois esse estava fora do lugar. Se desdobrarmos essa compreensão, poderíamos ter que a falta de um olho é uma prova de amor ou que, a despeito da deficiência, a garota seja o par perfeito para o eu-lírico, como se ele a desejasse exatamente do jeito que ela é.

A terceira estrofe enfatiza a quebra de expectativa do eu-lírico em relação à personalidade da garota deficiente. Ele não esperava charme, graça, jovialidade e alegria de uma pessoa com deficiência. Isso revela certo preconceito. Por outro lado, é como se qualidades da garota compensassem sua deficiência na opinião do eu-lírico. Um aspecto interessante é que a expressão “and jocular”, que forma um par de rimas com “monocular”, pode aludir a “ejaculate”, apontando para o relacionamento sexual. Dessa forma, a sequência “She's charming and witty and jolly and jocular” pode remeter ao processo de conjugação carnal que termina com uma ejaculação, indicando tanto o nível de intimidade criado entre o eu-lírico e a garota, quanto a noção de que a deficiência não impede que a garota seja sexualmente atraente. Em português, “ejacular” se aproxima ainda mais prosodicamente de “and jocular”. Portanto, a percepção do poema por um estudante brasileiro pode ser diferente da de um leitor monolíngue de LI, o que pode resultar em perspectivas consideravelmente distintas.

Na quarta estrofe, o eu-lírico declara que a deficiência da garota não muda “uma vírgula” para ele, não faz diferença. Somos levados a considerar que o amor está incluído no interesse que ele nutre por ela. Por outro lado, em um sentido jocoso, a deficiência da garota não é suficiente para poupá-la de sofrer escárnio. A expressão “- at the moment -”, no entanto, desperta certa curiosidade, já que o fato de a garota não possuir um dos olhos é um impedimento imutável, contínuo para uma visão plena. Nessa estrofe, a única coisa que pode ser momentânea é a ausência de influência da deficiência dela sobre o interesse afetivo que o eu-lírico nutre. Quiçá, de maneira sutil, a estrofe esteja não somente reforçando a indiferença do interesse do eu-lírico à deficiência, mas apontando a natureza momentânea desse interesse, ou simplesmente que não se sabe até quando o amor resistirá ao senso comum tácito de que uma deficiência aparente que causa assimetria não influencia negativamente o envolvimento amoroso entre alguém com deficiência e alguém sem deficiência.

A quinta estrofe apresenta mais um trocadilho, dependente das possibilidades de significado do termo “left”, que corresponde tanto ao adjetivo “esquerdo” quanto ao particípio de “deixar” ou “sobrar”. Produz-se humor por meio dessa sobreposição, em que o motivo da dificuldade enfrentada pela garota deficiente é o fato de ter perdido o olho esquerdo e ter ficado apenas com o direito, ou pelo fato de o olho direito agora também ser o esquerdo ou, pelo menos, funcionar como o esquerdo, talvez por perder-se a referência de olho direito, por não haver o esquerdo.

A sexta estrofe traz à tona uma disputa entre escolha e determinação que termina em redundância. A garota com deficiência visual, apesar da dificuldade relatada na estrofe anterior, toma a decisão de encarar suas dificuldades e utilizar os recursos que tem para enxergar bem, que pode representar uma visão normal. Ou seja, em vez de lamentar-se, ou viver com a visão turvada por lágrimas, ela toma uma atitude de superação. Comumente, superação indexa desafio, e desafio, certa extrapolação de limites. A superação opõe-se, nessa perspectiva, à acomodação. No entanto, no caso da menina deficiente, superação e acomodação são a mesma coisa. O poema opera, neste caso, um *reframing*. Esse *reframing* é necessário para acomodar a noção de autonomia, liberdade e superação do indivíduo à de determinação dos sujeitos, em especial por fatores fisiológicos.

Afirmar que a garota tem uma visão 10/20 indexa um padrão para referir-se à acuidade de visão de indivíduos, que é adotado pela Associação Optométrica Americana. As referências mais populares são, na verdade, 20/20, 40/20 e 20/40⁹⁴. Se um indivíduo é diagnosticado com

⁹⁴ Cf. <<https://commonwealtheyes.com/2020-vision-2010-vision-2040-vision-what-do-all-these-numbers-actually-mean/>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

uma visão 20/20, significa que ele consegue enxergar uma linha de letras de 09 mm a 20 pés de distância, o que é esperado de uma visão normal. Um indivíduo diagnosticado com visão 40/20 consegue enxergar a 40 pés de distância o que uma pessoa com visão normal consegue enxergar a 20 pés de distância. Ou seja, aquela tem uma visão superior à visão desta. Já uma pessoa de visão 20/40 consegue enxergar a 20 pés de distância o que uma pessoa com visão normal conseguiria a 40 pés de distância. O que seria, portanto, uma pessoa com visão 10/20? Provavelmente uma pessoa com visão 20/40, mas que tem apenas um olho. Trata-se de um gatilho de humor.

A sétima estrofe trata sobre levar a cabo o relacionamento ao ponto de o eu-lírico e a garota com um olho casarem-se. Como mencionado anteriormente, as noções que temos sobre relacionamento amoroso, sobre igreja e casais que se amam indexam a noção de cerimônia de casamento. Podem constituir elementos do *frame* cerimônia de casamento. A própria noção de “espera” (*waiting*), nas culturas em que a noiva costuma se atrasar, indexa a cerimônia. No caso do poema, no entanto, a noção de espera pode referir-se tanto ao atraso tradicional das noivas quando ao abandono do noivo no altar. Neste caso, o não abandono implica que a noiva realmente ama o eu-lírico – a ênfase recai sobre o relacionamento amoroso bem-sucedido. Naquele caso, a falta de um atraso costumeiro por parte da noiva e o fato de ela ser deficiente pode indexar certa pressa de casar, sugerindo que a garota o ama muito e/ou que não pode perder a oportunidade de se casar, considerando que a deficiência seria, tipicamente, um impedimento para que ela tivesse um relacionamento amoroso, em especial com pessoas sem deficiência.

Além desses fatores, indexam-se, por um lado, a lealdade, o apego e a sinceridade da garota, que não abandonará o eu-lírico noivo no altar. “In the lurch”, contextualmente, significa que ela não o desampararia. Em associação ao verso seguinte, “If she looks slightly sideways” (“se ela olhar discretamente de lado”), que em inglês indica que ela está flertando o eu-lírico, temos que o amor e o desejo de casar-se são recíprocos, considerando que o noivo está disposto, totalmente disponível à sua amada. Por outro lado, “in the lurch” corresponde a “em uma posição vulnerável”. Associando-o ao mesmo verso “If she looks slightly sideways” (“se ela olhar discretamente de lado”), desta vez compreendido mais literalmente, entendemos que “in the lurch” refere-se ao campo de visão cego da garota pela falta de um olho que, como vimos anteriormente, é do lado esquerdo. Com um campo de visão limitado, talvez a garota precise “olhar de lado” para achar o noivo. No entanto, como em cerimônias de casamentos do rito cristão o noivo fica do lado direito da noiva e o olho direito da garota caolha é justamente o que restou, ela não terá dificuldade de encontrar o noivo na igreja. Pode-se afirmar, portanto que o

primeiro verso da sétima estrofe termina com uma *jab line* que rima com a *punch line* que finaliza o verso seguinte.

Finalmente, a oitava e última estrofe apresenta um intertexto com o dito popular de que o amor é cego. Esse dito representa a crença de que aquele que ama não vê os defeitos daquele que é amado. Quando o eu-lírico declara que o amor não é completamente cego, logo após ressaltar duas virtudes da mulher amada, talvez esteja considerando a cegueira do amor parcial, pois, apesar de realmente não conseguir enxergar os defeitos da mulher amada, consegue enxergar suas qualidades. Dessa forma, o amor não seria completamente cego, pois enxergaria as virtudes, mas seria cego apenas para os defeitos. Isso também é uma forma de exaltar a mulher amada e premiá-la com um amor intenso: se o amor não é completamente cego e apenas se veem qualidades na pessoa amada, isso se deve ao fato de que a pessoa amada tem mais virtudes que defeitos e/ou ao fato de que o amor do eu-lírico é intenso.

Por outro lado, provar que o amor não é completamente cego pode remeter, em um tom humorístico, à deficiência da garota. Segundo o título do texto, a garota com um olho é o amor do eu-lírico. Pelo fato de ter um olho, essa garota, o amor do eu-lírico, não é totalmente, mas parcialmente cega.

5.3.1 Proposta de atividades com base no Texto 3

1. Adapt the poem into a song/play, adding some verses corresponding to the one-eyed girl's speech, and perform it. Try to be humorous if you can.
2. Despite the fact that the text is a joke, the lyric-self is compelled to explain his falling in love with a one-eyed girl. What does the poem reveal about the collective imaginary on disabled people? Give your opinion about how the puns provoke laughter even when dealing with a factor of exclusion. Then reflect about Phil Collins's "Another day in paradise" or Jesus' parable of Lazarus and the rich man. Discuss about the role of social exclusion in the poem and the text you chose and the relation between the characters in them. Do not forget to make your position clear and argue for it.

O terceiro conjunto de atividades foi inspirado nesse poema humorístico e tentou exercitar a tolerância à ambiguidade e o vislumbre às várias possibilidades, habilidades pertinentes ao exercício da CS (KRAMSCH, 2006).

A questão 1 privilegiou a estetização, em que os alunos poderiam posicionar-se por meio da criação de outro eu-lírico. Tal posicionamento deveria ser construído com formas linguísticas na língua-alvo. Os alunos também puderam exercitar o humor, o que implicar em recorrer ao senso de humor.

Essa questão foi desenvolvida em grupos de três a cinco alunos, entregue e apresentada em data combinada. Os alunos que fizeram uma peça encenaram-na. Os que fizeram uma canção entoaram-na. Houve grupos que tocaram instrumentos; outros utilizaram *play-back*. Ainda houve alguns grupos que optaram por produzir e declamar um poema. Ainda que não tenha sido a proposta inicial, concordamos com essa alternativa.

Saliente-se que a questão 1, apesar de discutida em sala, reverberou menos as discussões em comparação com as outras questões do Piloto. Os alunos não estavam preocupados em reaproveitar argumentos do professor e dos colegas, mas precisavam ser criativos para abordar pontos anteriormente discutidos de uma forma diferente.

A segunda questão tratou de um problema social, aproximando-se do letramento crítico, e propiciou o posicionamento e a argumentação. Também trouxe à tona a noção de imaginário coletivo, que é relevante para a CS, tendo em vista que frequentemente os sujeitos agem e reagem em relação a ele. De certa forma, o imaginário coletivo está indexado em nossas ações e influencia no enquadramento (*framing*). Tratar sobre isso em sala de aula é uma forma de preparar os alunos para a negociação de valores simbólicos e o jogo de poder.

A questão 02 foi desenvolvida individualmente. Os alunos conheceram a questão com antecedência, desenvolveram-na em sala e em casa e, em data combinada, responderam-na à mão, sem consulta.

5.3.2 Análise das respostas dos alunos ao Texto 3

Nesta subseção, apresentaremos os textos produzidos pelos alunos em resposta à primeira questão sobre o poema “My one-eyed love”. Essa atividade foi realizada em grupos de três a cinco estudantes. Apesar de a questão sugerir apenas a produção de pequenas peças de teatro ou canções, alguns grupos optaram pela produção de poemas ou de versos para serem incluídos no poema original. Todos os textos produzidos pelos grupos foram encenados, cantados ou declamados. Limitar-nos-emos aqui à produção escrita dos grupos, as quais analisaremos a fim de encontrar evidências de CS.

Adapt the poem into a song/play, adding some verses corresponding to the one-eyed girl's speech, and perform it. Try to be humorous if you can.

5.3.2.1 Grupo 06 (G6)

Siamese boys

*This story is going to tell a little about love
And how the power of this feeling is from above.*

*Two boys, two brothers, does it has something strange?
Peculiar, probably, is the name.*

*One body made from two,
They were more than twins, they are a due.*

*Always the opinion were same
Always a singular feeling
But someone come to erase.
A girl in middle of a meeting.*

Lucy: Excuse me. Are you the twins from Santa Monica? (Say yes with them heads) You probably know Jennifer. Do you remember her?

RR: Yeah, of course. She is a big friend of us.

Lucy: So, who is who?

Rick: I am Richard, but you can call me Rick.

Bob: I am Robert and you can call me Robert.

RR: About you, what is your name?

Lucy: I am Lucy and everybody calls me that way.

Rick: Do you live here in Miami?

Lucy: yeah, I love this place!

Rick: Sounds a good place.

Bob: I don't like that much. It is too noisy... Oh, look at the time we have to go now!

Rick: Really?

Bob: Really!

Rick: sad, but it is true. I wish I had met you before. But we can set a day to talk more, how about tomorrow in the same place?

Lucy: Yes, sure!!!!!!!!!!!!!!

Bob: okay, that's fine, maybe we come. BYE!!

*What is happening inside?
I don't know why, am I in love with these guys?
No, maybe I'm high
I can't love two in the same time.*

*I don't know what they share
A heart, kidney or thought
I know I am in love,
Nevertheless, I don't love they both.*

Rick: She looks smart

Bob: No, she doesn't so

Rick: In the truth, she stoles my heart.

Bob: I never saw you that way.

Rick: She is more special, I never felt this way.

Bob: I don't understand. Are you falling in love?

Rick: I think so

Rick: Okay, can I just say something crazy?

Lucy: I love crazy!

Bob: First, we need to make some points... well, for the first time, I need! I cannot understand why you love her. Probably, I will be part of that. (A time thinking) If you are happy, I am happy too, Bro!

Rick: Thanks Bob! Lucy, I guess I am in love with you

Lucy: I feel the same.

Bob: I am disgusted. I will throw away.

Lucy: Can I say something crazy? Will you date me?

RR: Can I say something even crazier? Yes/No!

Lucy: it is not that crazy, I am not asking you both... Only Rick!

Bob: Oh, sorry!

Rick: Yes, absolutely!⁹⁵

⁹⁵ **Garotos siameses**

Esta história contará um pouco sobre amor

E como o poder desse sentimento é do alto

Dois garotos, dois irmãos, isso tem algo errado?

Peculiar, talvez, seja o termo.

Um corpo feito de dois,

Eles eram mais que gêmeos, eles eram uma [dupla?]

Sempre a opinião era a mesma

Sempre um único sentimento

Mas alguém vem apagar.

Uma garota no meio do encontro.

Lucy: Com licença. Vocês são os gêmeos de Santa Mônica? (Dizem sim com a cabeça.) Vocês devem conhecer a Jennifer. Vocês se lembram dela?

RR: Sim, é claro. Ela é uma grande amiga nossa.

Lucy: Então, quem é quem?

Rick: Eu sou Richard, mas você pode me chamar de Rick.

Bob: Eu sou Robert e você pode me chamar de Robert.

RR: E quanto a você? Qual é o seu nome?

Lucy: Eu sou Lucy e todos me chamam assim.

Rick: Você mora aqui em Miami?

Lucy: Sim, eu amo este lugar!

Rick: Soa como um lugar bom.

Bob: Eu não gosto tanto assim. É muito barulhento... Eita, olha a hora. Nós temos que ir agora!

Rick: Sério?

Bob: Sério!

Rick: É triste, mas é verdade. Eu queria ter te conhecido antes. Mas podemos marcar um dia para conversar mais, que tal amanhã no mesmo lugar?

Lucy: Sim, com certeza!!!!!!!!!!!!

Bob: Ok, está certo, talvez nós venhamos. TCHAU!!

O que está acontecendo por dentro?

Eu não sei porquê, eu estou apaixonada por estes caras?

Não, talvez eu esteja chapada

Eu não posso os dois ao mesmo tempo.

Eu não sei o que eles compartilham

O G6 foi o grupo que mais estendeu sua produção e intercalou estrofes de poema com falas de personagens. O texto é iniciado com dez versos, organizados em quatro estrofes. A organização das estrofes segue a rima: as três primeiras estrofes são pares de versos com rima externa. A última estrofe apresenta quatro versos com rimas alternadas. Essas estrofes introduzem o enredo da história. Portanto, no trecho introdutório, em que comumente os alunos utilizam uma narrativa em prosa, o G6 lança mão de versos.

O poema introdutório começa exaltando o amor, conferindo-lhe poder e natureza divina, já que vem do alto (“from above”), e segue apresentando os irmãos gêmeos. A essa altura, o título já revelou que eles são siameses. O poema descreve a harmonia deles. Essa harmonia fraternal é resultado de uma unanimidade biológica, emocional e de opiniões (“Always the opinion were the same/Always a singular feeling”). Essa descrição poética indexa estabilidade. Tal estabilidade é ameaçada, contudo, quando conhecem uma mulher. O amor, apresenta-se, então, como um elemento perturbador da harmonia entre os irmãos.

Após a introdução em verso, a história continua por meio de diálogos entre os siameses Bob, Rick e a garota Lucy. O diálogo apresenta algumas investidas humorísticas. Um exagero a respeito da harmonia entre os irmãos, como o fato de que, repetidas vezes, eles falam a mesma coisa ao mesmo tempo (cf. as falas introduzidas por “RR”, que indicam Robert e Richard falando juntos), produz certo humor, assim como a antipatia de Robert para com Lucy, mostrada

Um coração, um rim ou pensamento

Eu sei que estou apaixonada,
Entretanto, eu não amo ambos.

Rick: Ela parece esperta.

Bob: Não, ela não parece.

Rick: Na verdade, ela roubou meu coração.

Bob: Eu nunca te vi desse jeito.

Rick: Ela é mais especial. Eu nunca me senti assim.

Bob: Eu não entendo. Você está se apaixonando?

Rick: Eu acho que sim.

Rick: Ok. Posso dizer uma coisa louca?

Lucy: Eu amo louca!

Bob: Primeiro eu preciso esclarecer algumas coisas... Bem, pela primeira vez eu preciso! Eu não consigo entender porque você a ama. Provavelmente eu farei parte disso. (Um tempo refletindo.) Se você está feliz, eu estou feliz também, mano!

Rick: Obrigado, Bob! Lucy, eu acho que estou apaixonado por você.

Lucy: Eu sinto o mesmo.

Bob: Que nojo! Vou vomitar.

Lucy: Posso dizer algo louco? Você que namorar comigo?

RR: Posso dizer algo ainda mais louco? Sim/Não!

Lucy: Não é tão louco, eu não estou perguntando aos dois... Só ao Rick!

Bob: Ah, desculpa!

Rick: Com toda certeza! (Tradução nossa.)

pelo fato de Robert negar-lhe maior proximidade, contrariando seu irmão que lhe permite chamá-lo pelo apelido (“I am Robert *and* you can call me *Robert*”, em oposição a “I am Richard, *but* you can call me *Rick*”, [grifo nosso]). A despedida de Bob, em caixa alta, no fim do primeiro encontro com Lucy (“BYE!!), apontando para seu incômodo pelo envolvimento inicial entre ela e Rick, também pode ser considerada uma investida humorística, uma *jab line*.

Após o diálogo em que os gêmeos siameses e Lucy se conhecem, encontramos outro trecho em forma de poema, também com rimas, embora em outra organização. São duas estrofes, cada uma com quatro versos, em que se apresenta a reflexão de Lucy. No início de sua reflexão, ela está confusa, buscando compreender o sentimento que começou a ter pelos gêmeos e estranhando seu envolvimento com alguém com deficiência física (“No, maybe I’m high/I can’t love two in the same time”), como se fosse loucura ou tolice envolver-se em um relacionamento com siameses. A estrofe seguinte detalha a dificuldade que esse relacionamento pode apresentar, sendo que os dois primeiros versos são um tanto emblemáticos: o que os gêmeos siameses compartilham (“A heart, kidney or thought”), que remete indiretamente à dificuldade sexual desse relacionamento. Como seria a vida conjugal? O relacionamento sexual? Como seria ter filhos? Nesse ponto, confirmamos o potencial da literatura para promover tolerância pela ambiguidade (KRAMSCH, 2006), em que a língua pode auxiliar na lide com conflitos, que nem sempre podem ser resolvidos. O último verso apresenta o esclarecimento de Lucy: o mesmo amor que causou desconforto, instabilidade, agora ilumina o entendimento de Lucy sobre o que ela mesma quer.

Após dar-se acesso aos pensamentos de Lucy, apresenta-se o diálogo de Bob e Rick, em que fica claro o envolvimento amoroso de Rick. Logo após, Lucy entra em cena outra vez e Rick e ela declaram o amor de um pelo outro. Bob inicialmente resiste, mas, em consideração ao irmão, apoia o relacionamento.

Depreendemos, da produção do G6, algumas evidências de CS. O grupo posiciona-se criativamente contra a exclusão social com base na deficiência física (temática abordada durante as discussões sobre o poema “My one-eyed love” [texto 3]) e contra o escárnio presente nesse texto. O G6 apresenta habilidade de lidar com conflitos por meio da língua e utilizam a noção de amor para promover uma espécie de justiça social: apesar das dificuldades que o relacionamento amoroso com alguém com deficiência pode apresentar, Lucy decide declarar seu amor e investir no relacionamento. Entendemos que o grupo aguçou sua consciência crítica da língua, uma vez que, atrelada à habilidade linguística para criar versos com rimas e diálogos com humor, conseguiram negociar emoções, valores e posicionamentos (cf. KRAMSCH, 2009; 2006), o que demonstra uma reflexão política e social relevante e certa sensibilidade estética.

5.3.2.2 Grupo 07 (G7)

I fell in love with a girl in one eye
 And now I am also monocular
 I may have changed my concept of beauty
 I do not understand
 Why I fell in love with this girl?

I fell in love with a girl in one eye
 But now, I am also monocular
 Must have been that way she has
 She is special, and this is very lovely
 But it is also the opposite to what my head`s searching
 To what my friends and I want

I fell in love with a girl in one blink of eye
 And now, I am also monocular
 I can now be a reason for jokes
 To be under the focus of glances of disapproval
 I cannot understand

I fell in love with a girl in one eye
 But now, I am also monocular
 She is happy to know that I am in love with her
 But in such conditions, how wouldn't I?
 I can conquer through my appearance, can't I?

I fell in love with a girl in one eye
 Oh! Now I am also monocular
 It must be fleeting, in a little while I might have my 20/20 vision
 But as long as this doesn't happen
 I am in love with a girl with one eye⁹⁶

⁹⁶ Eu me apaixonei por uma garota com um olho
 E agora eu também estou monóculo
 Eu posso ter perdido meu conceito de beleza
 Eu não entendo
 Por que eu me apaixonei por esta garota?

Eu me apaixonei por uma garota com um olho
 Mas agora eu também estou monóculo
 Deve ter sido aquele jeito que ela tem
 Ela é especial e isso é muito amável
 Mas isso é oposto ao que minha cabeça está procurando
 Ao que meus amigos e eu queremos

Eu me apaixonei por uma garota com um piscar de olho
 Mas agora eu também estou monóculo
 Agora eu posso ser motivo de piadas
 Estar sob o foco de olhares de reprovação
 Eu não consigo entender

Eu me apaixonei por uma garota com um olho

Diferentemente do grupo anterior, o G7 aproveita a ideia no texto 3 de um eu-lírico apaixonado por uma garota com deficiência física, a falta de um dos olhos. No entanto, não há muitos exemplos de humor nesse novo poema, exceto se considerarmos o verso introdutório da terceira estrofe, em que “um piscar de olho” remete tanto à falta literal de um dos olhos da garota quanto à falta conotativa do de um dos olhos do eu-lírico. Por conseguinte, não se percebe a sobreposição de dois *frames*, o do amor e o da rejeição. No poema do G7, o amor supera o apreço pelos padrões de beleza e, desde a primeira estrofe, encontramos uma adequação do eu-lírico à mulher amada, que é deficiente (“And now, I am also monocular”/E agora eu também sou monocular), em vez do repetido estranhamento do eu-lírico do poema-base.

A adequação supracitada tem custos. Primeiramente, ela está atrelada a um embate interior no eu-lírico, em que o amor está contra o padrão de beleza. Se, de fato, o eu-lírico mudou seu padrão de beleza, o sentimento pela pessoa amada e a admiração por ela permitiram ao eu-lírico apreciar a beleza de alguém fora dos padrões. Isso evidencia a negação dos padrões atuais, possibilitada pela mudança da concepção do eu-lírico sobre beleza (“I may have changed my concept of beauty”/Eu devo ter mudado meu conceito de beleza), concepção essa insubmissa aos referidos padrões.

Em segundo lugar, encontramos alguma oposição do relacionamento com a garota deficiente: o entorno social e a própria consciência do eu-lírico:

But it is also the opposite to what my head's searching
 To what my friends and I want
 [...]
 I can now be a reason for jokes
 To be under the focus of glances of disapproval⁹⁷

A identificação de tal oposição demonstra que o G7 percebe criticamente a influência que o grupo e os padrões sociais exercem sobre os sujeitos. Contrariar esse influência pode ser doloroso, o que é demonstrado figurativamente pela reiterada ideia de que o eu-lírico também perdeu um olho. Perder um olho, ou estar monocular, é ignorar, não enxergar acuradamente as

Mas agora eu também estou monóculo
 Ela está feliz por saber que eu estou apaixonado por ela
 Mas em tais condições, como eu não estaria?
 Eu posso conquistar por minha aparência, não posso?
 Deve ser fugaz, em pouco tempo eu devo ter minha visão integral de volta
 Mas enquanto isso não acontece,
 Eu estou apaixonado por uma garota com um olho (Tradução nossa.)

⁹⁷ Mas também é o oposto do que minha cabeça está procurando/Do que meus amigos e eu queremos [...] Agora eu posso ser motivo de piadas/Estar sob o foco de olhares de reprovação. (Tradução nossa.)

consequências de contrariar o padrão de beleza, a opinião dos amigos, o repúdio da sociedade. Isso pode implicar em ser marginalizado, assim como alguém deficiente.

No entanto, o amor pela garota deficiente pode ser superado (“It must be fleeting, in a little while I might have my 20/20 vision/But as long as this doesn't happen/I am in love with a girl with one eye”) pela influência do entorno social sobre o eu-lírico. A única forma de contornar tal situação é viver o momento de insubmissão ao padrão de beleza. Isso indica que o G7 apresenta certa sensibilidade social e compreende, de alguma forma, que a influência do ambiente social reflete sobre a tomada de decisões dos sujeitos. É um problema complexo demais, e o G7, como mais uma evidência do desenvolvimento de uma CS, consegue manipular a linguagem de modo a lidar com um conflito aparentemente insolúvel (cf. KRAMSCH, 2006).

5.3.2.3 Grupo 08 (G8)

The answer of the girl of one eye

I'm different but I do not need your favors,
I feel sorry for you,
Thank God I only have one eye,
Otherwise there would not be you and I,
Cause just being blind to want you too.

I do not have to live,
With whom it diminishes me,
I should leave you in the church.
By somebody interesting,
So maybe do not belittle me
And you change into best something.

You can even say that I don't see
But I do focus on the future and my path is upward.

they told me that in the bakery had a very handsome face
Several days I went there and only saw you.
After years with you, i discovered
That the handsome one was on the side that I could not see.

Your jokes are even funny,
But they can hurt me too.
I hope you redeem yourself,
Because even being bad,
I can't forget you.⁹⁸

⁹⁸ A resposta da menina de um olho

Novamente percebemos que o posicionamento do eu-lírico confunde-se com o do grupo, mesmo porque isso satisfaz a proposta da atividade. Contudo, diferentemente dos grupos anteriores, o G8 privilegiou a perspectiva da garota deficiente e, surpreendentemente, em alguns versos ela trata da própria deficiência com sarcasmo (“Thank God I only have one eye/Otherwise there would not be you and I,/Cause just being blind to want you too”). Esse recurso linguístico é utilizado para introduzir o paradoxo do poema: a garota deficiente sente-se depreciada pelo parceiro e, portanto, entende que o relacionamento reserva desvantagens para ela, mas ela não consegue deixar de amá-lo. De certa forma, o fato de ela lançar mão da ironia ao referir-se à sua deficiência e o fato de ela conseguir avaliar o humor das piadas do seu parceiro atestam que ela não tem problemas de autoaceitação. Dessa forma, o poema sugere que o maior problema de pessoas com deficiência é o tratamento que recebem, mais do que a própria deficiência. Obviamente o texto aborda essa questão no âmbito das relações humanas e não da mobilidade, por exemplo.

Semelhantemente ao G7, o G8 não apresenta em seu poema uma solução para o conflito. Mas vislumbra algumas possibilidades: a separação do casal pela postura depreciativa do parceiro e a mudança de postura desse parceiro devido ao distanciamento da garota. Esse dado vai ao encontro da afirmação de Kramsch (2006) sobre o papel da literatura no desenvolvimento da CS, em que a literatura pode auxiliar o aprendiz, por mediação da língua, a lidar com conflitos, mesmo que insolúveis, vislumbrando múltiplas alternativas e comunicando-se com

Eu sou diferente, mas não preciso dos seus favores,
 Eu sinto por você,
 Graças a Deus eu só tenho um olho,
 Do contrário não haveria você e eu,
 Porque só sendo cego para querer você também.

Eu não tenho que viver com que me diminui.
 Eu deveria te abandonar no altar
 Por alguém interessante
 Então talvez não me deprecie
 E você vire algo melhor

Você pode até dizer que eu não vejo
 Mas eu foco no futuro e meu caminho é para o alto

Me disseram que na padaria havia um rosto muito bonito
 Por muitos dias eu fui lá e vi apenas você.
 Após tantos anos com você eu descobri
 Que o belo estava do lado que eu não posso ver.

Suas piadas são engraçadas,
 Mas elas podem ferir também.
 Eu espero que você se redima,
 Porque mesmo sendo mau,
 Eu não consigo te esquecer. (Tradução nossa.)

um outro imaginado ou com um “eu” que se quer tornar. Entendemos que isso acontece no poema do G8, em que o eu-lírico é uma pessoa que, a despeito do desejo de estar junto de seu parceiro, não se submete a maus-tratos e que, apesar de ter sido maltratada, não deixa de amar, não trata o outro como um inimigo, mas mantém a esperança de que este se arrependa e mude de postura. O eu-lírico é, portanto, uma pessoa madura, sábia, tolerante e longânime, mesmo quando destrutada.

Além da sensibilidade social tratada acima, cuja manifestação é possibilitada por uma manipulação crítica da língua, o G8 apresenta também sensibilidade estética. Consegue estabelecer algumas rimas (*too/you, eye/I, interesting/something*), ainda que limitado por seu nível de proficiência. O grupo arrisca também a produção de humor, como no caso em que a garota mostra-se satisfeita por ser cega ao passo que condiciona o envolvimento com seu parceiro a essa deficiência. Nesse caso, primeiramente deparamo-nos com o *script* em que o parceiro é bom e, portanto, envolver-se com ele é um benefício possibilitado, de alguma forma, pela deficiência do eu-lírico. De repente, troca-se esse *script* por outro, em que o parceiro não é bom, mas envolver-se com ele foi bom de alguma forma. E tal envolvimento só ocorreu porque o eu-lírico não percebeu as falhas de caráter de seu parceiro. Neste último caso, a deficiência visual deixa de ter um sentido literal e passa a ter um sentido figurado, o que é essencial para a *punch line*.

Na penúltima estrofe, valendo-se novamente do sarcasmo com a própria deficiência, o eu-lírico faz outra investida humorística. Dessa vez, a sobreposição de *scripts* é mais complexa: i- o parceiro é belo, literalmente (“they told me that in the bakery had a very handsome face”⁹⁹); ii- feio, literalmente (“Several days I went there and *only* saw you”¹⁰⁰) – o eu-lírico foi várias vezes à padaria com a expectativa de encontrar um homem belo, mas apenas via aquele que se tornaria seu parceiro, o que implica que ele não é belo, mas que ela se conformou com isso; iii- feio, figuradamente (“After years with you, i discovered/That the handsome one was on the side that I could not see.”¹⁰¹). É válido destacar que a mesma penúltima estrofe, que mais se assemelha a uma prosa, é a que mais recorre a noções relacionadas à visão (*handsome face, saw you, dicovered, could not see*), reforçando a ideia de que a garota lida muito bem com a própria deficiência e de que, entre a deficiente e o escarnecedor, quem tem maior dificuldade é o escarnecedor: a de lidar com a deficiência do outro, pode ser um exemplo.

⁹⁹ “eles me disseram que na padaria tinha um rosto muito bonito” (Tradução nossa.)

¹⁰⁰ “Vários dias eu fui lá e só via você.” (Tradução nossa.)

¹⁰¹ “Após anos com você eu descobri/Que o belo estava do lado que eu não podia ver.” (Tradução nossa.)

A limitação linguística do G8 não foi um empecilho para o desenvolvimento de CS. Ao contrário, a sensibilidade estética e social, assim como o senso de justiça – entre ter deficiência física e problemas de caráter, a última opção é a considerada desprovida de beleza – foram um ambiente favorável à prática de ILE.

5.3.2.4 Grupo 09 (G9)

I fall in love but he is earless
 I can't express
 And there's always a fight
 Because is difficult to him to listen well
 And the worst is that I know he won't give an ear
 Pay attention, dear
 Pay attention

I want to see you in a suit
 I want to see you in the church
 Don't be afraid, no
 I know, it'll go wrong
 You won't hear
 When I say "YES"
 Pay attention, dear
 Pay attention

I'll be honest
 She'll not leave me waiting, not left in the lurch
 If she looks slightly sideways
 She'll see me in church.
 I don't know why
 But I'm in love with you
 Pay attention, dear
 Pay attention

I want to see you in a wedding dress
 I want to see you in the honeymoon
 Don't be afraid, no
 I know, it'll be alright
 I don't care about speak loud
 You still know me like no one else

I knew from the start.
 It was plain to see
 That this wonderful girl had an eye out for me
 If love is quite blind
 It can be quite deaf either¹⁰²

¹⁰² Eu me apaixono, mas ele não tem ouvidos

Na cenografia (cf. MAIGUENEAU, 2016; 2004) criada no texto do G9, o senso de justiça social manifesta-se como uma compensação: colocam-se homem e mulher em pé de igualdade, imaginando-se que ele também é deficiente, mas, no caso, auditivo. Em vez de abordar, com sarcasmo, o sentido figurado da cegueira, como uma dificuldade de perceber falhas de caráter, abordagem adotada pelo G8, o sarcasmo do G9 consiste em abordar a surdez de maneira literal. A surdez do homem é um empecilho para sua atenção. Esse fator gera dificuldades ao relacionamento do casal, já que ele nem sempre está atento para o que a mulher diz, pois não consegue ouvi-la.

A proposta do G9, apresentada em forma de canção, é, ao mesmo tempo, uma paródia da cenografia do texto 3 e uma paródia de uma canção, da qual se aproveita a melodia. Em vez de focar a vitimização e o posicionamento da garota que possui apenas um olho, ou de vislumbrar um homem que luta para fugir dos padrões de beleza de forma a aceitar a mulher amada como ela é, o G9 envereda por um revide. Percebemos ali uma paratopia do senso de

Não posso me expressar
 E há sempre uma briga
 Porque é difícil para ele ouvir bem
 E o pior é que eu sei que ele não me dará ouvidos
 Preste atenção, querido
 Preste atenção

Eu quero te ver em um terno
 Eu quero te ver na igreja
 Não tenha medo, não
 Eu sei, vai dar errado
 Você não vai ouvir
 Quando eu disser “SIM”
 Preste atenção, querido
 Preste atenção
 Eu serei honesto
 Ela não me deixará esperando, no desamparo me largar
 Se ela olhar de cantinho de olho,
 Me encontrará no altar
 Eu não sei porquê,
 Mas me apaixonei por você
 Preste atenção, querida
 Preste atenção

Eu que te ver num vestido de casamento
 Eu quero te ver na lua de mel
 Não fique com medo, não
 Eu sei, vai dar certo
 Eu não me importo com [o] falar alto
 Você ainda me conhece como mais ninguém

Eu soube desde o início
 Estava claro de ver
 Que esta garota maravilhosa estava pondo o olho em mim
 Se o amor é um tanto cego,
 Pode ser um tanto surdo também (Tradução nossa.)

humor, um distanciamento do grupo em relação à dificuldade que tal cenografia poderia indexar na vida real: a deficiência auditiva do marido pode ser um entrave até para a cerimônia de casamento, já que ele pode não participar bem do rito, por não ouvir sequer o “sim” da noiva.

Se, por um lado, essa paratopia é condição para o senso de humor, como apontamos em nosso capítulo de embasamento teórico, ela também pode apontar para certa insensibilidade social. Neste caso, o revide do grupo, em vez de uma convocação à reflexão sobre a injustiça inerente à marginalização de pessoas com deficiência, seria apenas outro exemplo de discriminação social. Por outro lado, o revide do grupo pode ser compreendido como uma forma de compensação. Neste caso, a mulher deficiente não está mais rebaixada, passiva, aguardando a resolução da luta interna à consciência de um homem, fisicamente perfeito, entre o escárnio, promovido pela conformação ao padrão de beleza, e o amor, possibilitado pela aceitação do outro e por um novo conceito de beleza. A mulher também tem seus conflitos internos (“Don’t be afraid, no/I know, it’ll go wrong”), está ciente das dificuldades práticas de um relacionamento com uma pessoa surda (“And the worst is that I know he won’t give na ear”), mas decidiu levar a diante o relacionamento (“I wnat to se you in the church”). E, apesar de o homem estar mais seguro quanto à superação das dificuldades que o casal poderá enfrentar (“Don’t be afraid, no/I know it’ll be alright”), homem e mulher estão, na canção do G9, em pé de igualdade. Por fim, a igualdade de gêneros é aludida pelo revide, já que temos no texto 3 o homem fazendo piadas com a falta de um dos olhos da mulher e, na canção do G9, a mulher fazendo piada com a falta das duas orelhas do homem: o homem não tem “ouvido” e, por isso, não pode “dar ouvidos” à mulher (“I found in love but he is earless/And the worst is that I know he won’t give an ear/Pay attention, dear”).

Outra evidência da sensibilidade social do G9, que pode colaborar para entendermos seu senso de justiça social, encontra-se nos dois últimos versos da canção: “If love is quite blind/It can be quite deaf either”. Isso aponta para a compreensão do grupo de que a deficiência física não é pretexto para exclusão social e que ninguém deve ser privado do amor, de relacionamentos amorosos, com base na deficiência física.

Além da questão reflexão política e social (KRAMSCH, 2008) característica da CS, podemos observar a percepção estética atrelada à sutileza da veiculação de significados: o grupo constrói alguns exemplos de humor, dos quais podemos destacar o reiterado pedido de atenção (“Pay attention, dear/Pay attention”). Tal pedido de atenção pode referir-se tanto à confissão de amor e ao desabafo distribuídos ao longo do texto (“But I’m in love with you/ Pay attention, dear”, quanto à necessidade de atenção redobrada para compensar, em termos práticos, a deficiência física (“You won’t hear/When I say ‘YES’/Pay attention, dear”). Destacamos deste

último exemplo a significação de “YES”, em caixa alta, dando a entender que a noiva gritará no ímpeto de ser ouvida durante os votos matrimoniais.

Finalmente, além de todos os aspectos da CS apontados no texto, podemos apontar o posicionamento do grupo, ao qual a manipulação de formas da canção confere força, que aponta para a noção de que o amor acolhe qualquer deficiência e pode servir para compensar os déficits das relações humanas, nas quais todos precisam se aperfeiçoar.

5.3.2.5 Grupo 10 (G10)

Parody: Silly prejudice

Ah, I fallen in love and I don't know why
 This girl is monocular
 But is beautiful and Bright
 I thought I was freaking out
 But actually I'm really in love
 Now I can breathe in relief
 So much love saved for so long
 And I holded myself because of a prejudice
 But is clear that she loves me
 Who will need an eye
 When you have a whole person?
 Why didn't i assumed before
 If in my soul you always been my love.

(ela)

And when he told me
 It was better than i imagined
 Why did I not you tell before?
 If we really love each other
 It is the end of a Silly prejudice.
 So much love, that i kept in here
 But I've always thought that someone else couldn't love me
 I can't belive that's really happining

And the time you kissed me
 It was better than i can see
 Why did you not tell before?
 If we really love each Other. (2x)
 It is the end of a Silly prejudice.¹⁰³

¹⁰³ Paródia: Preconceito Tolo

Ah, eu me apaixonei e não sei porquê
 Esta garota é monócula
 Mas ela é bonita e Radiante
 Eu pensei que estava enlouquecendo

Semelhantemente ao grupo anterior, o G10 também propôs uma canção. Na primeira parte dessa canção, há algumas reflexões do homem em relação a seus sentimentos pela garota, que tem apenas um dos olhos. Esse grupo enquadra o que ocorre no texto 3 como preconceito. Demonstra compreensão do poder que o preconceito exerce sobre o sujeito apaixonado pela garota deficiente, a ponto de se colocar no lugar desse sujeito imaginado para poder comparar o amor por uma pessoa fora do padrão de beleza à loucura. É como se contrariar o preconceito fosse algo inconsequente ou inconcebível.

O sujeito apaixonado, no entanto, consegue discernir os próprios sentimentos, reconhecer que o que sente é amor. A partir de então, a compreensão do amor permite-lhe mudar de perspectiva (“Who will need an eye/When you have a whole person?”), valorizando a integralidade do outro acima do aspecto físico. Por conseguinte, em vez de continuar privando-se do relacionamento com a garota amada, ele compreende a reciprocidade do amor entre ele e a garota deficiente e decide posicionar-se, assumindo seus sentimentos (“Why didn’t I assume before?”). Tal mudança rende-lhe alívio, como o desvencilhar de um jugo (“Now I can breathe in relief”). Tal alívio reforça a ideia de que o preconceito é uma forma de poder que oprime, neste caso, o próprio preconceituoso, afetando seus relacionamentos e impedindo sua satisfação.

A segunda parte da canção apresenta a voz da garota deficiente. Confirma-se a reciprocidade do amor do casal. Percebe-se, com mais clareza, que o preconceito do homem

Mas, na realidade, estou amando de verdade
 Agora posso respirar aliviado
 Tanto amor poupado por tanto tempo
 Me contive por causa de um preconceito
 Mas está claro que ela me ama
 Quem precisa de um olho
 Quando você tem uma pessoa inteira?
 Por que não assumi antes
 Se em minha alma você sempre foi meu amor?

(ela)
 E quando ele me contou
 Foi melhor do que imaginei
 Por que não contou antes?
 Se realmente nos amamos
 É o fim de um preconceito Tolo.
 Tanto amor que eu guardei aqui
 Mas eu sempre achei que ninguém pudesse me amar
 Não acredito que isso esteja realmente acontecendo
 E na hora que você me beijou
 Foi melhor do que imaginei
 Por que você não contou antes?
 Se realmente Nos amamos (2x)
 É o fim de um preconceito Tolo (Tradução nossa.)

apaixonado influenciou não apenas a atitude dele, mas a da garota deficiente. O jugo do preconceito afetou a visão da vítima do preconceito sobre si mesma, a ponto de a expectativa para si ser a de que não seria amada por ninguém por não ter um dos olhos (“But I’ve always thought that someone else couldn’t love me”). Sob a pressão do preconceito dele em relação à deficiência, ambos detiveram o amor. Para referir-se a isso, o G10 recorre às noções *hold* (segurar, manter, reter, confinar), *keep* (guardar, conservar, reter, deter, impedir, refrear, reprimir) e *save* (economizar, guardar, poupar, conservar), os quais indexam a noção de impedimento, de prisão, falta de liberdade. O preconceito, de certa forma, é enquadrado como uma prisão cuja libertação vem pelo o amor e pelo discernimento desse amor. E o resultado disso é a liberdade e a satisfação.

Compreendemos que a linguagem, mediada, neste caso, pelo discurso literário, auxiliou na compreensão do grupo sobre a influência que o preconceito exerce sobre os sujeitos. Por meio da linguagem, o G10 conseguiu compreender melhor a mente do sujeito preconceituoso imaginado, sem necessariamente criminalizá-lo, mas vislumbrando alternativas para ele. O grupo conseguiu posicionar-se ainda em relação à influência do preconceito sobre os relacionamentos humanos e sobre aqueles que sofrem preconceito. Tal engajamento social, mediado pela linguagem, e o uso da língua para posicionar-se criticamente por meio da construção discursiva de uma cenografia propícia são aspectos que evidenciam o desenvolvimento da CS.

Após essa exposição e reflexão, percebemos que o trabalho com várias noções relevantes à promoção da CS foi propiciado, como o jogo de influências, o reenquadre e a sincronização (cf. resposta do E8, 5.2.2.8). Mas, respaldados em Kramsch (2011), podemos reiterar que i- o trabalho com os cartazes privilegiou o discurso como representação simbólica do envelhecimento; ii- a discussão sobre o episódio *White ISIS*, do Daily Show, em que se desqualificava Trump para a presidência, propiciou uma perspectiva do discurso enquanto ação simbólica; iii- e a produção de poemas em que reações e um poema inicial e à deficiência física, criou oportunidades de abordar o discurso enquanto poder simbólico (cf. a reputação do eu-lírico em jogo no poema do G7 e a luta do eu-lírico do G8 contra o desprezo sofrido, que são exemplos de luta por legitimação).

6 PROMOVENDO A COMPETÊNCIA SIMBÓLICA – BASE EMPÍRICA

No presente capítulo, demonstraremos como nossa base teórica pode auxiliar a elaboração de atividades para o ensino-aprendizagem de ILE em uma escola regular de Ensino Médio com vistas à promoção da competência simbólica (CS). Não é o intuito aqui considerar as propostas de atividades como a única abordagem para a CS, nem mesmo como uma abordagem privilegiada. Trata-se apenas de possíveis entradas para a promoção dessa competência. Recorreremos aos princípios para a promoção da CS de acordo com as possibilidades que encontramos nos textos e considerando um grau de dificuldade para as atividades elaboradas apropriado ao alunado do Ensino Médio no IFRN cursando *Inglês I*. Para proporcionar uma perspectiva mais ampla do que está proposto aos alunos de Ensino Médio no IFRN, em que se inclui o *Campus SPP*, trataremos brevemente, a seguir, não apenas da disciplina de *Inglês I*, mas também da disciplina de *Inglês II*, pois juntas configuram a totalidade da oferta regular de ILE enquanto disciplina propedêutica comum a todos os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada.

6.1 Sobre o programa de *Inglês I* e *Inglês II* no IFRN

Ao observarmos os programas das disciplinas de ILE ofertadas em caráter obrigatório aos estudantes de todos os cursos técnicos de nível médio na forma integrada, isto é, as disciplinas de *Inglês I* e *Inglês II* (Anexo A), percebemos que pouco espaço é concedido ao componente cultural e, menos ainda, ao componente simbólico. Tais programas encorajam a comunicação (“Introdução à produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas” – IFRN, 2011, p. 44), mas privilegiam aspectos gramaticais e de vocabulário:

- Apresentar-se ao outro mencionando nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (e.g.: I am [name]; I am [age]; I am [marital status]; I am from [hometown]; I am a/an [job]).
- Posicionar-se em relação a diferentes tópicos (e.g.: I love [e.g.: singer]; I like [singer]; I don't like [singer]; I hate [singer]).
- Falar sobre a própria rotina (e.g.: On [e.g.: Mondays], I wake up, I get up, I take a shower... [etc]).
- Descobrir informações pessoais sobre o outro, como nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (e.g.: What is your name? How old are you? Are you single? Where are you from? What's your job?).
- Descobrir as preferências do outro (e.g.: Do you [like] [e.g.: band]? What [bands] do you [like]?).

- Descobrir informações sobre a rotina do outro (e.g.: What do you usually do on [Mondays]?).
- Dar instruções (e.g.: Pay attention!).
- As funções acima relacionadas a uma terceira pessoa (masculina e feminina) [...] (IFRN, 2011, p. 44)

Apesar de indicações em favor de um ensino-aprendizagem para a comunicação e em que se abordem aspectos relevantes à formação técnica dos aprendizes, não se percebem encaminhamentos mais específicos em favor de uma abordagem comunicativa ou de uma abordagem voltada para a profissão. Não são especificados gêneros como currículo, manual, entrevista de emprego, *abstract* etc., nem estratégias como *role play* ou (re)produção de diálogos. No que se refere ao componente comunicativo, em *Inglês I*, as “funções sociocomunicativas” são entradas para a “produção de sentido”, mas são superficiais e reduzidas a uma perspectiva estrutural. Ora, posicionar-se é uma construção discursiva muito mais abrangente do que expressar preferências e gostos. Além desse trecho, encontramos o incentivo ao uso de artefatos culturais (“tipos de programas de TV, tipos de filme, música e comida; esportes [...]”, IFRN, 2011, p. 44), mas não há menção de se explorar o caráter cultural desses artefatos. Ainda, na ementa, encoraja-se a reflexão sobre a influência da língua-alvo na construção da identidade dos aprendizes e de suas comunidades. Tal reflexão demanda considerações sobre cultura. No entanto, como mencionado, não há um desenvolvimento de como abordar essa influência no decorrer do programa de *Inglês I*, nem do programa de *Inglês II*.

Nos objetivos de *Inglês I* e *II*, contudo, os aspectos culturais são uma base para a reflexão da língua materna. Porém, talvez por um lapso, em *Inglês II* é possível compreender que tal reflexão não inclui a língua-alvo: “Conhecer a língua do outro, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que *ela* compreende, contribuindo para o resgate de identidade do aluno” (IFRN, 2011, p. 46, grifo nosso). Em vez de “aspectos culturais que *ela* compreende”, no programa de *Inglês I* encontramos “aspectos culturais que elas compreendem” (IFRN, 2011, p. 44, grifo nosso). Aparentemente, apesar de não haver uma discussão sobre o assunto, a perspectiva, nesse trecho, é a de língua enquanto cultura. No entanto, no que se refere a *Inglês II*, poder-se-ia interpretar que o ensino-aprendizagem de ILE serviria para que o aluno conhecesse melhor a própria língua e os aspectos culturais dela.

Quer se trate de um equívoco, quer não, é possível perceber certa preocupação por parte de ambos os programas em relação à possibilidade de posturas colonizadoras nas disciplinas. Se, por um lado, uma atitude colonizada é preocupante (MOITA LOPES, 1996), por outro, a

língua e a cultura-alvo podem adquirir um aspecto meramente instrumental sem a construção de um terceiro espaço (KRAMSCH, 1996) ou de uma competência intercultural (BYRAM; ZARATE, 1996) ou simbólica que facilite a comunicação em situações multiculturais (KRAMSCH, 2006). Consideramos que as situações multiculturais em uma sala de aula de ILE são constantes se, por exemplo, esse ambiente propicia, com constância, situações em que o aprendiz, impregnado e constituído em meio à cultura de sua comunidade, à cultura de sua escola, de sua região e nação, leia um texto de um autor com outra língua e perspectiva cultural.

Apesar da necessidade de cuidado em se preservar a identidade do aluno e refletir criticamente sobre a dominação da LI e sua influência no mundo, reduzir o componente simbólico a esse aspecto é uma limitação que pode ser prejudicial, se levarmos em conta os benefícios de uma CS. Percebemos, assim, que a cultura e, por conseguinte, a dimensão simbólica da cultura, são secundários em ambos os programas de *Inglês I e II*.

Considerando que a noção de CS é um tanto recente (KRAMSCH, 2006), não é surpreendente que ela não figure nos programas de *Inglês I e II*, cuja estruturação mais recente data de 2012. Contudo, se não contamos com referências diretas à possibilidade de promoção da CS, o programa de ambas as disciplinas demonstra certa flexibilidade para a inclusão de novos elementos não explicitados no documento, quando encoraja a apropriação “[...] de elementos que auxiliem no processo de leitura, oralidade e escrita, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua” (IFRN, 2011, p. 44 e 46). Entendemos que muitos aspectos que figuram na noção de CS, como considerar as relações de poder estabelecidas em textos, o valor simbólico negociado nas interações e também os quatro princípios para a promoção da CS são úteis ao processo de compreensão e produção oral e escrita. Por isso, tais programas curriculares poderiam incentivar uma formação mais completa em termos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se garantissem maior espaço ao componente simbólico.

Exposta a referida escassez de elementos que propiciem o desenvolvimento de uma competência simbólica nos programas de *Inglês I e II*, finalizamos esta seção apresentando uma proposta parcial e sintética de como seria um programa de *Inglês I* e de *Inglês II* que incluísse o componente simbólico em meio a outros elementos. Como afirmamos anteriormente e pode ser observado nos modelos abaixo, advogamos a relevância da CS para a formação dos aprendizes, mas compreendemos que a CS é um dentre vários outros componentes a serem abordados e desenvolvidos ao longo de um ano letivo. Incluímos as noções relativas à CS como complementares de uma perspectiva comunicativa e cultural não por descrermos numa promoção de uma CS de maneira mais autônoma, mas porque compreendemos que a CS aprimora, mas não rompe completamente com abordagens precursoras (como a comunicativa e

a intercultural) e porque um programa de disciplina, ainda que sendo um fragmento de proposta, deve ser flexível para acomodar a perspectiva teórica de vários professores e não apenas a de um indivíduo ou grupo pequeno. Limitar-nos-emos aos seguintes componentes de um programa curricular: ementa, objetivo geral e conteúdos, buscando prover exemplos representativos e não exaustivos.

Inglês I

Ementa:

Compreensão e produção oral de textos em gêneros distintos, privilegiando i- o componente simbólico de aspectos culturais e ii- noções relativas à atuação profissional. Estudo da língua em suas perspectivas fonética, gramatical, textual e discursiva.

Objetivo:

Desenvolver a competência comunicativa em suas dimensões cultural e simbólica, com ênfase na compreensão e produção oral em nível básico, a partir e por meio de textos pertinentes a contextos variados, incluindo os da esfera profissional, em modalidades diversas.

Conteúdos:

- Textos e fragmentos de textos literários e não-literários, considerando seu gênero (ex.: peça de teatro, poema, romance, canção, piada, conversa face a face, conversa por telefone, artigo, notícia de jornal televisivo, série cinematográfica, filme, seminário, entrevista, entrevista de emprego, obras adaptadas etc.)
- Noções relativas ao manuseio de dicionário impresso e *online* e de tradutor *online*;
- Noções de comunicação básica (ex.: *greetings*, datas, horas, números, locais públicos, meios de transporte, alimentos, preferências etc.)
- Noções de valores simbólicos e sua negociação (ex.: valor simbólico, indexação; *reframing* etc.);
- Poder simbólico;
- Aspectos culturais pertinentes a textos abordados;
- Noções básicas de pronúncia (incluindo prosódia e símbolos fonéticos);

- Noções de gramática (ex.: *Present simple, Present continuous, Past simple, Wh- questions, conjunctions, prepositions* e/ou outras noções, incluindo elementos que emergirem dos textos trabalhados).

Inglês II

Ementa:

Leitura e produção de textos relacionados a contextos variados com ênfase em: i- noções pertinentes à atuação profissional e técnica, ii- aspectos culturais e iii- componente simbólico. Compreensão e produção escrita de textos na modalidade escrita e multimodais e em gêneros distintos. Estudo da língua, em suas perspectivas gramatical, textual e discursiva.

Objetivo:

Desenvolver as habilidades de leitura em nível intermediário e de produção de textos em nível básico, considerando a esfera de atuação profissional e técnica e também aspectos culturais e seu componente simbólico. Estudo da língua com vistas à produção escrita em nível básico e à leitura em nível intermediário.

Conteúdo:

- Textos e fragmentos de textos não-literários e literários, considerando seu gênero (ex.: resumo de texto monográfico, resumo de artigo científico, carta, *e-mail* profissional, artigo, seminário, *résumé*, currículo, entrevista de emprego, tirinha, cartaz, poema, canção, conversa etc.)
- Noções de valores simbólicos e sua negociação (ex.: valor simbólico, poder simbólico, estetização; dessincronização etc.);
- Jogo de poder (aplicado, inclusive, aos gêneros textuais abordados em sala de aula);
- Aspectos culturais pertinentes a textos abordados;
- Estratégias de leitura (incluindo prosódia e símbolos fonéticos);
- Estratégias de produção escrita;
- Noções de gramática (ex.: *Present perfect, Future, Modals, Passive, some adjectives and adverbs* e/ou outras noções, incluindo elementos que emergirem dos textos trabalhados).

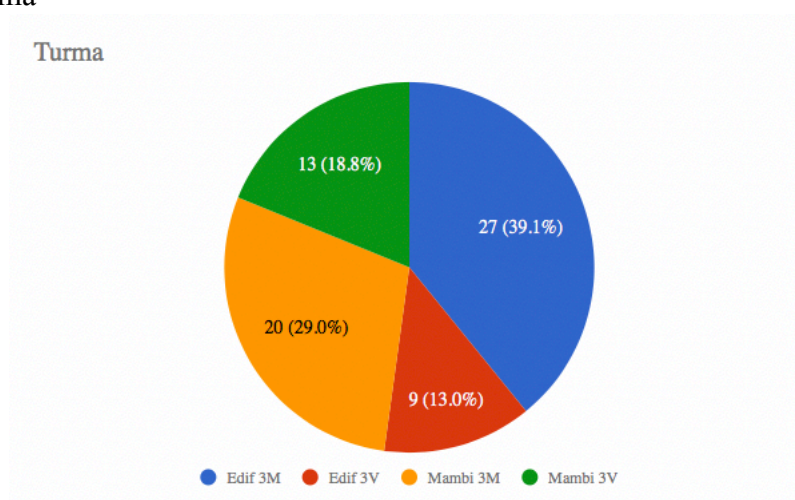
6.2 Discussão sobre o questionário 1

No primeiro momento de nossa intervenção, realizada durante o quarto bimestre do ano letivo de 2017, aplicamos um questionário sobre as experiências dos alunos anteriores a essa intervenção durante esse mesmo ano letivo. O intuito desse questionário foi compreender melhor o contexto em que atuamos, percebendo que a perspectiva dos alunos poderia confirmar, contrariar e/ou acrescentar informações sobre o ensino-aprendizagem de ILE. Com isso, tivemos mais clareza de aspectos deficitários e de como trabalhar durante o *workshop*, além de termos um material concreto que nos permitisse julgar a adequação de nossa pesquisa naquele contexto. Trataremos as porcentagens com valores aproximados.

6.2.1 Das questões objetivas

As primeiras três questões, das quais geramos as três seguintes tabelas, prestaram-se à caracterização. Podemos perceber que tivemos, ao todo, 69 (sessenta e nove) respondentes, dos quais 39% são integrantes da turma Edif 3M; 29% da turma Mamb 3M; 18% da turma Mamb 3V; e 13% da turma Edif 3V.

Gráfico 1 - Turma

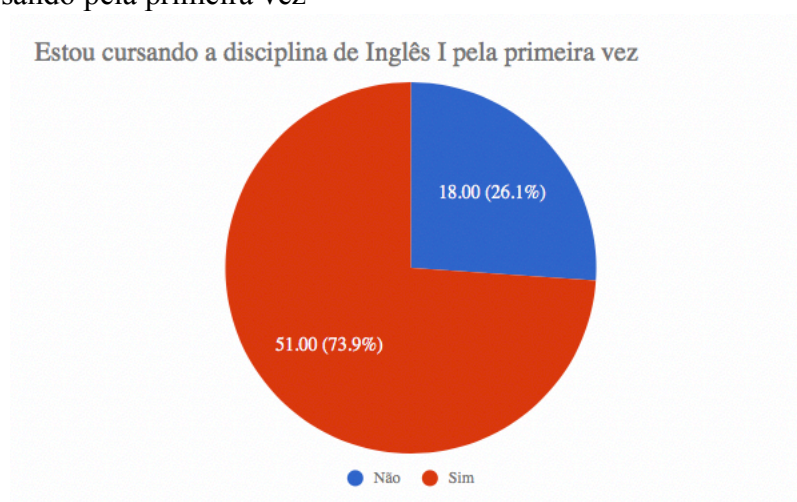


Fonte: autoria própria (2018).

De todos os respondentes, aproximadamente 73% indicaram que cursavam *Inglês I* pela primeira vez, enquanto que aproximadamente 26% indicaram não estar cursando a disciplina pela primeira vez. Essa questão, no entanto, está viciada, pois sabemos que apenas 03 (três) de todos os respondentes não estavam cursando a disciplina de *Inglês I* pela primeira vez. Nossa intenção era cruzar esses dados, quiçá buscando uma tendência nas respostas dos repetentes.

Mas, tendo em vista a não compreensão da questão por um número considerável de respondentes, parte dos quais não informou o nome, não encontramos todos os alunos que cursavam a disciplina pela segunda vez. Provavelmente os alunos que se confundiram entenderam que a disciplina de *Inglês I* seria qualquer uma ofertada inicialmente em nível médio em escolas que frequentaram além do IFRN, apesar de havermos explicado e explicitado no próprio questionário, que se tratava apenas do ensino-aprendizagem regular de Inglês no IFRN – *Campus SPP*.

Gráfico 2 - Cursando pela primeira vez



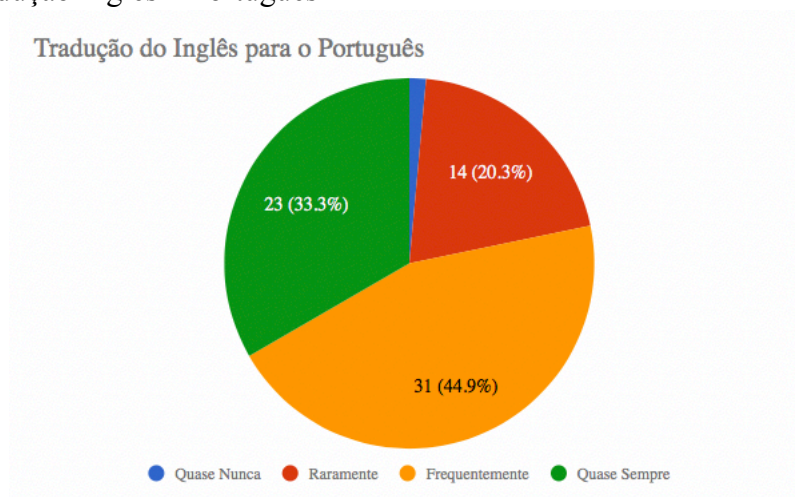
Fonte: autoria própria (2018).

Destacamos que todas as questões objetivas da segunda e terceira seção do questionário contavam com quatro alternativas, sendo apenas duas rotuladas: a primeira alternativa (quase sempre) e a última (quase nunca). A segunda alternativa, mais próxima de “quase nunca”, indica uma baixa frequência, a qual, para facilitar a visualização, rotulamos neste texto como “raramente”. Semelhantemente, a terceira alternativa, mais próxima de “quase sempre”, denota uma frequência mais alta que a primeira e a segunda alternativas. Portanto, rotulamo-la aqui como “frequentemente”.

Nos dois gráficos sobre tradução, os resultados foram surpreendentes. Isso confirma a relevância de meios adequados e formais para apreender e considerar a perspectiva do outro, a dos colaboradores da pesquisa. De fato, apesar de reconhecermos seu valor, enquanto professor, as atividades de tradução não estão em nossa preferência e, portanto, foram muito raras as ocasiões em que solicitamos qualquer tradução aos aprendizes. Não é isso, contudo, que nos dizem os gráficos seguintes. Pouco mais de 78% dos respondentes indicaram que as atividades de tradução do inglês para o português são comuns, sendo que por volta de 33% assinalaram para tal atividade o maior grau de frequência (quase sempre), enquanto que quase 45%

assinalaram o segundo maior grau de frequência¹⁰⁴. Apenas 1%, aproximadamente, considerou que tais atividades quase nunca foram realizadas, e o restante, pouco mais de 20%, as considerou raras.

Gráfico 3 - Tradução Inglês – Português

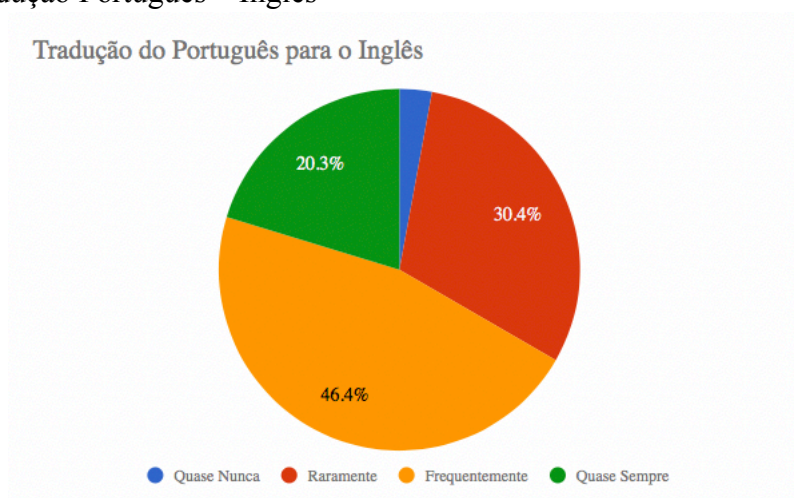


Fonte: autoria própria (2018).

Mais de 66% apontaram as atividades de tradução do português para o inglês como frequentes, sendo que por volta de 20% assinalaram o maior grau de frequência (“quase sempre”). Apenas 2,9% apontaram que quase nunca eram realizadas em sala de aula, enquanto que um número expressivo, mas minoritário, conferiu grau 2 de frequência. Esses dados apontam que, embora não solicitadas ou muito raramente encaminhadas, as traduções figuraram com frequência na rotina da maioria dos aprendizes. Isso confirma nossas observações de professor pesquisador realizada ao longo do ano, antes e durante a intervenção: a tradução é uma estratégia para a maioria dos alunos. Mesmo quando não solicitada, por vezes desencorajada, os alunos recorrem à tradução, como que sentindo segurança ao traduzir. É uma preferência da maioria dos aprendizes, a qual não encorajamos, mas tentamos disciplinar, a fim de que a tradução não seja simplesmente um trabalho de um aplicativo, mas para que as atividades rendam um aprendizado desejável.

¹⁰⁴ Cabe salientar que as opções de todas as questões da segunda e terceira seção do questionário 1 variavam entre quase nunca (1) e quase sempre (4), os dois extremos estabelecidos, mas que entre essas havia as opções 2 e 3, sem uma legenda específica. Ou seja, os respondentes não leram as nomenclaturas “frequentemente” e “raramente”, as quais inserimos nos gráficos. Portanto, ao escolher a opção 03 em uma questão, por exemplo, eles estavam apontando a frequência mais próxima de “quase sempre”.

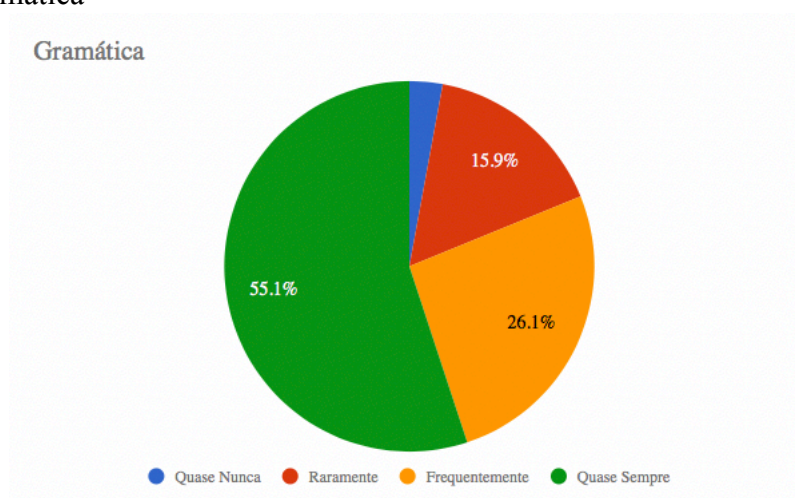
Gráfico 4 - Tradução Português – Inglês



Em se tratando de gramática, mais de 81% consideraram o trabalho com gramática frequente. Dentre esses, aproximadamente 55% indicaram que as atividades com gramática eram realizadas quase sempre, ou seja, conferiram-lhe o maior grau de frequência disponível. Apenas por volta de 18% dos respondentes conferiram a atividades com gramática uma frequência menor, tendo apenas 2,9% apontado que tais atividades quase nunca eram realizadas. De fato, abordamos a gramática explicitamente diversas vezes ao longo do ano letivo de 2017, em todos os bimestres. Por vezes, atividades avaliativas contiveram questões explícitas sobre gramática. Esse quadro reflete, de certa forma, o desejo de muitos aprendizes. No ano letivo anterior, as atividades com gramática eram menos frequentes. Mormente, no ano letivo de 2016, a gramática foi abordada secundariamente, à medida que os alunos, individualmente ou em grupo, necessitavam de noções gramaticais para realizar suas atividades. Um número considerável de alunos, naquela época, explicitou o desejo de trabalhar mais com gramática. Por isso, decidimos dedicar mais tempo a esse trabalho, antecipando necessidades das turmas. É válido referir que um dos alunos que cursou a disciplina de *Inglês I*, pela segunda vez, em sua resposta ao questionário 2, considerou que o trabalho com a gramática facilitou o progresso dos alunos em ILE, o que remonta à mudança na abordagem de aspectos gramaticais entre o ano letivo de 2016 e o de 2017. Esses fatores, de alguma forma, sugerem a preferência de muitos alunos por certa ênfase da gramática em algum momento no curso. Talvez porque o estudo da gramática assemelhe mais o ensino-aprendizagem de ILE ao estudo da química ou história, por exemplo. Nesse caso, os alunos, por estarem acostumados a estudar os conteúdos das várias disciplinas, podem sentir-se confortáveis em ter conteúdos explícitos para o estudo da língua-alvo, em vez de apenas enfatizar a comunicação. Um aspecto que confere prestígio e, portanto, poder simbólico aos docentes é serem considerados como “professores que explicam bem a

matéria”. De certa forma, abordar a gramática explicitamente em sala de aula de escola regular talvez seja a oportunidade de alguns professores de língua estrangeira “explicarem bem a matéria”, ainda que, para isso, fujam do papel de meros “facilitadores”. Entendemos que o ensino de gramática tem seu lugar, e que o professor é mais que um facilitador. Concordamos com Vetromille-Castro (2017) quando afirma que lidar com as relações de poder na língua, a ponto de empoderar o aprendiz por meio de nossos quatro princípios, é de certa forma conceber o professor como perturbador em um ambiente complexo.

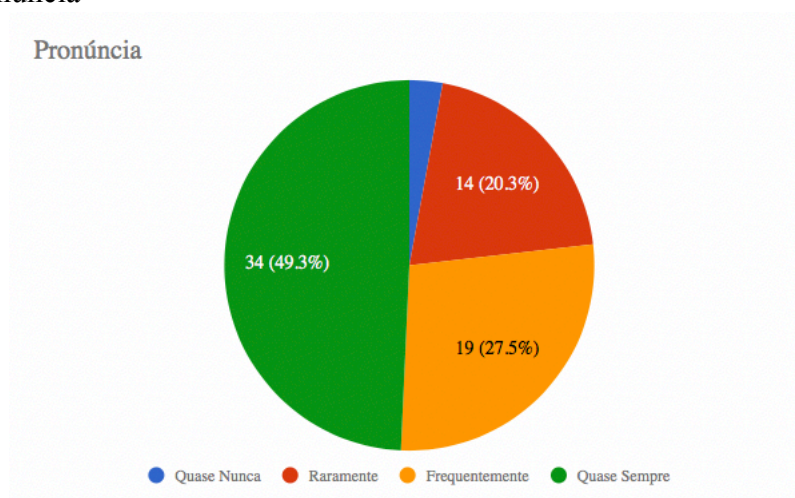
Gráfico 5 - Gramática



Fonte: autoria própria (2018).

A pronúncia, apesar da modalidade oral não haver sido enfatizada durante a intervenção, foi privilegiada em vários momentos ao longo do mesmo ano letivo. Com isso, mais de 76% dos respondentes consideraram-na como abordada com frequência. Dentre esses, mais de 55% atribuíram ao trabalho com a pronúncia o maior grau de frequência disponível. Apenas 2,9% consideraram que a pronúncia quase nunca foi abordada em sala de aula no ano letivo de 2017. Enquanto que pouco mais de 20% consideraram que a pronúncia foi abordada raramente.

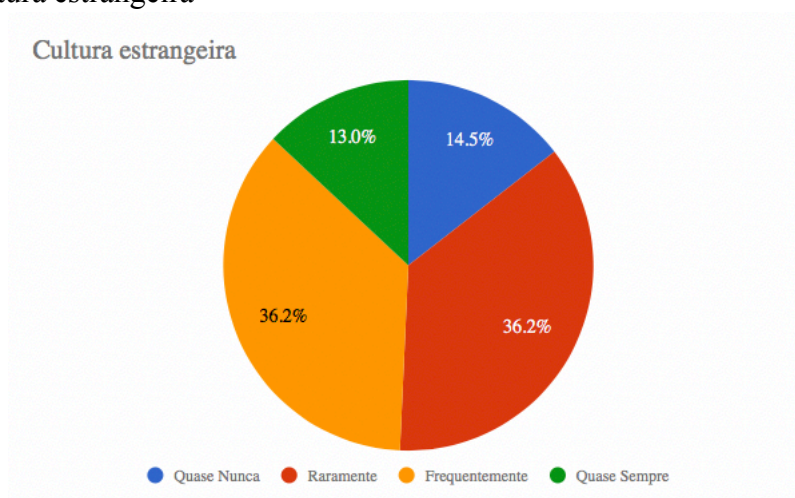
Gráfico 6 - Pronúncia



Fonte: autoria própria (2018).

No que diz respeito à frequência do trabalho com cultura estrangeira, o resultado do questionário foi inconclusivo. Como consequência, essa questão gerou o gráfico mais equilibrado: 36,2% dos respondentes apontaram o trabalho com cultura estrangeira como frequente; 36,2% apontaram-no como raro; 13% apontaram-no como mais que frequente; 14,5% conferiram-lhe o grau de menor frequência. De certa forma, esse resultado aponta que uma considerável parte dos aprendizes não percebeu o trabalho com a cultura, talvez por não compreender com clareza que aspectos abordados em um texto, por exemplo, são culturais. Ou porque a cultura foi trabalhada de modo indutivo. Mas somos impelidos a considerar que, caso a cultura de alguma comunidade estrangeira tivesse sido discutida amplamente, perceberíamos a maioria dos respondentes considerando o trabalho frequente. De fato, trabalhamos algumas vezes com questões culturais, em especial no bimestre anterior ao da intervenção, em que abordamos o preconceito racial não apenas no Brasil, mas em outros países, com destaque para os EUA. Em outros bimestres, contudo, o trabalho com cultura foi bem mais escasso, restringindo-se a questões levantadas em algumas canções. Com base em nossa experiência, compreendemos que o trabalho com questões culturais foi raro no primeiro semestre e mais comum no terceiro bimestre. No entanto, nenhuma ênfase foi dada à cultura de outros países, embora muitos aspectos tenham sido tratados à medida que nos deparamos com assuntos e textos. A escassez do trabalho com cultura na primeira parte do ano, em contraposição com um bimestre mais recente em que questões culturais foram abordadas, embora sem tratar sistematicamente de comunidades estrangeiras, pode ter gerado um resultado ambíguo nessa questão.

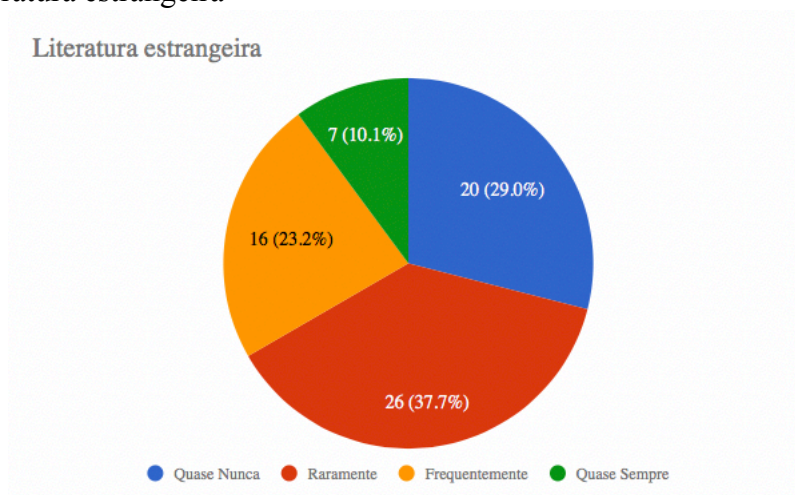
Gráfico 7 - Cultura estrangeira



Fonte: autoria própria (2018).

Tal ambiguidade não se reproduziu na questão sobre literatura estrangeira. Uma clara maioria dos respondentes, 66,7%, apontou para a baixa frequência do trabalho com textos literários. Dentre esses, 29% optaram por “quase nunca” e 37,7% pela opção 2, ou seja, a segunda menor frequência disponível. Pouco mais de 23% indicaram o trabalho com textos literários como frequentes e 10,1% como quase sempre abordados. O resultado desse gráfico demonstra bem o cenário do ano letivo de 2017 anterior ao *workshop*: trouxemos apenas dois poemas ao longo de todo o ano, com os quais trabalhamos brevemente. No entanto, esse trabalho foi realizado em meio às discussões sobre preconceito racial, que ocorreu no bimestre anterior. A proximidade temporal pode ter influenciado a resposta de alguns alunos. Esse fato também respalda nossa preferência por textos literários durante a intervenção, já que o trabalho com literatura produzida na língua-alvo não foi muito comum antes do questionário.

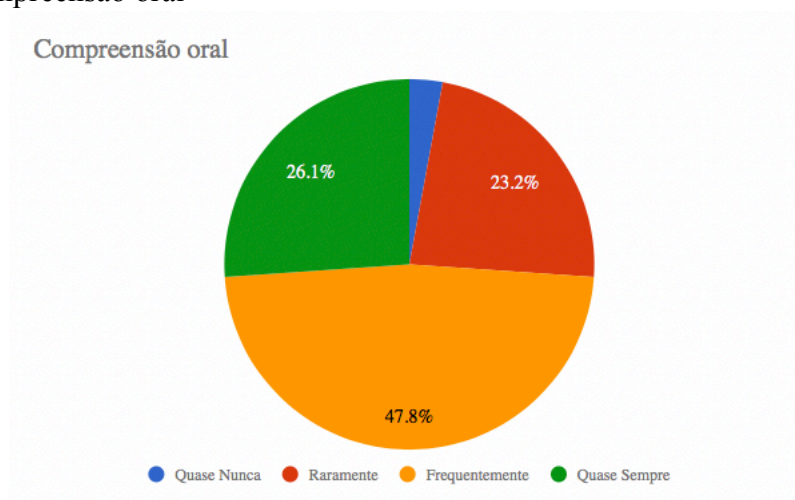
Gráfico 8 - Literatura estrangeira



Fonte: autoria própria (2018).

Mais de 73% dos respondentes considerou frequente ou mais as práticas envolvendo a compreensão oral. Em torno de 26% considerou que a compreensão oral foi praticada com pouca frequência. É um aspecto positivo, que indica que a maioria dos alunos reconhece ter recebido insumo oral frequente. Entendemos que essa realidade foi intensificada durante o *workshop*, posteriormente à aplicação desse questionário.

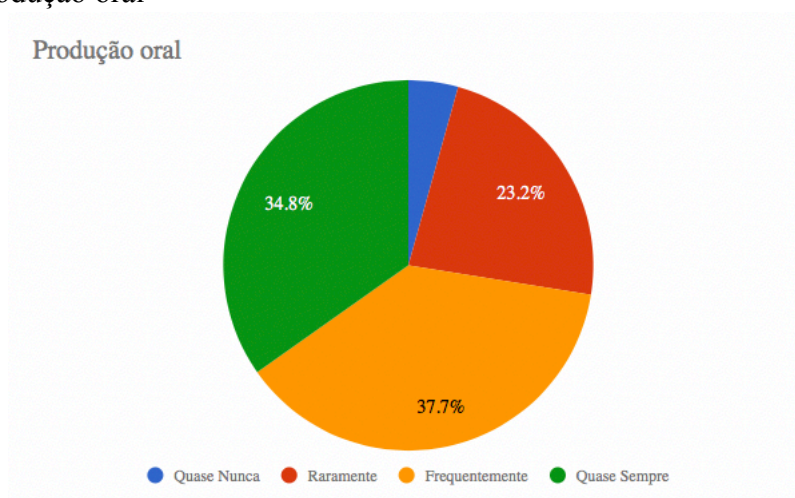
Gráfico 9 - Compreensão oral



Fonte: autoria própria (2018).

O resultado encontrado na questão sobre produção oral foi semelhante: mais de 72% indicou que a produção oral teve boa frequência, sendo que 34,8% dos respondentes indicaram a maior frequência e 37,7% a opção imediatamente anterior, que designamos posteriormente como “frequente”. Menos de 28% perceberam as oportunidades de produção oral como menos frequentes, sendo que apenas 4,3% optaram por “quase nunca”. Como bem aponta o gráfico relacionado à produção oral, os alunos tiveram diversas oportunidades de interação oral durante o ano letivo em questão. Eles elaboraram e apresentaram seminários em grupo recentemente. No semestre anterior, haviam elaborado e encenado conversas. No entanto, apesar das frequentes oportunidades de expressarem-se oralmente, foram poucas as vezes em que os alunos o fizeram sem uma preparação prévia.

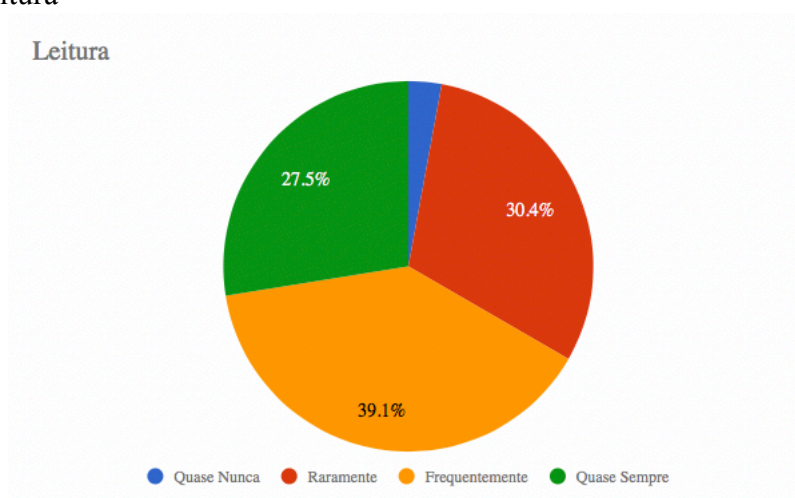
Gráfico 10 - Produção oral



Fonte: autoria própria (2018).

No que tange à leitura, mais de 66% indicaram essa prática como frequente. Dentre esses, 27,5% consideraram-na uma prática mais frequente; 33,3% dos respondentes consideraram que a leitura não havia sido frequente naquele ano, dos quais apenas 2,9% optaram por “quase nunca”. Esse resultado aponta para o fato de que a leitura foi um meio frequente para abordar outros aspectos em sala de aula. Até mesmo atividades orais envolviam a leitura de textos. No entanto, não houve leitura de textos longos, como artigos, notícias ou matérias de revistas. Talvez a falta de uma leitura mais densa, que foi comum aos alunos do quarto ano, mas não aos respondentes do questionário, tenha influenciado os pouco mais de 33% que indicaram a leitura como menos frequente.

Gráfico 11 - Leitura



Fonte: autoria própria (2018).

A diferença entre frequência e infrequência diminuiu no quesito “interpretação de textos”: pouco mais 55% dos respondentes indicaram a prática de interpretação como frequente,

enquanto que pouco menos de 45% apontaram para uma frequência menor, dentre os quais, 8,7% optaram por “quase nunca”. Entendemos que, posteriormente, o *workshop* incidiu sobre esse quadro, pois foram frequentes as oportunidades para a interpretação de textos enfocando aspectos simbólicos.

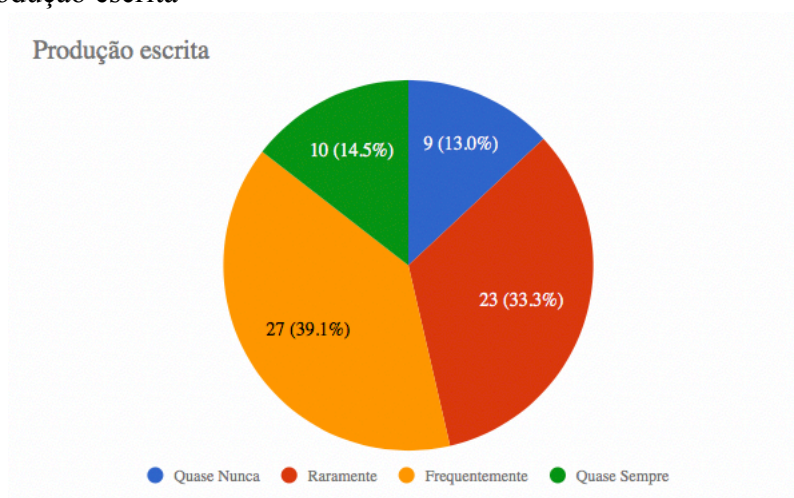
Gráfico 12 - Interpretação de textos



Fonte: autoria própria (2018).

O resultado gerado com a questão sobre produção escrita foi menos conclusivo. Uma maioria pouco superior a 53% dos respondentes considerou as oportunidades para a produção escrita frequentes (14,5% optando por “quase sempre” e 39,1% optando por “frequentemente”). Pouco mais de quarenta e seis por cento (46,6%) indicaram tal prática como menos frequente (com 13% optando por “quase nunca”). Tal resultado também respalda nossa intervenção, com diversas oportunidades de produção escrita, a maioria delas, individualmente. Provavelmente a ambiguidade reproduzida no gráfico sobre a “Produção Escrita” reflita o fato de que os estudantes realizaram poucas atividades cuja ênfase recaía sobre o texto escrito produzido por eles. Apenas uma atividade avaliativa anterior à intervenção enfocou a produção escrita. Os aprendizes tiveram outras oportunidades para produzir textos em inglês, como os textos para os *slides* dos seminários ou o conteúdo das conversas encenadas. Tais atividades não enfocavam o material escrito. Todas incluíram um tempo considerável para preparação. No *workshop*, pudemos encorajar diversas vezes a produção escrita, algumas das vezes sem tempo para preparação (questões surpresa), o que consideramos desafiador e também enriquecedor para os aprendizes.

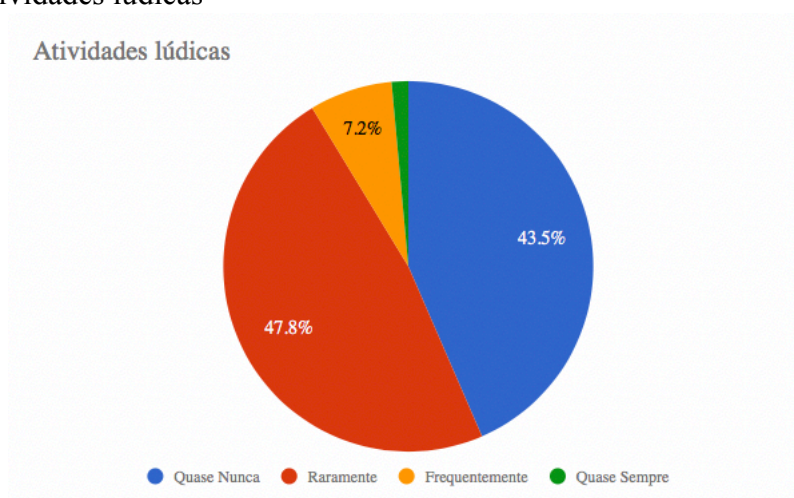
Gráfico 13 - Produção escrita



Fonte: autoria própria (2018).

Com um número superior a 91% de respondentes indicando que as atividades lúdicas ao longo do ano não foram frequentes, o resultado gerado com essa questão foi o mais claro. Não houve tempo hábil para reverter esse quadro, pois a pesquisa envolvida na intervenção, apesar de incluir o humor, não privilegia o componente lúdico. Todavia, buscamos mitigar a falta do lúdico com exposições descontraídas e bem-humoradas durante o *workshop*. A escassez de atividades lúdicas, reproduzida no gráfico abaixo, aponta para a necessidade de investigações na área de ensino-aprendizagem que conciliem o grande número de alunos de algumas turmas, uma carga-horária relativamente baixa e, quiçá, o desenvolvimento de habilidades que se somem à comunicação, em que se incluem as pertinentes à CS.

Gráfico 14 - Atividades lúdicas



Fonte: autoria própria (2018).

Se, por um lado, não pudemos intervir em favor da baixa frequência de atividades lúdicas, por outro, investimos com intensidade em textos humorísticos após a aplicação do

questionário 1. O gráfico sobre textos humorísticos atesta que a intervenção serviu para suprir a falta do contato com o humorístico. Ao todo, 85,5% dos respondentes apontaram para a baixa frequência com que textos humorísticos figuraram em sala de aula, dentre os quais, mais de 52% recorreram à alternativa menos frequente. Uma minoria de 14,5% indicou maior frequência de textos humorísticos. Tal resultado também respalda nossa opção por trabalhar apenas com textos humorísticos no *workshop*, trazendo novidades à rotina e alterando o padrão do ano letivo, o que é de certa forma relevante se considerarmos a necessidade de conquistar a atenção dos estudantes em um período em que o cansaço e a fadiga dão sinais mais evidentes.

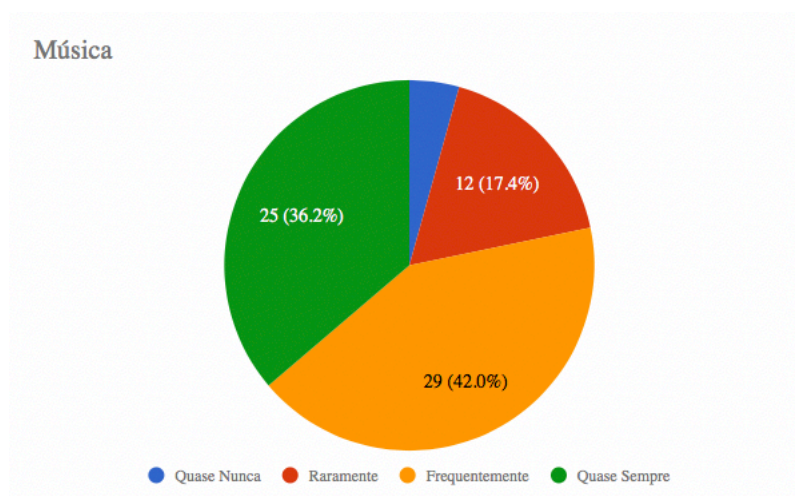
Gráfico 15 - Textos humorísticos



Fonte: autoria própria (2018).

O gráfico referente ao trabalho com música explicita a frequência da utilização desse recurso, que incide na frequência de oportunidades para a prática de compreensão oral. Mais de 78% dos respondentes indicaram a frequência do trabalho com música, dentre os quais, pouco mais de 36% optaram por “quase sempre”. De fato, em comparação com o gráfico sobre o componente lúdico, percebem-se traços do perfil docente do professor pesquisador, que tem preferência por atividades com canções e nem tanto por jogos, por exemplo.

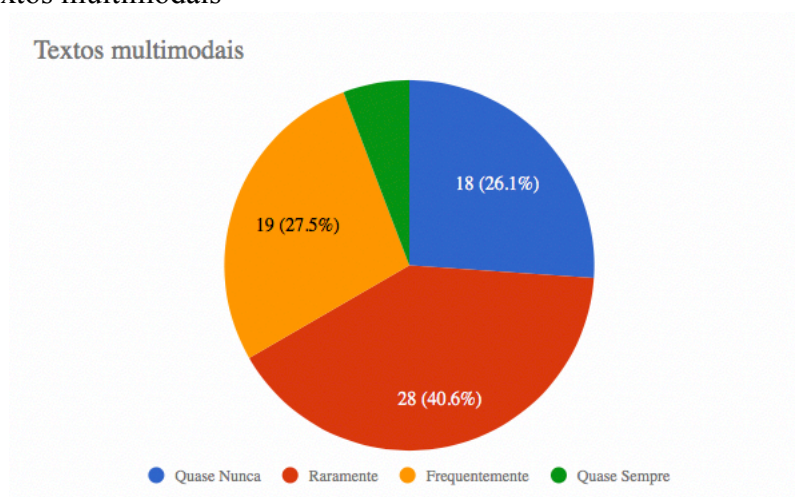
Gráfico 16 - Música



Fonte: autoria própria (2018).

Mais de sessenta e seis por cento (66,7%) dos respondentes indicaram que textos multimodais não são trabalhados com frequência. Pouco mais de trinta e três por cento (33,3%) apontaram para uma maior frequência. Apesar de modalidade e multimodalidade não serem o foco de nossa pesquisa, de haveremos trabalhado diversas vezes com vídeos no início do ano letivo e de que frequentemente realizamos trabalhos com o áudio e a letra escrita das canções, o *workshop* proveu oportunidades de os respondentes ter em contato com textos multimodais, como os cartazes discutidos em sala de aula.

Gráfico 17 - Textos multimodais

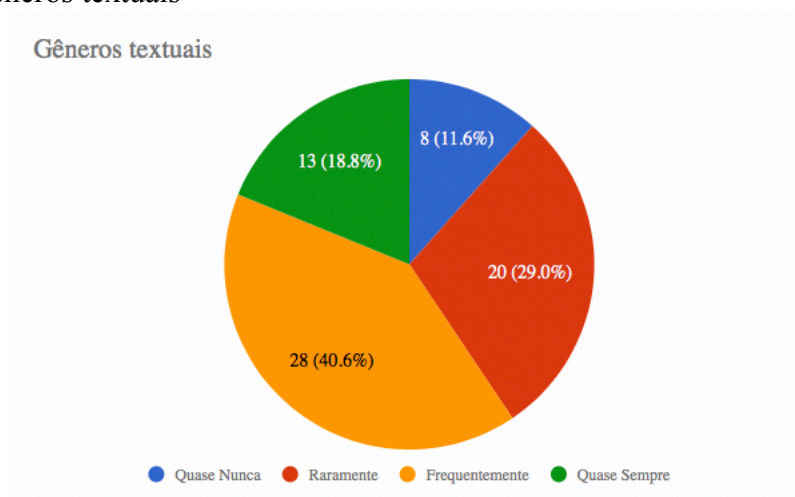


Fonte: autoria própria (2018).

Em se tratando do trabalho com gêneros textuais, o gráfico demonstra um resultado satisfatório, com mais de 59% de respondentes indicando que gêneros textuais são abordados com frequência em sala de aula. No entanto, o número de respondentes apontando para a baixa frequência foi expressivo, maior que 40%, o que incentiva uma melhoria do trabalho com

gêneros, quer aumentando a variedade de gêneros abordados, o que já fazemos no quarto ano de curso, na disciplina de *Inglês II*, quer dando maior enfoque a padrões e elementos composicionais dos gêneros, incluindo a relação entre tais elementos e a função social do gênero. Essa perspectiva não foi contemplada no *workshop*, o que aponta para a relevância de pesquisas futuras sobre o assunto.

Gráfico 18 - Gêneros textuais

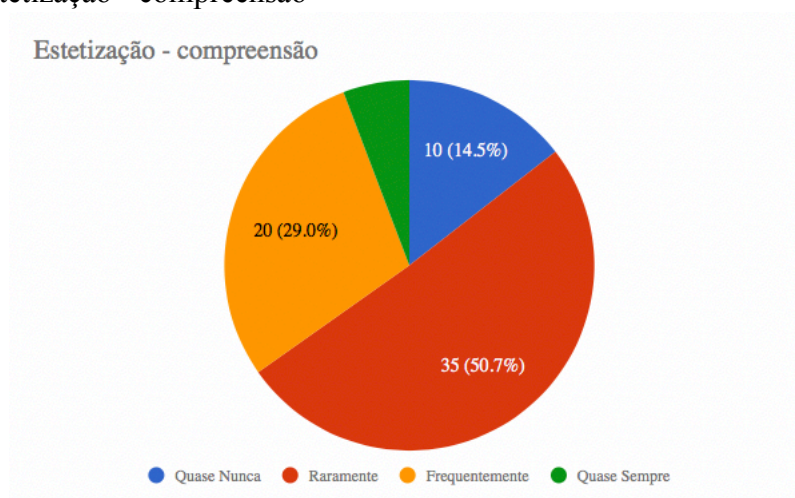


Fonte: autoria própria (2018).

Os gráficos seguintes, referentes à terceira seção do questionário 1, em conjunto com a questão sobre a frequência do trabalho com textos humorísticos, tocam o âmago desta pesquisa, pois dizem respeito ao componente simbólico, em que se incluem as relações de poder e os mecanismos linguístico-discursivos que nos serviram de princípios para a promoção da CS.

No que diz respeito à noção de estetização para a compreensão – Estetização – compreensão, que envolveria a abordagem desse princípio na compreensão oral e escrita, a maioria dos respondentes apontou para a baixa frequência com que tal noção foi abordada: 65,2% ao todo, dentre os quais, 14,5% optaram por “quase nunca”.

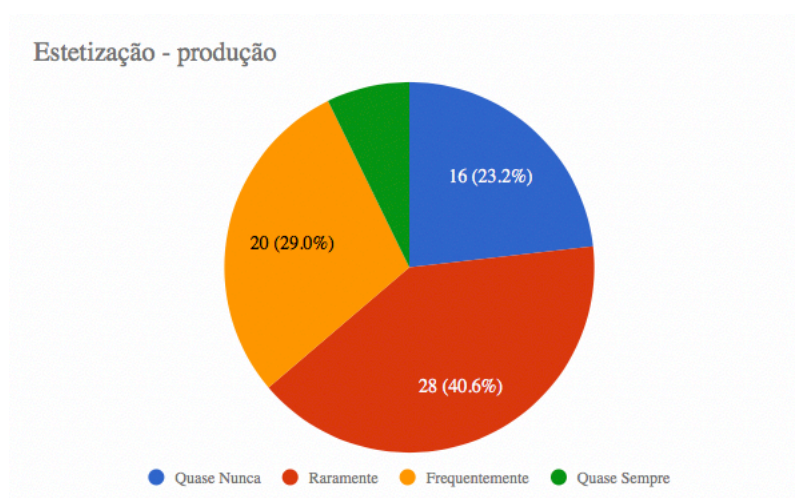
Gráfico 19 - Estetização - compreensão



Fonte: autoria própria (2018).

Em relação à consideração da noção de estetização para a produção oral e escrita, os resultados se assemelham: 63,8% dos respondentes indicaram a baixa frequência, dos quais 23,2% optaram por “quase nunca”.

Gráfico 20 - Estetização - produção

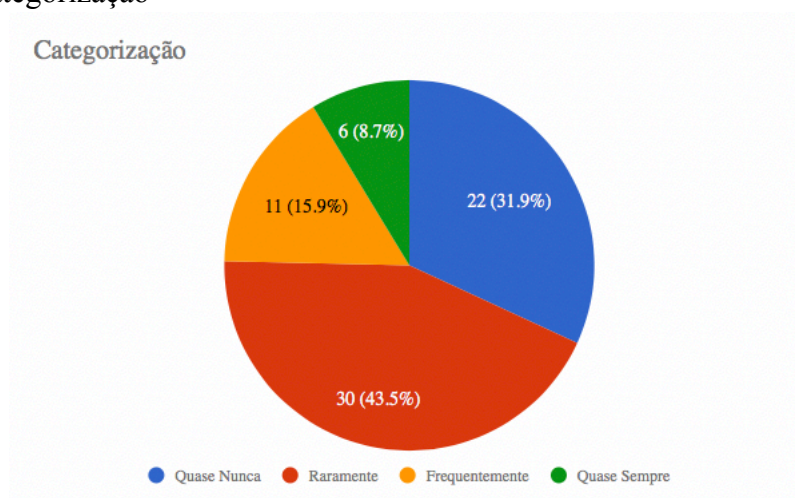


Fonte: autoria própria (2018).

No tocante à categorização¹⁰⁵, que remete à noção de *framing*, mais de 75% dos respondentes indicaram a baixa frequência com que essa noção fora abordada na disciplina de *Inglês I*.

¹⁰⁵ À época não éramos familiarizados com o termo “enquadramento”, portanto utilizamos um termo genérico, um tanto vago – “categorização”. Para esta tese, no entanto, preferimos o termo “enquadramento”, pois nos parece uma tradução mais aproximada.

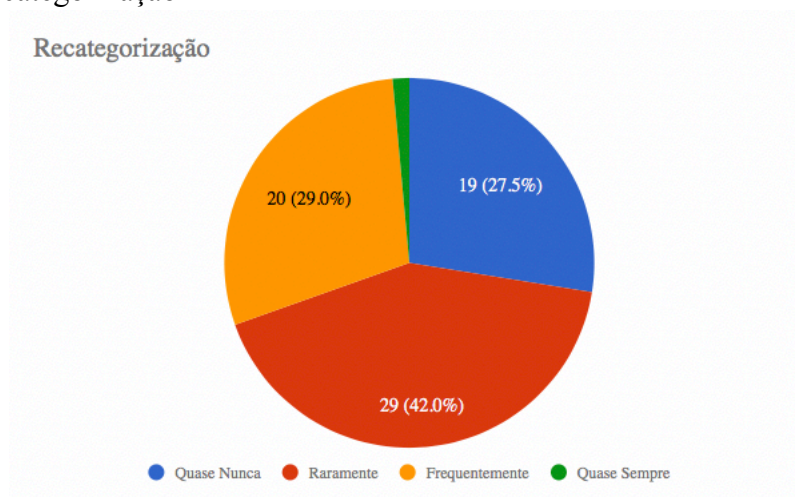
Gráfico 21 - Categorização



Fonte: autoria própria (2018).

Uma porcentagem um pouco menor, 69,5% dos respondentes, indicou que a oportunidade de trabalhar com a recategorização (*reframing*), até então foram escassas, o que aponta também tanto para uma novidade do assunto, quanto para sua relevância para suplementar o processo de ensino-aprendizagem em direção à promoção da CS.

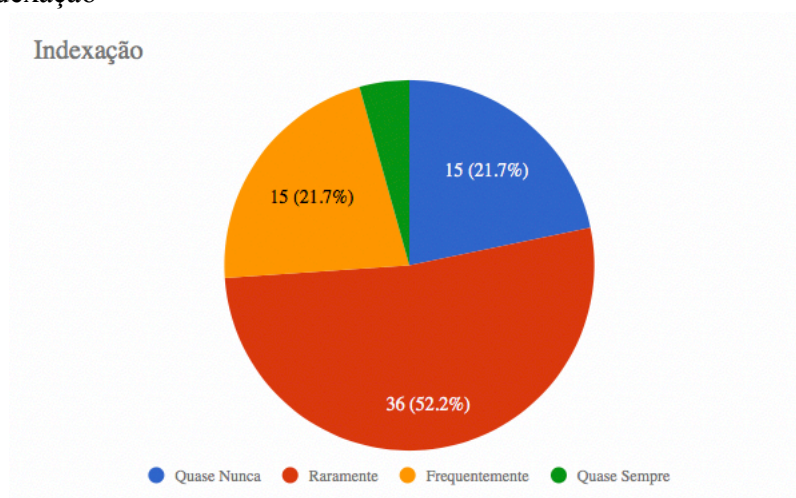
Gráfico 22 - Recategorização



Fonte: autoria própria (2018).

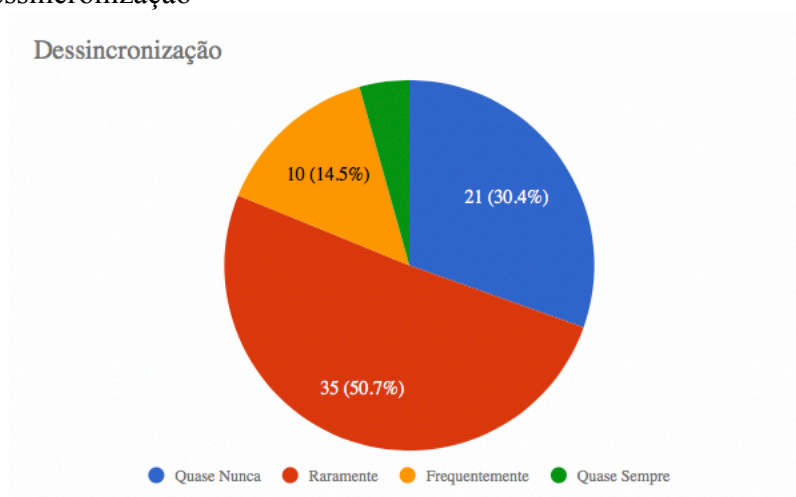
Em se tratando de indexação, acima de 73% dos respondentes indicaram que tal noção não fora abordada com frequência, contra 26% que apontaram para uma frequência maior. A dessincronização foi apontada também pela maioria, desta vez de 81,1% de respondentes, como não abordada frequentemente.

Gráfico 23 - Indexação



Fonte: autoria própria (2018).

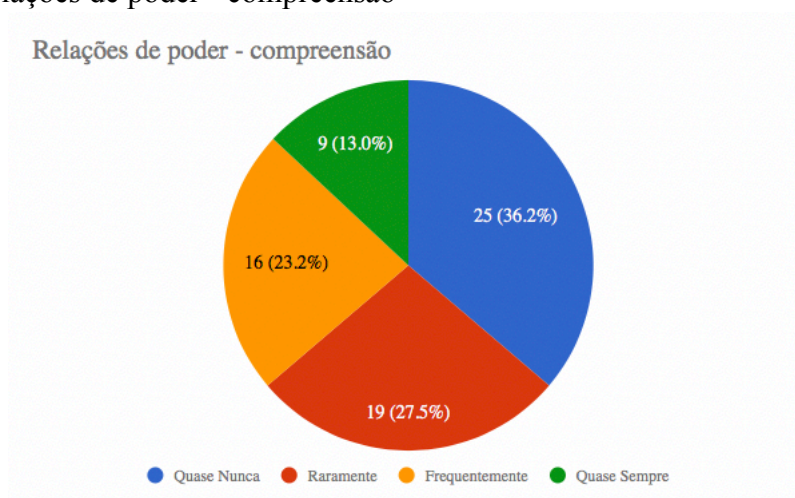
Gráfico 24 - Dessincronização



Fonte: autoria própria (2018).

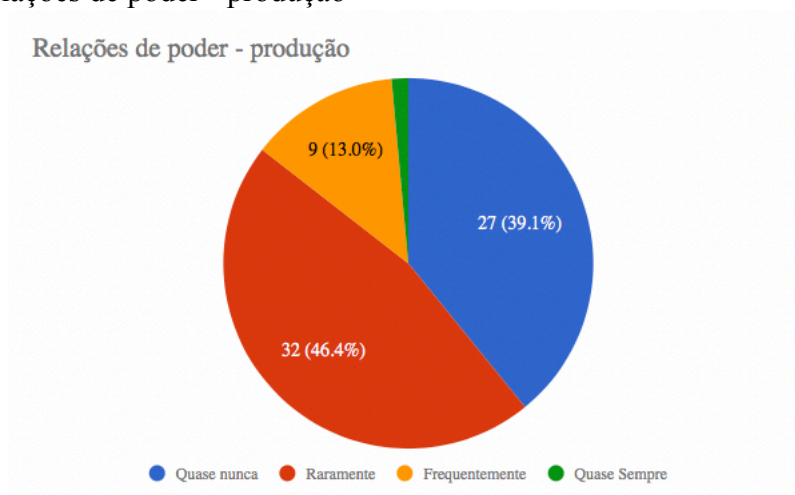
Finalmente, no tocante às relações de poder na leitura, compreensão oral e interpretação, mais de 63% dos respondentes indicaram que não abordaram esse aspecto com frequência na disciplina. Já para a observância das relações de poder em sua própria produção textual, uma maioria de 85,5% indicaram que tal observância não era frequente, dentre os quais, 39% optaram por “quase nunca”.

Gráfico 25 - Relações de poder - compreensão



Fonte: autoria própria (2018).

Gráfico 26 - Relações de poder - produção



Fonte: autoria própria (2018).

Com base na análise dos gráficos acima, é possível afirmar que a intervenção atendeu muitas das necessidades dos aprendizes, suprindo algumas faltas. A análise desses gráficos ajuda-nos a confirmar a relevância da intervenção realizada para o ensino-aprendizagem de ILE no IFRN – *Campus SPP*, além de apontar para o ineditismo do trabalho com os quatro princípios para a promoção da CS. Investimos também na interpretação textual, que apesar de ter sido apontada como frequente pela maioria, foi indicada como não frequente por um número expressivo de respondentes – 44,9%, o que sugere a necessidade de melhorias. Além dessas lacunas, a intervenção também proporcionou o trabalho com textos humorísticos e as relações de poder. Na próxima subseção discorreremos sobre os comentários dos respondentes, tecidos como resposta à pergunta da última parte do questionário 1.

6.2.2 Dos comentários

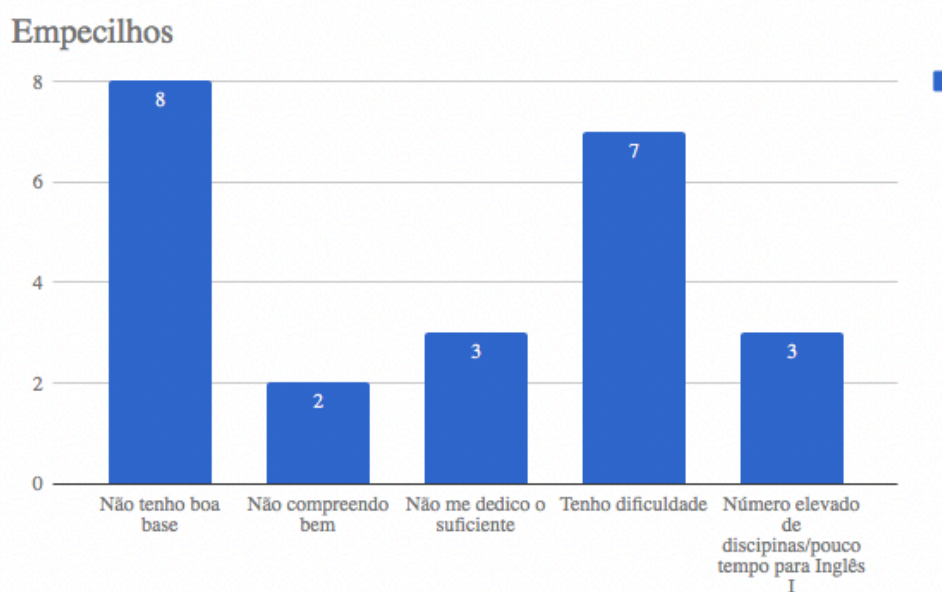
Trataremos, nesta subseção, das respostas à última pergunta do questionário 1, que foi discursiva. Dos 69 (sessenta e nove) respondentes, apenas 31 (trinta e um) teceram algum comentário. Consideraremos, nesta subseção, portanto, um universo de 31 respondentes. Para dinamizar a discussão e facilitar a visualização, elaboramos gráficos a partir da análise desses comentários, os quais agrupamos em cinco diferentes dimensões: i- empecilhos; ii- vantagens; iii- o questionário; iv- sugestões; v- progresso. É possível encontrar na discussão o número percentual de respondentes e, nos gráficos, o número absoluto para cada item. Os comentários analisados foram provocados pela questão abaixo:

Caso você tenha considerações sobre sua experiência com a Língua Inglesa nas aulas regulares do IFRN, comentários e/ou sugestões em relação a este questionário, por favor, exponha abaixo.

Em relação à dimensão “empecilhos”, um número considerável de alunos identificou dificuldades diversas em relação à sua própria desenvoltura com a LI no decorrer do ano letivo. Como podemos perceber no gráfico abaixo, ganham destaque as indicações de dificuldades não especificadas e o fato de os alunos “não terem base” ou terem experiências prévias negativas com o ensino-aprendizagem de ILE, revelando que, apesar de já terem cursado o Ensino Fundamental, reconhecem que as habilidades desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos em ILE estão aquém do que é demandado para um melhor desempenho na disciplina de *Inglês I* no IFRN (“não tenho boa base”). Um desses respondentes, inclusive, faz-nos inferir nunca ter estudado inglês, nem mesmo em situação escolar, enquanto outro indica ter estudado inglês anteriormente, mas afirma que alguns de seus colegas de turma atuais não tiveram a mesma oportunidade. Apesar de não se tratar da maioria dos respondentes, é um dado relevante, se considerarmos que estamos promovendo uma prática de ensino-aprendizagem que demanda uma formação prévia. Esse é um fator que pode tornar o desenvolvimento da CS mais lento e que sugere o desnivelamento da turma e certa dificuldade de acompanhar o desenvolvimento das aulas por parte de alguns aprendizes. Encontramos que 25,8% dos comentários apontaram para a falta de uma “boa base”, ou seja, para a insuficiência de noções e experiência prévias com o ILE e 22,5% dos alunos que fizeram comentários alegaram ter dificuldades com a disciplina de *Inglês I*. Dos oito respondentes que alegaram não ter uma boa base, cinco também afirmaram ter dificuldades na disciplina. Ou seja, 16,1% dos comentários apontaram tanto para uma falta de “boa base” quanto para dificuldades com a disciplina.

Além desses fatores, 9,6% dos respondentes que teceram comentários indicaram que o número elevado de disciplinas interfere na dedicação ao Inglês, confirmando nossas impressões mencionadas anteriormente; 9,6% afirmou não se dedicar à disciplina *Inglês I*; 6,4% apontou dificuldades de compreensão, mas não foram específicos quanto a que tipo de compreensão, se oral, escrita etc.

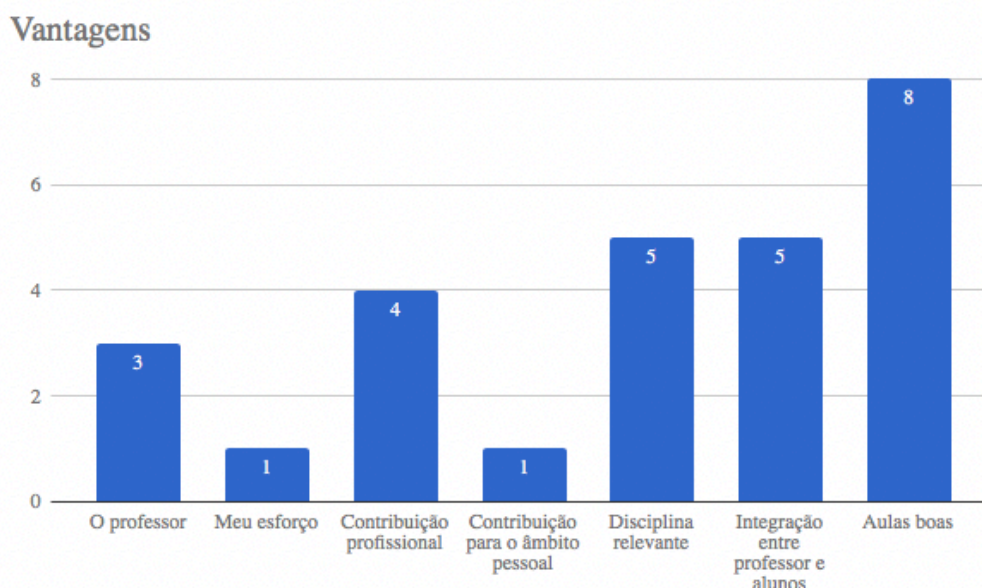
Gráfico 27 - Empecilhos



Fonte: autoria própria (2018).

No tocante às “vantagens”, destaca-se que 25,8% dos comentários consideram boas as aulas ministradas em *Inglês I*, reconhecendo a relevância da disciplina *Inglês I*. pouco mais de dezesseis por cento (16,1%) dos comentários apontam que a disciplina é relevante, e também 16,1% afirmam haver integração entre professor e alunos, em um tom positivo. Mais de onze por cento (11,7%) dos autores dos comentários acreditam que a disciplina tem alguma contribuição para sua carreira profissional. Mais de nove por cento (9,6%) dos comentários destacaram aspectos positivos do professor, como esforço e qualidade. Além desses, apenas 3,2% mencionam que a disciplina terá uma influência positiva em sua vida pessoal e semelhantemente, apenas 3,2% dos comentários indicam que, apesar de não se dedicar o suficiente, fazem o que está em seu alcance para se dedicar à disciplina *Inglês I*.

Gráfico 28 - Vantagens

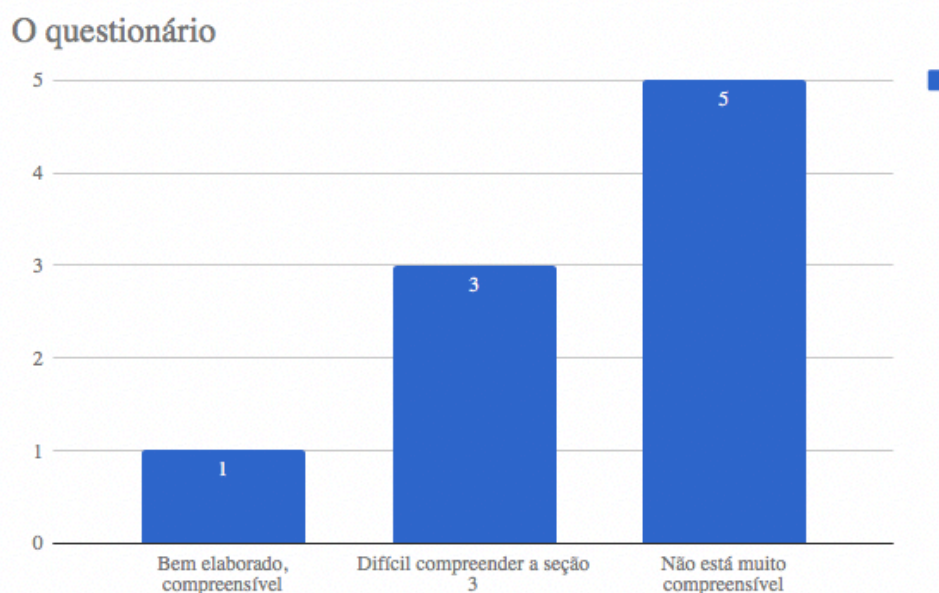


Fonte: autoria própria (2018).

O gráfico seguinte diz respeito aos comentários tecidos sobre o próprio questionário acerca de suas experiências com a disciplina de *Inglês I*. Se, por um lado, mais de 70% dos comentários não tratou sobre o questionário, apenas 3,2% explicitaram algum elogio, asseverando que foi bem elaborado e está compreensível, enquanto que 16,1% teceram comentários negativos, sugerindo que o questionário poderia ser mais compreensível. Outros 9,6% dos comentários limitaram a dificuldade de compreensão do questionário à terceira seção, que trata sobre o poder simbólico e os quatro princípios para a promoção da CS. No entanto, apesar de complexa, cada questão da seção 3 apresentava exemplos de modo a facilitar a compreensão dos respondentes. Possivelmente, o fato de tratar de um assunto alheio ao conhecimento dos aprendizes e o fato de nossos exemplos não envolverem assuntos já tratados em sala de aula corroboram com essa impressão negativa sobre a terceira seção do questionário. Apesar de julgarmos os exemplos esclarecedores, aplicamos o questionário presencialmente a todas as turmas em um dos laboratórios de informática do campus. Além disso, disponibilizamo-nos a tirar quaisquer dúvidas que os respondentes tivessem. Outro ponto a ser ponderado é o motivo de não incluirmos, nos exemplos providos na seção 3, assuntos já abordados em sala de aula. Tal escolha foi feita de modo a evitar vícios nas respostas. Por exemplo, se explicássemos a noção de dessincronização em meio a um caso de racismo, a familiaridade com este assunto poderia influenciar nas respostas de vários aprendizes, ainda que nunca houvessem trabalhado com dessincronização na sala de aula de ILE. Por outro lado, o estranhamento desses alunos em relação à terceira seção do questionário também aponta para

o fato de o componente simbólico não compor amplamente a experiência dos alunos relativa ao ensino-aprendizagem de ILE.

Gráfico 29 - O questionário



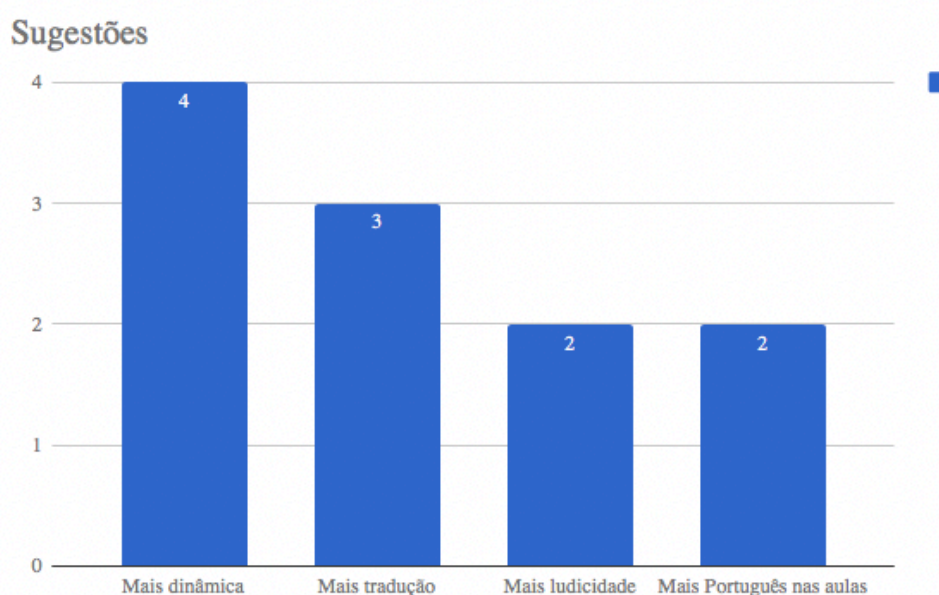
Fonte: autoria própria (2018).

O próximo gráfico exibe algumas críticas dos alunos em relação às aulas, críticas em forma de sugestão, apontando certa insatisfação em relação a dinamismo, tradução, ludicidade e do uso da língua portuguesa. Encontramos que 12,9% dos respondentes que produziram comentários sugeriram que as aulas poderiam ser mais dinâmicas. No entanto, não esclarecem exatamente o que compreendem por uma aula dinâmica. Uma exceção é a resposta 19, em que o respondente indica que uma dinâmica é necessária para ajudar os alunos a “perder a vergonha de ler, de falar” e defende que, sem tais dinâmicas, é mais difícil aprender. Não há como saber se o entendimento de dinâmica ou dinamismo é semelhante entre esses respondentes, mas isso aponta para a necessidade de promoção de estilos variados de atividades de sala de aula. Pouco mais de dezesseis por cento (16,1%) indicam o desejo de que sua língua materna seja mais utilizada na sala de aula, sendo que 9,6% desses comentários (três respondentes) sugerem a tradução. Dentre esses, um respondente especifica que a necessidade de tradução seria no momento das atividades. Outro respondente indica que os textos trabalhados deveriam ser traduzidos ou pelos aprendizes em casa ou já serem apresentados em sala de aula com sua respectiva tradução. Os outros dois respondentes (6,4%) que desejam a utilização de sua língua materna em sala de aula também indicam a tradução, mas não especificamente dos textos, e sim da fala do professor. Ou seja, desejam que o professor traduza tudo aquilo que fala em inglês.

Ainda 6,4% dos respondentes, que destacam aspectos positivos das aulas, sugerem que haja mais ludicidade. Um deles assevera aprender melhor por meio de jogos. Portanto, compreendemos que, por um lado, as sugestões apontam para a dificuldade dos alunos com a língua e, por outro, seu desejo de atividades mais divertidas e/ou diversificadas.

Embora consideremos a dificuldade de alguns alunos para lidar diretamente com o ILE, compreendemos que a tradução pode não ser o melhor caminho para superar essas dificuldades. No entanto, talvez o seja para a realização da atividade imediata. Por isso, o intuito do professor pesquisador na disciplina de *Inglês I* é progressivamente intensificar o uso da língua-alvo para a comunicação em sala de aula. No entanto, isso não é fácil, tendo em vista a resistência por parte de um número considerável de alunos em algumas turmas. Já as sugestões em relação ao componente lúdico e ao dinamismo apontam para a necessidade de mudanças de forma a despertar o interesse dos alunos e propiciar que superem sua timidez.

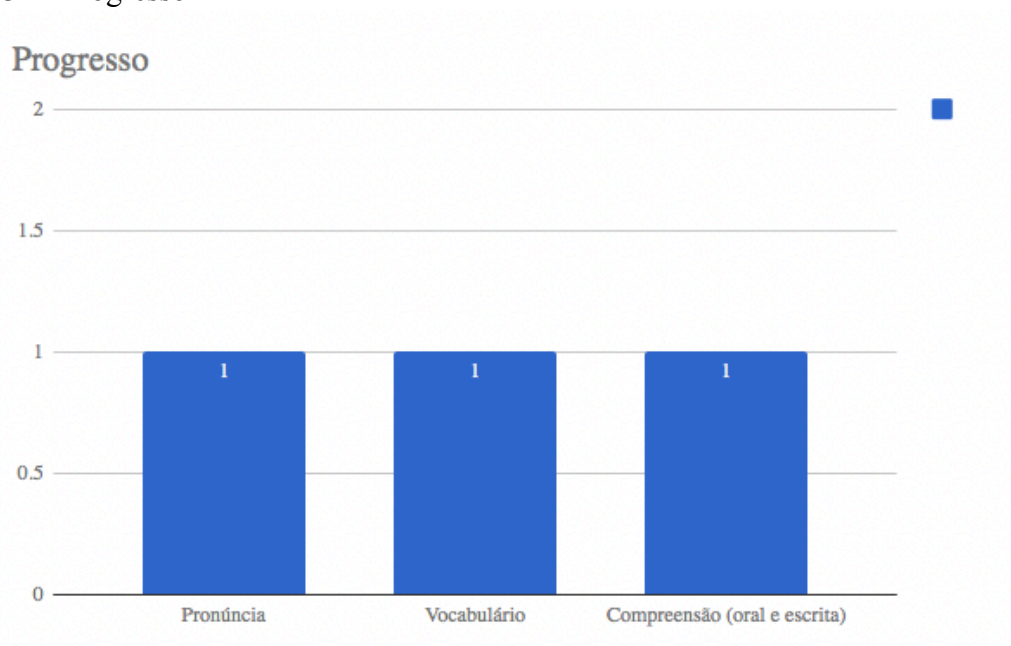
Gráfico 30 - Sugestões



Fonte: autoria própria (2018).

O último gráfico referente aos comentários do primeiro questionário aponta para o progresso dos alunos em relação ao ILE antes do *workshop*. Apenas em 9,6% dos comentários, menciona-se algum progresso, sendo que um desses comentários assinalou progresso de sua pronúncia, outro de seu vocabulário e outro de sua compreensão oral e escrita. Consideramos preocupante que apenas uma pequena porcentagem dos respondentes tenha afirmado algum progresso ao longo do ano. No entanto, os respondentes não foram diretamente provocados a tratar de progresso no questionário.

Gráfico 31 - Progresso



Fonte: autoria própria (2018).

No tocante à última seção, portanto, em que apenas 31 (trinta e um) dos sessenta e nove respondentes elaboraram um comentário, os comentários apontam para as dificuldades dos alunos com a LI, em especial com a oralidade, dificuldades essas que frequentemente resultam de um problema de “base”, isto é, os alunos, que deveriam chegar no Ensino Médio com maior experiência em ILE, noções adquiridas e proficiência desenvolvida, não apresentam essas características. Além disso, não há tempo suficiente para a dedicação demandada pela disciplina de *Inglês I*, talvez porque a disciplina divide a atenção dos alunos com várias outras da grade curricular. Alguns ainda apontaram que as aulas poderiam ser mais “dinâmicas”, apesar de não demonstrarem unanimidade do que entendem por “dinâmico”. Por outro lado, as aulas no IFRN são de qualidade, contribuem ou contribuirão para a formação do aprendiz e/ou para sua inserção no mercado de trabalho. E o professor, segundo alguns respondentes, faz um trabalho adequado. Acrescentou-se, com esses dados reiterados e os outros, mais uma expectativa ao *workshop*: que os aprendizes fizessem algum progresso que lhes fosse mais aparente. A seguir, discutiremos sobre os dados gerados a partir das atividades do *workshop*, tratando das produções dos alunos em ILE, iniciando pela atividade de diagnóstico 1.

6.3 Discussão sobre as atividades do *workshop*

Como já exposto em nosso capítulo de aspectos metodológicos, as atividades do *workshop* pretenderam a promover o desenvolvimento da competência simbólica (CS) por meio de 09 (nove) atividades que enfocaram os quatro princípios (*reframing*, indexação, dessincronização e estetização). As atividades tiveram por base um texto humorístico.

A seguir, discutiremos sobre esse texto humorístico de modo a apontar perspectivas pelas quais os quatro princípios podem ser explorados. Esclarecemos, contudo, que dado o contexto de intervenção, em que se inclui o nível de proficiência dos alunos, a duração da intervenção e o nível de escolaridade dos alunos, não pudemos explorar com profundidade os referidos princípios. Nesse sentido, o *workshop* serviu como uma introdução à CS.

Analisamos as respostas de 61 (sessenta e um) estudantes, das quais selecionamos alguns textos que serão utilizados na discussão desta seção. Tivemos um total de 85 (oitenta e cinco) alunos envolvidos no *workshop*. No entanto, 24 (vinte e quatro) desses alunos não nos entregaram o termo de consentimento (Apêndice C) que nos autoriza a utilizar suas resposta nesta pesquisa e/ou não concluíram o *workshop*.

Esclarecemos que os textos dos alunos foram transcritos aqui sem modificações, com exceção do caso em que alunos redigiram todo seu texto em caixa alta, pois adotamos maiúsculas e minúsculas. Com isso, lapsos ortográficos foram mantidos. Reiteramos que muitos dos nossos alunos, em sua maioria, não tinham experiência de redigir textos em inglês em uma atividade avaliativa. Para facilitar a compreensão dos textos, traduzimos cada resposta dos alunos. Nas traduções, muitos dos lapsos não foram mantidos, mas outros foram a fim de manter a perspectiva da dificuldade dos alunos em produzir o texto. Em casos que alguns elementos escritos pelos alunos não nos foram inteligíveis, sinalizamos o problema. Analisamos os textos dos alunos, após o primeiro diagnóstico, considerando, dentre outros aspectos, evidências de que o *workshop* influenciou as respostas, facilitando a compreensão dos textos. Dar-se-á ênfase, portanto, à compreensão dos alunos sobre o texto, de acordo com cada questão, e as noções que eles apresentarem sobre o componente simbólico, em que se incluem os quatro princípios para a promoção da CS. Decidimos tratar dessas questões antes de abordar as respostas à atividade de diagnóstico 1 por julgarmos mais interessante aos leitores refletir sobre tal atividade em contraposição às repostas à atividade de diagnóstico 2. Passemos, portanto, a tratar do texto que inspirou as 9 questões do *workshop*.

Poema 1***Pursuit of Happiness***¹⁰⁶

by Vernon Waring

The waitress doesn't smile
 The cabbie doesn't speak
 The salesman is all business
 (This hasn't been his week)

The boss is rude and angry
 He drives us all to tears
 The barber flails his scissors
 And almost cuts my ears

This band of moaners and groaners
 Is no treat for a happiness glutton
 The only grin I've seen all week
 Was on a "SMILE" button¹⁰⁷

Fonte: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_550.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

O texto acima é um poema extraído de um sítio da Internet com poemas humorísticos. Baseia-se na noção de busca da felicidade (*pursuit of happiness*), que é um aspecto cultural relevante para a população norte-americana e que consta na declaração de independência dos Estados Unidos da América como um direito inalienável dos cidadãos que deve ser resguardado pelo Estado. Essa noção de felicidade tem um papel preponderante na formação cultural e discursiva daquela nação, já que também incide sobre outra noção investida de valores simbólicos, que é a liberdade. Grosso modo, um cidadão que vive nos EUA tem o direito de buscar a própria felicidade. No entanto, o conceito de felicidade é muito subjetivo e, para alguns norte-americanos, superficial. A busca pela própria felicidade não pode interferir na liberdade de outros indivíduos. Mas é comum que esse limite seja ultrapassado. No poema percebemos um tom irônico conferido pelo título. O trabalho, que deve ser um meio para que o indivíduo busque sua felicidade, realize seus sonhos, não contribui para isso. Ninguém sorri, não há cordialidade, não há alegria no trabalho – mas rudeza, raiva e lágrimas. A felicidade está longe do relacionamento interpessoal e das interações. Diferentemente da esfera amigável e fraternal do poema *I hear America singing*, de Walt Whitman (1819 – 1892), em que as pessoas em suas

¹⁰⁶ A garçonete não sorri / O taxista não fala / O vendedor é só negócios / (Esta não foi a semana dele) / O chefe está rude e irritado / Ele faz todos nós chorar / O barbeiro manuseia ferozmente sua tesoura / E quase corta minhas orelhas / Este bando de lamuriosos e gemedores / Não é não são negócio para um glutão de felicidade / O único riso [largo] que eu vi em toda a semana / Foi num “botão de sorriso”

¹⁰⁷ *Smile button* pode referir-se à brincadeira de tocar o nariz de alguém para provocar seu sorriso ou ao ícone/emoticon do sorriso.

ocupações e profissões constroem uma nação e são felizes fazendo-o – ao ponto de cantar – em *The pursuit of happiness*, de Vernon Waring, a felicidade não é inerente ao trabalho, nem está presente ali. A felicidade, para além de superficial, tornou-se artificial. O sorriso, ícone e vestígio da felicidade, não é naturalmente humano, mas é maquinado ou fabricado – é uma *coisa* não natural.

De alguma forma, o modo de organização econômica tem influência nessa ausência de felicidade. Existe um patrão que é rude e irritadiço e cujo trato com os subordinados os faz chorar. Trata-se de uma denúncia ao modo de produção capitalista vigente nos EUA, no qual a grandeza do empreendedorismo e a busca constante pelo crescimento econômico trazem cobranças constantes, avaliações constantes e, com uma sobrecarga de metas a cumprir, estresse. Será que a busca da felicidade está, na verdade, gerando infelicidade? Será que o destino do espírito livre e empreendedor é viver acorrentado ao estresse, em uma insaciável busca pela superação, pelo lucro? Será que as cobranças cerceiam a possibilidade de se estar satisfeito? No tocante ao eu-lírico, seria ele uma vítima? Seria o chefe um perpetrador? O fato de o eu-lírico ser guloso por felicidade poderia indicar que ele busca felicidade mesmo quando está satisfeito. Assim como um glutão convencional come mais do que precisa e, nesse empreendimento, está propenso a consumir o alimento de seus próximos. Nesse caso, o eu-lírico e o chefe não seriam tão diferentes – cada um estaria tentando saciar sua gula por felicidade, não se contentando nunca e, com isso, consumindo a felicidade alheia. Tais reflexões não devem ser encaradas como a interpretação mais apropriada, mas como um conjunto de possibilidades, dentre outros, para fomentar discussões que incluem a esfera comunicativa, o componente cultural e a dimensão simbólica.

Dado o tempo curto da intervenção e o nível de escolaridade dos alunos, nossa reflexão dar-se-á em termos de inicialização pelo professor e utilização das noções referentes ao componente simbólico pelos aprendizes. Ou seja, iniciamos os alunos na reflexão sobre *reframing*, indexação, dessincronização e estetização e, por hora, tentaremos identificar vestígios que apontem se eles conseguiram assimilar, ao menos em parte, tais noções em suas respostas, adaptando seu modo de encarar ao texto à reflexão sobre o componente simbólico. Posteriormente, com o questionário 02, buscaremos perceber como a intervenção influenciou os aprendizes.

A fim de manter sigilo em relação à identidade dos colaboradores, referir-nos-emos a cada um como aprendiz (A). Dessa maneira, intentamos também facilitar a distinção entre o material reunido no Piloto (capítulo 5 desta tese) e a intervenção de 2017. Em caso de atividades em grupos, denominaremos cada grupo por grupo de aprendizes (GA).

6.3.1 Questão 01 – sobre o humor

A primeira questão desenvolvida com base no texto foi relacionada ao humor. Por prever que parte dos alunos não perceberia o aspecto humorístico do texto e visando a promover uma leitura mais detalhada, além de considerar que a reflexão sobre o componente humorístico poderia auxiliar a reflexão sobre o componente simbólico, apontamos que todos os alunos deveriam responder a seguinte questão:

This poem is considered a humorous one. Please, identify a passage which can be humorous. Explain why you think it is funny or not funny.¹⁰⁸

Devido ao fato de essa ter sido a única questão do *workshop* que todos os alunos responderam, selecionamos 10 (dez) respostas de estudantes, de forma a contemplar representantes de todas as turmas envolvidas e produções com complexidade, acurácia diferentes e clareza diferentes. Dessa forma, além de abrangermos todas as turmas, evitamos nos comprometer, ainda que indiretamente, com um nível específico de proficiência. Apresentamos, a seguir, as respostas e nossos comentários sobre elas.

A60	The poem is about the meaning of happiness, about values that satisfy people along with seeking well-being, good and pleasant conditions of interpersonal achievement. The poem shows a contradiction between what is written in the verses and the title, that is, some irony which generates humor, as it is shown in the excerpt: “the only smile I saw all week was in the “smile” button.” The passage provokes humor emphasizing and the smiling of the writing in the word [<i>sic.</i>]. ¹⁰⁹
A4	“The barber flails his scissors And almost cuts my ears” I find it funny because the author is ironic. He uses the sarcastic way of showing how difficult reality is and how people simply exist, but do not live. ¹¹⁰
A29	“The boss is angry He drives us all to tears (...) The only grin I’ve seen all week Was on a “smile” button”

¹⁰⁸ Este poema é considerado humorístico. Por favor, identifique um trecho que pode ser humorístico. Explique porque você o acha engraçado ou não.

¹⁰⁹ O poema é sobre o significado de felicidade, sobre valores que satisfazem as pessoas enquanto procuram bem-estar, condições boas e agradáveis de realização[?] interpessoal. O poema mostra uma contradição entre o que está escrito nos versos e o título, isto é, alguma ironia que gera[?] humor, como é apresentado no excerto: “o único sorriso que eu vi na semana toda foi num botão de ‘sorriso’”. O trecho provoca humor enfatizando e o sorriso do [?] na palavra. (Tradução nossa.)

¹¹⁰ “O barbeiro manuseia ferozmente sua tesoura / E quase corta minhas orelhas” / Eu acho isso engraçado porque o autor é irônico. Ele usa o modo sarcástico para mostrar quão difícil a realidade é e como as pessoas simplesmente existem, mas não vivem. (Tradução nossa.)

	The poem is considered humorous because it's linked irony between the title: "The pursuit of Happiness", and what is written, which is nothing related to happiness. In fact, whole poem consists of bad and melancholic [?], like the two cotouts from the poem above, where upon it shows that "the boss" is making people cry and other talk about how only smile, usually synonymous with happiness, was seen in a button. So, no, it's undoubtedly not funny, despite touch of humor that irony, contradiction and expectation breakdown causes at text [<i>sic.</i>]. ¹¹¹
A40	The excerpt "The only grin I've seen all week was on a "smile" button" it is very funny because it causes a break in expectancy of a happy ending. But, the poem, in general, it's not funny because it is the story of a bad weed. The people narrates through of the poem her troubles [<i>sic.</i>]. ¹¹²
A41	It's funny because humor, usually happens, when something goes wron, for example, when the barber almost cuts his ear, and when that's what cause the mood [<i>sic.</i>]. ¹¹³
A13	the passage "the only grin I've seen all week, was on a "smile" button" can be considered a humorous one, because de author turns the sad situation that is the lack of smiles and happiness into some sort of tragicomedy, when he brings up the smile button into the poem [<i>sic.</i>]. ¹¹⁴
A12	Even if the poem "pursuit of happiness" is considered humorous, fragments such "the barber flails his scissors, and almost cuts my ears" were not funny to me, this may be due to the social and cultural meaning of the act attributed, by me, not to be the same as the symbolic value attributed by the author. ¹¹⁵
A16	Throughout the text we can see the irony in it, which makes it funny, it makes fun of simple things in our daily life that almos mobody notices. ¹¹⁶
A32	I think the piece of poem that shows the barber very funny, because its funny to imagine the scissors flail in all directions (thing that hardly happens), almost cutting our ears or even our heads. ¹¹⁷
A28	In my opinion, nothing in the poem was funny! Why? Because people treated him very bagly, and was for the button, he would not have seen a smile all day long. Yes,

¹¹¹O poema é considerado humorístico porque está ligada a ironia entre o título: "A busca da Felicidade", e o que está escrito, que não tem nada a ver com felicidade. De fato, o poema inteiro consiste em [?] ruim e melancólico, como os dois recortes do poema acima, onde acima disso ela mostra que "o chefe" está fazendo as pessoas chorar e a outra fala sobre como apenas sorriso, geralmente sinônimo de felicidade, foi visto em um botão. Então, não, é indubitavelmente não engraçado, apesar do toque de humor que a ironia, contradição e quebra de expectativa causam no texto [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹¹² O trecho "O único sorriso [largo] que eu vi em toda a semana foi num botão de 'sorriso'" é muito engraçado porque ele causa uma quebra na expectativa de um final feliz. Mas, o poema, em geral, não é engraçado porque é a história de uma semana ruim. A pessoa narra através do poema os problemas dela [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹¹³ É engraçado porque o humor, geralmente acontece, quando algo dá errado, por exemplo, quando o barbeiro quase corta a orelha dele, e quando isso é o que causa o humor [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹¹⁴ o trecho "o único riso [largo] que eu vi em toda a semana, foi num botão de "sorriso"" pode ser considerado humorístico, porque o autor transforma a situação triste que é a falta de sorrisos e felicidade em uma espécie de tragicomédia, quando ele traz o botão do riso ao poema [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹¹⁵ Mesmo se o poema "busca da felicidade" for considerado humorístico, fragmentos como "O barbeiro manuseia ferozmente sua tesoura, e quase corta minhas orelhas" não foram engraçados para mim, isto pode ser devido ao significado social e cultural do ato atribuído, por mim, não ser o mesmo que o valor simbólico atribuído pelo autor [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹¹⁶ Ao longo do texto nós podemos ver a ironia nele, que o torna engraçado, ele faz graça de coisas simples em nossa vida cotidiana que quase ninguém nota [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹¹⁷ Eu acho a parte do poema que mostra o barbeiro muito engraçada, porque é engraçado imaginar a tesoura sendo manuseada ferozmente em todas as direções (coisa que dificilmente acontece), quase cortando nossas orelhas ou até nossas cabeças. (Tradução nossa.)

people have problems, but that has should stop anyone from offering the goodness of a smile or being polite. So, I do not the poem has anything funny. ¹¹⁸

Apesar de considerarmos a última sentença de seu texto ininteligível, compreendemos que A60 admite que o poema é humorístico e aponta que um dos aspectos que causa esse humor é a ironia estabelecida na contradição entre o título e o corpo do texto – os versos. Ao perceber essa ironia e essa contradição, compreendemos que o aluno se aproximou da compreensão de humor como troca de *frames* (ATTARDO, 2001; RASKIN, 1979). Também é interessante a compreensão de A60 quando relaciona o texto ao significado da felicidade e a valores que “satisfazem” pessoas enquanto procuram “bem-estar”. Por termos tratado várias vezes da noção de valores simbólicos no *workshop* e o aluno apontar que esses valores, em vez de moralizar as pessoas, por exemplo, as satisfazem, entendemos que A60 está tratando de valores em uma perspectiva simbólica.

De alguma forma, A60 compreende que o “significado” da felicidade e os referidos “valores” influenciam a busca pelo bem-estar e têm um papel, que vale a pena mencionar, no que os indivíduos consideram por condições agradáveis nas relações interpessoais. O humor do texto, portanto, está na ironia de o título tratar da busca da felicidade e do corpo do poema exibir relações pessoais não felizes. Consideramos, portanto, que a atividade contribuiu para que A60 compreendesse humor em termos de ironia e contradição e que o significado da felicidade e a busca pelo bem-estar estão relacionados a valores simbólicos, o que indica que o componente simbólico foi levado em conta no processo de interpretação.

A4 endossa que o trecho destacado por ela é humorístico. Compreende humor em termos de ironia e sarcasmo – no caso, em tratar como busca da felicidade uma realidade difícil. A4 aponta que a situação apresentada pelo poema é, na verdade, uma existência sofrida, sem prazeres, sem conforto – como se nossa realidade muitas vezes, em vez de ser uma busca pela felicidade, fosse apenas uma luta para continuar existindo. Portanto, a atividade contribuiu para que A4 percebesse o humor enquanto ironia e o sarcasmo como opção para tratar da realidade.

A29 destacou, com segurança, que o texto não é humorístico. Em concordância com o que está afirmado no enunciado, ela apontou que a ironia entre o título e o corpo do texto, que causa uma quebra de expectativa, pode provocar essa impressão de que o texto é humorístico. Dessa forma, a ironia está em o título tratar de felicidade e o corpo do poema retratar um

¹¹⁸ Na minha opinião, nada no poema era engraçado! Por quê? Porque as pessoas o trataram muito mal, e não posse pelo botão, ele não teria visto um sorriso em toa a semana. Sim, nós temos problemas, mas isso não deveria [impedir] ninguém de oferecer a bondade de um sorriso ou de ser educado. Logo, eu não [acho que] o poema tenha nada engraçado. (Tradução nossa.)

contexto melancólico, sem felicidade. Para A29, o fato de ser melancólico e tratar de uma situação ruim, como a destacada nas passagens por ela selecionada, caracterizam-no como não humorístico. Dessa forma, a atividade contribuiu para que A29 considerasse humor em termos de ironia e quebra de expectativa, a ponto de que a ocorrência desses fatores pode dar a impressão de predominância do humor onde, de fato, só há “uma pitada de humor”. Percebemos que, a despeito da opinião sobre o poema, A29 pode também exercitar a argumentação associada à interpretação do texto e, assim como muitos outros colegas, posicionar-se.

Percebemos na resposta de A40 uma maior dificuldade com a forma. Diferentemente da maioria dos outros aprendizes colaboradores, A40 destaca a quebra de expectativa no final do poema, por estar aguardando um final feliz, provavelmente que fizesse jus ao título. A40 também conclui que, no geral, apesar de apresentar trechos humorísticos engraçados, o poema não é humorístico. Para ela, portanto, o humor tem a ver com quebra de expectativa, mas em que não predomina uma história ruim e com problemas – talvez por relacionar humor à alegria – ou seja, sua noção de humor está atrelada a um enquadramento de alegria. Portanto, percebemos que o exercício de pensar sobre o que é humorístico ou não é também um exercício de *framing*. No caso, para A40, apesar de conter trechos humorísticos, o texto no geral não é humorístico por não ser enquadrado como algo alegre. Seria um ponto interessante para retomar a discussão sobre *(re)framing* posteriormente.

A41 foi mais econômico na extensão de sua resposta; porém, nessa concisão conseguiu expor sua ideia de humor com base no texto: a de que algo vai errado. Ou seja, a noção de humor construída por esse aprendiz aproxima-se da quebra de expectativa. No caso, existe um roteiro a ser seguido, o que, contudo, não acontece. A41 toma a fuga do roteiro do barbeiro, em que esse quase corta as orelhas do cliente, para defender que o texto é engraçado. A discussão, portanto, contribuiu para que A1 percebesse o humor enquanto fugas do *framing* de uma situação.

A13 é uma aprendiz com maior experiência na LI. Seu texto apresenta um número reduzido de desvios da norma padrão e o lapso “de” (em “*de author*”) foi um equívoco característico de estudantes brasileiros quem têm certa familiaridade com a pronúncia do ILE. Em se tratando de sua percepção do texto, A13 considera que a passagem que selecionou é humorística porque a apresentação de um “botão do sorriso” é um elemento engraçado que, ao ser introduzido no texto, transforma-o de algo trágico, triste, em algo humorístico. Diferentemente de A29 e A40, A13 demonstra perceber que, mesmo em se tratando de uma situação negativa, trágica, o texto pode ser humorístico, caso o assunto seja tratado desta maneira com a introdução de elementos de humor. No caso, A13 percebe que o trágico/triste

foi reenquadrado como humorístico [e risível, por conseguinte]. No entanto, A13 não trata de por que considera o “*smile button*” um elemento dessa natureza.

A12 não discorre abertamente sobre sua concepção de humor ou sobre o que faz o texto ser ou não humorístico. No entanto, depreendemos que sua noção de humor está atrelada ao valor simbólico. O aprendiz demonstra compreender que o humor depende não apenas do texto e da intenção do enunciador, mas do coenunciador e dos valores simbólicos que atrela a elementos que têm significado estabelecido socioculturalmente. Ou seja, o humor depende de significados estabelecidos socialmente e de valores simbólicos do indivíduo. Possivelmente A12 não refletira sobre as nuances que sua resposta implica, mas percebemos que, enquanto introdução ao desenvolvimento da CS em ILE, a questão 01 desempenhou um papel provocador para A12.

Ainda mais comedida em sua resposta, A16 apresenta humor sob dois aspectos: ironia e tratar humoristicamente de coisas corriqueiras. Indiretamente, A16 aponta que a maneira como coisas corriqueiras e imperceptíveis são tratadas pode provocar humor. É interessante destacar que, diferentemente da maioria das respostas à questão 01 tratadas aqui, a de A16 não considera a situação representada no texto como triste ou trágica, tampouco A16 refere-se à ausência de alegria. Ao contrário, a situação apresentada pelo poema é encarada como algo simples da nossa vida cotidiana, a qual, tratada com certa ironia, pode ser objeto de humor.

Selecionamos a resposta de A32, pois diferiu muito do que a maioria dos estudantes apontou como sendo um elemento para a produção de humor, como foi o caso da ironia. A32 compreende que o humor é provocado pelo exagero, que pode mesmo tornar-se grotesco (“*almost cutting our ears or even our heads*”). No entanto, ele demonstra que esse exagero depende de uma quebra de expectativa também (“*thing that hardly happen*”). Portanto, segundo A32, o humor provocado pelo exagero depende de esse exagero ser uma quebra de expectativa, uma fuga de roteiro, ou, em termos mais técnicos, de uma troca de *frames* (ATTARDO, 2001; RASKIN, 1979).

A28 elaborou uma resposta totalmente avessa à existência de humor no poema. De certa forma, a resposta de A28 pode ser considerada uma fuga do tema proposto pela questão 01. Em vez de tratar sobre o motivo de o texto não ser humorístico em termos textuais ou discursivos, A28 assumiu uma perspectiva pessoal e um tom moralizador. No entanto, é interessante apresentar a resposta desenvolvida por A28 para demonstrar que as respostas, muitas vezes, não atingem a expectativa do professor e também para comentarmos sobre o recorrente tom moralizador na resposta de alguns alunos. Salientamos, contudo, que o frequente tom moralizador não implicou em frequentes fugas da proposta da questão durante a intervenção.

Entretanto, percebemos que esse tom é uma espécie de subterfúgio ou uma zona de conforto. De alguma forma, parece que, quando alguns alunos abordam um texto apenas superficialmente, eles recorrem à esfera da moralização com o intuito de intensificar a argumentação. Não nos opomos à ideia de que o ensino-aprendizagem deve incluir uma perspectiva ética, que é moralizadora. Ao contrário, defendemos que o ensino-aprendizagem de ILE deve preparar os alunos mais do que simplesmente para a comunicação, mas também para a vida. No entanto, a análise mais cuidadosa das respostas dos alunos alertam-nos para o perigo do tom moralizador como substituição de argumentos mais diretamente baseados nos textos em questão.

Por outro lado, compreendemos que a resposta de A28, além de ser um exercício comunicativo válido propiciou a reflexão da respondente em relação à perspectiva pessoal acerca do sorriso e da educação enquanto bondade e dever dos indivíduos. Apesar de um tanto inocente, o *framing* empregado por A28 para tratar o humor não inclui rudeza. Portanto, A28 reenquadra humor (por mais que se discorde desse reenquadre), legitimando-se por um tom moralizador. Ao mesmo tempo, intenta demonstrar, em uma atividade avaliativa, habilidade crítica de leitura. São pequenos movimentos discursivos que evidenciam o desenvolvimento de uma CS na língua-alvo.

Como questão inicial de uma intervenção relativamente curta, compreendemos a limitação do impacto que um *workshop* de cinco semanas pode ter sobre os alunos. Cinco das respostas à questão 01 selecionadas foram desenvolvidas no primeiro momento da segunda semana de *workshop*. Isso implica que cinco desses alunos desenvolveram a questão 01 em suas casas após terem tido apenas 135 minutos de *workshop*. Por outro lado, reiteramos que os aprendizes puderam exercitar a comunicação por meio da produção escrita, além de adquirir vocabulário e refletir sobre o humor. Tendo em vista que, no domínio discursivo, o senso de humor apresenta características também presentes na CS, a reflexão do humor pode preparar o caminho para o desenvolvimento da CS. Nas respostas dos alunos percebe-se um olhar que se volta para o texto, mas que também é introspectivo – o que aponta também para um envolvimento com a atividade proposta, um ponto positivo.

Acrescente-se que a reflexão sobre o que faz um texto ser humorístico propicia uma reflexão sobre si mesmo e do porquê o próprio respondente julga o texto humorístico ou não humorístico. Isso fica um pouco mais evidente nas respostas de A12 e A28. Ademais, refletir sobre a possibilidade de o poema *Pursuit of Happiness* ser humorístico é uma atividade propícia à discussão, mais ou menos indutiva (segundo a proposta do professor), de princípios como *reframing* (considerando a quebra de expectativa e troca de *frames*), dessincronização,

(considerando outros estratos sociais, como a difícil realidade da sobrevivência/existência, cf. A4) ou do componente simbólico (considerando que o humor depende do valor simbólico que o leitor atribui a elementos representados nos textos, cf. A12, ou o componente simbólico e cultural da realidade representada no poema, cf. A60). Portanto, consideramos que trabalhar com o humor na sala de aula de ILE pode estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento da CS em conjunto com habilidades de compreensão textual e interpretação.

6.3.2 Questão 02 – propiciando o *reframing*

A questão 02, assim como todas as outras questões de número par, foi desenvolvida individualmente, e os aprendizes tinham conhecimento da questão no momento da prova. Dadas as circunstâncias em que essas questões foram desenvolvidas – em especial o fato de serem alunos de Ensino Médio e nas últimas cinco semanas de um ano letivo, julgamos mais apropriado explorar mais superficialmente os quatro princípios para a CS do que aprofundar apenas um desses princípios. Portanto, cada uma dessas questões sugeria, mas não limitava, o trabalho e o raciocínio com um dos princípios para a promoção da CS.

Diferentemente do que ocorreu com a questão 01, a questão 02 e as demais referentes ao poema *Pursuit of Happiness* foram designadas a apenas um ou dois grupos de aprendizes por turma. Abaixo, apresentamos as duas versões da questão 02 desenvolvidas à época:

If the poem had only the first 02 stanzas and its author asked for your help to provide it with 02 very appropriate options for a title, what would they be? Why?

If the poem had only the first 02 stanzas and its author asked for your help to provide it with 02 very ironic options for a title, what would they be? Why?

Elaboramos duas versões da questão, uma para cada dia de aplicação. Com isso, as turmas que realizaram a atividade em uma sexta-feira não poderiam consultar as turmas da quarta-feira e preparar-se em casa durante dois dias. Os alunos deveriam desconsiderar a última estrofe do poema *Pursuit of Happiness* e prover outros dois títulos ao poema e uma explicação para a escolha de cada título. Em uma versão, os títulos deveriam estar afinados com poema, estabelecendo uma relação de conformidade, enquanto que, na outra, deveriam estabelecer uma relação de ironia.

Ambas as versões da questão 02 encorajavam os aprendizes a refletir sobre o enquadramento (*framing*) do corpo e do título do poema. Como o título do poema – *Pursuit of*

Happiness (Busca da Felicidade) – soa irônico, percebemos que há uma troca de *frames* no texto: o título pode inferir pessoas tentando ser felizes, podendo também indicar sujeitos tristes, mas que estão tomando atitudes positivas para criar um ambiente mais agradável, propício à felicidade. O título ainda poderia inferir pessoas que já estão felizes e, por isso, agem de forma a perpetuar essa situação. Por outro lado, o corpo do poema infere pessoas insatisfeitas e infelizes, mas que não tomam atitudes significativas em prol da felicidade, não tratam bem umas às outras e, se estão pensando em felicidade, não estão contribuindo com ela no momento imediato.

Para dar um título “apropriado”, no sentido de não haver mais ruptura ou ironia entre o título e o restante do poema, o aprendiz precisaria i- perceber que há uma troca de *frames* entre título original e corpo, ii- compreender como o que está apresentado do corpo é enquadrado e iii- sugerir dois novos títulos que fossem enquadrados da mesma maneira, de forma que não houvesse mais uma quebra, uma troca de *frames* com relação ao corpo. Para prover dois títulos irônicos, o aprendiz precisaria compreender algo semelhante (i e ii), mas sugerir outros títulos que fossem enquadrados diferentemente, promovendo rupturas em uma outra perspectiva.

Selecionamos três respostas à questão 02, as quais disponibilizamos abaixo e comentamos em seguida:

A9	1° “Everyday” because manifest situations visible every day. 2° “Virus” because everyone live rude, one disease [<i>sic.</i>]. ¹¹⁹
A11	First title: “Living a lie” because the poem talks about people that are living their lifes on a fake appearance. It’s obvious they aren’t happy. “Killing ourselves” because it’s so stressful and sad do a thing that doesn’t make us feel good. But, sometimes, there’s nothing to do about this, and it kills our happiness [<i>sic.</i>]. ¹²⁰
A3	“the comfortable day”: because is uncomfortable are treaty bad all the day. “kindness”: the title is ironic because all of in the text are rude with another, in special with main character [<i>sic.</i>]. ¹²¹

Ao observar as respostas acima, não é difícil perceber o desnivelamento dos colaboradores no tocante à proficiência na língua-alvo. Novamente selecionamos respostas de alunos com níveis de clareza e acurácia diferentes, com o intuito de demonstrar como a CS

¹¹⁹ 1° “Todo dia” porque manifesta situações visíveis todo dia. / 2° “Vírus” porque todos vivem rude, uma doença [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹²⁰ Primeiro título: “Vivendo uma mentira” porque o poema fala sobre pessoas que estão vivendo suas vidas em uma falsa aparência. É óbvio que elas não estão felizes. “Nos matando” porque é tão estressante e triste fazer uma coisa que não nos faz sentir bem. Mas, algumas vezes, não há nada a se fazer com relação a isso, e isso mata nossa felicidade [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹²¹ “o dia confortável”: porque é desconfortável ser tratado mal o dia todo. / “Gentileza”: o título é irônico porque todos no texto são rudes com o outro, em especial com o personagem principal [*sic.*]. (Tradução nossa.)

pode ser promovida considerando-se cada um dos nossos quatro princípios, mas evitando o comprometimento com determinado nível de proficiência. No caso da questão 02, inspiramo-nos no *reframing*. Na semana anterior, tratáramos sobre esse tópico com os alunos.

Por sua resposta, percebemos que A9, apesar da limitação linguística, reenquadrou (*reframed*) e, com isso, recategorizou o poema em termos de constância e em termos de quantidade de pessoas afetadas. O foco deixou de ser a falta de felicidade e passou a ser, no primeiro título, o caráter corriqueiro, rotineiro e, portanto, banalizado, naturalizado da rudeza com que os indivíduos tratam-se todos os dias. No segundo título, “Vírus”, a rudeza e a insatisfação foram enquadrados como doença contagiosa, como se o fato de alguém ser rude propiciasse uma reação em cadeia, uma epidemia. Compreendemos que a aluna conseguiu reenquadrar o poema, o que é um passo importante para o desenvolvimento da CS.

A11 teve um raciocínio curioso para prover o primeiro título. Aparentemente, contudo, considerou não apenas as duas primeiras estrofes, mas também o título original, para a escolha do novo “Vivendo um mentira”. Dessa forma, A11 reenquadrou a relação entre o título e as primeiras duas estrofes como um comportamento enganoso, falso, como “viver de aparências”, uma certa forma de hipocrisia. No caso, para A11, as pessoas do texto fingem estar felizes, buscando a felicidade, mas escondem a verdadeira falta dela. No que se refere ao primeiro título, o foco não é mais a falta de felicidade, e sim a dissimulação. Em seu segundo título, “matando a nós mesmos”, A11 categoriza o tópico do texto não como ausência de felicidade, mas como extermínio dela pelo estresse do cotidiano. A extinção da felicidade, no entanto, pode ser inevitável. Nessa perspectiva, os sujeitos precisam de uma rotina que, na verdade, é prejudicial. Por conseguinte, não é a ausência de felicidade que causa o estresse, mas o estresse que elimina a felicidade. Consideramos que A11, ao enfocar aspectos diferentes no texto, também reenquadrou-os, operando o *reframing*.

A3 realizou a versão da atividade que apontava para a ironia. De certa forma, em ambos os títulos, ele privilegiou a forma de tratamento interpessoal. No primeiro título, “o dia confortável”, ele enquadrou o texto em termos de desconforto gerado por um tratamento interpessoal rude, desagradável. Em seu segundo título irônico, “Kindness”, A3 enfoca a falta de gentileza, ou de bondade, no tratamento de uns para com os outros. A3, de forma simples, retirou o enfoque da [in]felicidade e enfocou a gentileza, a cordialidade na convivência humana. Consideramos que A3 também operou o *reframing*, seguindo a proposição da questão, a despeito de suas limitações linguísticas.

Em todos os casos aqui selecionados, os aprendizes operaram o *reframing* ao mudar o enfoque do texto. Em situações de comunicação fora da sala de aula, por exemplo, tal

reenquadre pode ser bem útil, inclusive em casos em que o enquadramento de algo deslegitima um indivíduo injustamente. O *reframing* pode ser um recurso para dar voz, legitimar um usuário da língua estrangeira, evitando constrangimentos, protegendo, ao máximo, sua reputação e auxiliando na construção de um posicionamento. Portanto, consideramos que a produção dos alunos, além de um exercício que possibilita o desenvolvimento linguístico, é um passo pequeno, mas relevante, para o desenvolvimento da CS.

6.3.3 Questão 03 – propiciando o *reframing*

A questão 03, desenvolvida em grupos, também se prestou a promover o desenvolvimento da CS por meio do exercício de *reframing*. A questão foi apresentada no encontro da semana anterior à entrega, de forma que os aprendizes pudessem desenvolvê-la fora do momento de aula. Outra distinção da questão 02, que também lida com o *reframing*, é que, em vez tomar por referência o corpo do texto, a referência é o título:

Please, write 02 stanzas which you consider the most appropriate to be addressed by the title “pursuit of happiness”.

Os alunos deveriam produzir um poema com duas estrofes que fossem adequados à percepção que tiveram do título “*Pursuit of happiness*” (em busca da felicidade) sem apresentar nenhuma ruptura ou ironia. Com isso, os alunos deveriam valer-se de sua concepção de felicidade e produzir um texto dentro desse enquadramento, que deveria ser diferente do corpo do texto original, um *reframing* do mesmo.

Abaixo apresentamos a resposta de três grupos. Destacamos que nossa gama de respostas das atividades em grupo foi mais limitada que as individuais, pois só consideramos para a seleção as respostas dos grupos em que todos os integrantes haviam entregue o termo de consentimento para o professor pesquisador, autorizando-o a publicar suas respostas em trabalhos no âmbito acadêmico. Ainda assim, provemos as produções de três grupos de aprendizes (GAs) e, em seguida, uma breve discussão sobre as mesmas.

GA1 (A54, A39, A3)	Happiness brings ¹²² What money is unable True love in the heart The rich just want to know about the treason
--------------------	---

¹²² A versão em Português deste poema foi provida pelo grupo de aprendizes 01.

	Happiness is the real reason In our daily lives Because without it we are an aberration What money would destroy. [<i>sic.</i>] ¹²³
GA2 (A11, A20, A53)	Happiness is a hot coffe in the morning Is to pet your dog and see him rolling See the sun going down Lying in the ground Be rainbow on black and white days Ask the friend to stay Have fun and share secrets And think that living is easy ¹²⁴
GA 3 (A9, A26, A58)	How crazy, we live chasing happiness Even knowing that it is before us She finds herself in every little detail But always with great powers We have trouble seeing That this search has no precision Because happiness lives within us. Only we do not always have the ability to perceive [<i>sic.</i>] ¹²⁵

O GA1 tratou a felicidade como direta e positivamente relacionada ao amor. O amor é consequência da felicidade. Em se tratando de amor, a felicidade opõe-se ao dinheiro: o amor pertence ao reino da felicidade, enquanto que a traição pertence ao reino da riqueza. Destacamos que, apesar do vocábulo “*treason*” ser amplamente empregado com um sentido político, o que seria muito apropriado para tratar sobre dinheiro, não exploramos essa possibilidade de significados porque entendemos que a escolha desse léxico pode não ter sido proposital, mas o resultado de uma tradução que pode ter considerado a rima, não a relação entre o dinheiro e a política. Nesse caso, consideramos aqui *treason* apenas como a traição de uma confiança.

A felicidade agrega sentido à vida (“Happiness is the real reason”) e sem ela o ser humano se descaracteriza, perde sua humanidade, vira uma aberração. Se, por um lado, a felicidade caracteriza, forma o ser humano, o dinheiro o destrói. Como já apontado, o grupo

¹²³ A felicidade traz / Do que o dinheiro é incapaz / O amor verdadeiro no coração / O rico só quer saber de traição / A felicidade é a verdadeira razão / No nosso dia-a-dia / Porque sem ela nós somos uma aberração / Do que o dinheiro destruiria [*sic.*].

¹²⁴ Felicidade é um café quente pela manhã / É acariciar seu cachorro e o ver rolar / Ver o sol baixar / Deitado no chão. / Ser arco-íris em dias preto e branco / Pedir ao amigo para ficar / Se divertir e compartilhar segredos / E pensar que viver é fácil [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹²⁵ Que loucura, nós vivemos caçando a felicidade / Mesmo sabendo que ela está diante de nós / Ela se encontra em cada detalhe / Mas sempre com grandes poderes / Nós temos dificuldade de ver / Que essa busca não tem precisão / Porque a felicidade mora dentro de nós. / Nós apenas não temos sempre a habilidade de perceber (Tradução nossa.)

proveu a própria versão em português do poema. Em conversa com A54, soubemos que o original foi o texto em português, apesar de nossas recomendações ao longo do ano letivo de que deveriam tentar escrever inicialmente em inglês, ainda que, para tanto, produzissem um texto menor e com outras limitações. No entanto, nem todos os grupos apresentaram um poema em inglês que fosse versão de um anterior em português (cf. o poema de GA2, com rimas propositais em inglês). Ainda assim, consideramos que o poema do GA1, em resposta à questão 03, contribuiu para uma iniciação à CS por meio do *reframing*.

Nesse poema, o grupo conseguiu reenquadrar a relação entre felicidade e trabalho, bem presente no texto original, em que os personagens são todos profissionais, inclusive o eu-lírico, que, na primeira estrofe, é um cliente, mas, na segunda, é um funcionário pressionado pelo chefe. No poema do GA1, a felicidade é percebida em termos de amor, distante da relação profissional e do dinheiro. Remonta ao discurso de que o dinheiro não compra amor nem felicidade. Com isso, o grupo define a felicidade em termos de amor, humanidade, sentido para a vida e lealdade e, de alguma forma, uma pureza que a ganância por dinheiro pode destruir.

O GA2, cujo poema em inglês mostra indícios de não ser uma tradução do português, também se aproxima da nossa intenção inicial com a questão 03, que é de promover o *reframing*. O grupo foi perspicaz em continuar tratando de pequenos eventos corriqueiros da vida, mas distanciou-se completamente do ambiente profissional e privilegiou a esfera pessoal. A felicidade não tem mais a ver com a qualidade do atendimento e dos serviços de uma garçonete, taxista, barbeiro ou chefe, nem com o apressado relacionamento humano que consegue sobreviver à asfixia da rotina profissional. Felicidade, na primeira estrofe do GA2, é definida como apreciação de pequenos eventos domésticos, como beber um café quente ou brincar com o cachorro de estimação, ou de eventos e *affordances* naturais, como a contemplação do pôr do sol deitado no chão.

Enquanto que a primeira estrofe do poema do GA2 enquadra a felicidade como apreciação e envolvimento afetivo com coisas corriqueiras da natureza e do âmbito doméstico, a segunda estrofe parece implicitamente enquadrar a felicidade como oposição às imposições da vida: “ser arco-íris em dias preto e branco” é apresentar mais alternativas de cores (cf. KRAMSCH, 2006) e pode significar que o indivíduo pode auxiliar outras pessoas em situações difíceis ou pode se alegrar ainda que em situações adversas. Neste caso, diferentemente do poema original, em que a felicidade está atrelada ao contexto imediato, na segunda estrofe do GA2, a felicidade não depende desse contexto imediato. A felicidade é contrariar, em alguma medida, a rotina: em vez de seguir à risca o cronograma profissional de “Pursuit of Happiness”, é pedir que o amigo fique mais um pouco; em vez de oferecer um serviço e ter relacionamentos

humanos superficiais, é divertir-se e confiar ao ponto de contar segredos; em vez de entristecer-se com o estresse, é encarar a vida com mais leveza, como se fosse mais fácil.

A maneira como GA2 enquadrou a felicidade tem muito a ver com a humanização do sujeito, com a valorização afetiva dos elementos que estão à sua volta. Como apontamos acima, eles conseguiram fugir da visão de felicidade enquanto satisfação profissional e enquadraram a felicidade como satisfação pessoal, não condicionada ao que é imediato e emergente, mas que depende da perspectiva do indivíduo. A felicidade passa a ser algo menos atrelado à realização profissional, reforçando nossa consideração de que o GA2 operou o *reframing*.

O poema do GA3 não se opõe ao dinheiro e não foge, necessariamente, do ambiente profissional. A felicidade, no poema do GA3, não tem explicitamente nenhuma dependência do amor, nem é uma oposição às riquezas. A felicidade do GA3 é algo poderoso e simples, está, ao mesmo tempo, dentro do indivíduo e nas coisas que o cercam. Ter felicidade, portanto, depende de como o indivíduo encara sua vida e percebe as coisas à sua volta. Não há utilidade em buscar-se a felicidade, pois ela já está ali. Nesse sentido, ela não depende de sucesso profissional. Ela depende de sensibilidade, de um olhar afetivo e positivo para as coisas. É como se a felicidade fosse sempre uma alternativa. O GA3 enquadra a felicidade em termos de percepção: ela está diante de nós, em cada detalhe, mas temos dificuldade de vê-la e nem sempre temos habilidade de percebê-la. A felicidade existe e já está presente, portanto, não precisa ser procurada, nem depende de sucesso profissional. Ela depende de nossa percepção – só precisamos notá-la para sermos felizes.

Entendemos que o *reframing* operado pelos três grupos supracitados incluiu, nas várias perspectivas de felicidade, valores simbólicos que legitimam que o sujeito seja feliz independentemente de realização profissional. Junto com esses reenquadramentos e os valores simbólicos ali negociados, os grupos construíram um posicionamento claro sobre o que consideram ser “*happiness*”. Com isso, consideramos que os três grupos manipularam as formas linguísticas para conferir poder simbólico para si e legitimar o sujeito a ter felicidade, independentemente do elemento financeiro e da esfera profissional apresentada em “*Pursuit of Happiness*”. Há aqui evidências do exercício da CS segundo a proposta da atividade.

6.3.4 Questão 04 – propiciando a indexação

A questão quatro foi elaborada com vistas a propiciar uma reflexão que abrangesse a indexação. A intenção é aguçar a percepção dos estudantes em relação a índices culturais, a significados que não são explicitados na língua, mas que estão socioculturalmente ligados às

situações sociais. Por exemplo, ao considerarmos um taxista lidando com seus clientes, é esperado que ele se comunique verbalmente. Além de facilitar o serviço, é uma questão de cordialidade e um padrão que esperamos ser replicado. Não temos todos a experiência de dirigirmos um táxi ou *Uber*, por exemplo, mas todos esperamos que haja interação verbal entre o motorista de táxi e seus passageiros. Em não havendo tal interação, quebram-se expectativas. Ou seja, a relação entre um taxista e seu cliente indexa o uso da fala e, portanto, o poema “Pursuit of Happiness” de início apresenta uma quebra de expectativa. Apresentamos, a seguir, as duas versões da questão 04 que foram aplicadas e, em seguida, comentários sobre a questão e sobre as respostas selecionadas para a análise.

In your opinion, how do customers in a restaurant feel when the waitress smiles while serving them? Why?

In your opinion, how do employees feel about their boss being rude and angry? Why?

Assumindo que os índices culturais são investidos de valores simbólicos, admitimos que o manuseio de índices pode configurar o jogo de poder nas interações humanas. Por isso, trabalhar com a indexação na sala de aula de línguas pode ser uma maneira de promover a CS. No caso da primeira versão da questão 04, os respondentes são encorajados a considerar os índices socioculturais atrelados ao fazer profissional de uma garçonete e, como infere o poema, um desses índices é o sorriso. Ora, o sorriso pode não ser uma obrigação, mas está atrelado à cordialidade no atendimento. A falta de um sorriso por parte da garçonete pode ser interpretada como indício de cansaço, ou pode ser considerada impolidez, antipatia ou rudez. Refletir sobre a perspectiva dos clientes em relação ao sorriso de uma garçonete é uma maneira de considerar como esse sorriso está culturalmente representado em nosso inconsciente, uma forma de encorajar que os aprendizes reflitam sobre como valoram simbolicamente esse sorriso enquanto índice social atrelado a uma profissional.

Semelhantemente, a rudeza e a chateação de um chefe podem ser meramente demonstrações de descortesia, mas também podem ser índices de um estresse, e este, por sua vez, pode estar atrelado à pressão sofrida pelo estabelecimento de metas de produção. De certa forma, ainda que seja inconveniente, não nos surpreende tanto ouvir de um chefe que é rude e está chateado como nos surpreenderia que um subordinado em uma empresa privada tratasse seu chefe com a mesma rudez e chateação. Incluído nisso está como esperamos que um empregado se comporte frente à rudez de seu chefe e o porquê de ele se comportar assim – que

padrões socioculturais esperamos que se repliquem nessa situação. Observemos as respostas dos alunos:

A61	They if feel with a humiliation, well, when the boss the treat with rude this make if feel inferior and impotent, leave less confident [<i>sic.</i>]. ¹²⁶
A51	the customers in a restaurant feels good and welcome when the waitress smiles while serving them. Because when someone smile mean that is happy for you be here and like your company, or anything good [<i>sic.</i>]. ¹²⁷
A23	Pass the message an place cozy, happy and appropriate for the family, with to sense the client for he go more times when establishment [<i>sic.</i>]. ¹²⁸
A52	the smile leave anyone environment more pleasant to see she smile to show happiness work. to show happiness work. to make the service pleasant [<i>sic.</i>]. ¹²⁹

Apesar das limitações linguísticas percebidas em todos os textos selecionados e do fato de não termos limitado as respostas à reflexão sobre a indexação, mesmo porque seria uma indicação desproporcional ao nível de escolaridade dos aprendizes, consideramos que todas as respostas se aproximaram de uma reflexão sobre a indexação que pode propiciar o desenvolvimento da CS no que se refere a expectativas socioculturais e à dimensão simbólica das ações dos sujeitos. Por exemplo, A61 compreende que a reação dos empregados à rudeza do chefe é a perda de confiança. Ser tratado com rudeza por uma pessoa com hierarquia superior no ambiente de trabalho indexa um sentimento de humilhação. E como há um desequilíbrio nessa relação de poder, o subordinado não pode se impor, mas torna-se vítima, é impotente. Esse contexto em que é possível ser humilhado, mas não é possível ter uma defesa, está ligado também ao sentimento de inferioridade. Se um subordinado está em constante risco de ser destrutado e não pode fazer nada a respeito, sentir-se-á vulnerável e, portanto, inseguro (“*less confident*”). Por isso, na concepção de A61, um chefe rude indexa subordinados inseguros, receosos.

Diferentemente de A61, A51, A23 e A52 responderam a primeira versão da questão 03. Para A51, o sorriso indexa hospitalidade, receptividade, acolhimento. O sorriso do coenunciador indica ao coenunciador que aquele está feliz com a presença deste. Por isso, os clientes sentem-se bem ao ser atendidos por uma garçonete que sorri. Já para A23, o sorriso da

¹²⁶ Eles se sentem com uma humilhação, bem, quando o chefe os trata com rudeza isto faz se sentirem inferiores e impotentes, deixando menos confiantes [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹²⁷ os clientes em um restaurante se sentem bem e bem-vindos quando a garçonete sorri enquanto os serve. Porque quando alguém sorri significa que está feliz por você está aqui e gosta da sua companhia, ou qualquer coisa boa [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹²⁸ Passa a mensagem de um lugar aconchegante, feliz e apropriado para a família, [?] para ele voltar mais vezes [ao] estabelecimento [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹²⁹ o sorriso deixa [qualquer] ambiente mais agradável. Vê-la sorrir mostra felicidade [no] trabalho. Fazer o serviço alegre [*sic.*]. (Tradução nossa.)

garçonete indexa aconchego, felicidade e que aquele local é um ambiente familiar. E, embora A23 não tenha explicado como o sorriso está indexado a um ambiente familiar, ele aponta que o desejo do cliente de retornar àquele local está atrelado ao sorriso da garçonete. No texto de A52, percebemos que o sorriso indexa certa satisfação no trabalho, e tal satisfação, manifestada pelo sorriso, torna o ambiente e o serviço mais agradáveis. É como se o sorriso da garçonete, ao contrário da rudeza do chefe, indexasse satisfação, tranquilidade, conforto.

A partir das repostas selecionadas, percebemos que os alunos respondentes prosperaram em indexar a sua própria representação de sorriso da garçonete e de rudeza do chefe emoções (inferioridade, impotência, humilhação, felicidade), expectativas (os clientes retornarão), posicionamentos (insegurança dos subordinados) e, quiçá, a suas próprias memórias (“ambiente apropriado para a família?”), o que indica que esta atividade, inspirada na indexação, propiciou que os aprendizes recorressem à dimensão simbólica e refletissem sobre o componente simbólico que o poema acessa na leitura deles. Portanto, consideramos que esta atividade pode contribuir para o desenvolvimento da CS por meio da relação estabelecida entre a língua-alvo, os índices culturais e a dimensão simbólica para desenvolver uma resposta.

6.3.5 Questão 05 – propiciando a indexação

Semelhantemente à questão anterior, a questão 05 vislumbrou a criação de um pequeno ambiente reflexivo que fosse propício ao trabalho, direto ou indireto, com a indexação. Intentamos aproximar o texto da realidade dos aprendizes. Em vez de considerar, necessariamente, os profissionais presentes no poema “Pursuit of Happiness”, os alunos deveriam refletir sobre profissionais com que eles têm contato com certa frequência:

Please, consider other 03 professionals who are very common to you. Write 02 stanzas showing their attitude on a bad day. Try to include specific professional issues.

Cada grupo de aprendizes (GA) deveria produzir um poema de duas estrofes, tratando de três profissionais, comuns em seu cotidiano, que estivessem em um dia ruim, ou seja, experimentando situações adversas e reagindo a tais situações. Pensando na ordem inversa, que atitude e ações indexam que um profissional está enfrentando situações adversas? Seguem abaixo três poemas selecionados e a discussão sobre eles à guisa da indexação e da CS.

GA4 (A23)

the student could not understand the subject that the teacher passed.

	<p>the player did not score in the ball his teammate played. the baker burned the bread. the student scored zero in the evaluation. the player suffered a concussion. the baker did not sell any bread. the students suffered with the reprobation. the player and his team were eliminated from the competition. the baker will not win a promotion [<i>sic.</i>].¹³⁰</p>
GA5 (A36, A38, A51)	<p>The professor doesn't explain And students don't worry Because he's feeling a pain And the class get slowly.</p> <p>The farmer with calloused hands Who lives with his dog and he cries in a bank Which the carpenter forgot [<i>sic.</i>].¹³¹</p>
GA6 (A37, A20, A18)	<p>to Build</p> <p>Built, though his hands were hurts Built, trough his soul was suffering As long as death doesn't find him He ras to keep</p> <p>With calloused hands throbling, aching With eyes watering Your mother is dying [<i>sic.</i>].¹³²</p>

À primeira vista, a questão 05 rendeu respostas mais simples em relação à indexação e à CS do que a questão 04. Se considerarmos que, apesar da ordem aqui disposta, em que apresentamos primeiro as questões individuais, os aprendizes desenvolveram primeiramente a questão em grupo, então, a questão cinco exercitou os alunos para a questão 04.

A resposta do GA4 foi desenvolvida individualmente, por engano, pelo A23. Apesar de não ser essa a proposta, selecionamos seu poema porque é um exemplo em que a indexação foi

¹³⁰ O estudante não conseguiu entender a matéria que o professor passou. / o jogador não marcou no torneio em que seu colega de time jogou. / o padeiro queimou o pão. / o estudante tirou zero na avaliação / o jogador sofreu uma concussão. / o padeiro não vendeu nenhum pão. / o estudante sofreu com a reprovação. / o jogador e seu time foram eliminados da competição. / o padeiro não ganhará uma promoção. (Tradução nossa.)

¹³¹ O professor não explica / E os alunos não se preocupam / Porque ele está sentindo uma dor / E a aula fica devagar. / O fazendeiro com mãos calejadas / Que vive com seu cão / e ele chora em um banco / Que o carpinteiro esqueceu. (Tradução nossa.)

¹³² Construir / Construiu, embora suas mãos estivessem / calejadas / Construiu, [embora] sua alma estivesse / sofrendo / Enquanto a morte não o encontrar / ele [tem] que continuar / Com mãos calejadas / [latejando], doendo / com olhos lacrimejando / sua mãe está morrendo (Tradução nossa.)

explorada de maneira objetiva. Inicialmente podemos afirmar que as situações apresentadas no texto do GA4 indexam desventuras, representam o que seria um dia ruim para cada profissional, na sua concepção. Portanto, enquanto compreender a exposição do professor é um padrão para um estudante, um mau dia na vida de um estudante indexa a falta dessa compreensão. Tal falta de compreensão, se persistir, pode levar a um resultado ruim na avaliação, o qual, se for repetido, ou se der em um momento decisivo no fim da unidade letiva, pode ocasionar uma reprovação. Com isso, temos que a reprovação indexa resultados ruins (“scored zero”), e um resultado ruim indexa falta de compreensão do que foi exposto pelo professor. Portanto, para o GA4, um dia ruim para um estudante, em termos profissionais, pode indexar falta de compreensão, notas baixas e/ou reprovação. Isso parece óbvio, mas deve mesmo parecer, pois estamos tratando de índices estabelecidos socioculturalmente, o que implica em expectativas de senso comum dos sujeitos para as situações sociais.

No tocante ao jogador, um dia ruim indexa a falta de gols ou de pontos marcados. Um dia ruim também pode indexar uma concussão. Um baixo saldo de gols ou pontos e contusões podem levar a uma eliminação no campeonato. Com isso, temos que, para o GA4, a eliminação da competição indexa contusões e/ou um saldo desfavorável de gols ou pontos. Em relação ao padeiro, um dia ruim indexa um desempenho ruim, quer seja no equívoco de deixar o pão no forno mais tempo que o necessário, quer seja no fato de não vender pães. Esse mau desempenho implica em não ser promovido. Logo, no caso do padeiro, não ser promovido ou não ter sucesso, indexa problemas na qualidade do produto ou na sua venda. Além, disso, problemas para vender o produto pode indexar problemas na qualidade desse produto.

Para o GA5, o ofício de professor indexa exposição/explicação. Por conseguinte, a falta dessa explicação por parte do professor indexa que ele está com algum problema. No caso, esse problema é uma dor. A ausência desse índice chega a alterar o ritmo da aula, quiçá porque os alunos, sem a exposição do professor, não compreendem as atividades e demoram mais para desenvolver respostas. No caso do fazendeiro, o ser fazendeiro para o GA5 indexa o trabalho manual e, portanto, mãos calejadas. Em se tratando de um dia ruim, esses calos aparentemente provocam dores que levam o fazendeiro a chorar [sentado, em vez de trabalhar?]. Para um carpinteiro, o simples fato de esquecer seu produto pode indexar que ele está tendo um mau dia [?]. Outro aspecto interessante, que poderia ser explorado posteriormente é a indicação, talvez inconsciente, de que os alunos não se preocupam com a falta de explanação do professor. Isso seria um índice, apontando que normalmente os alunos não se preocupam com as dificuldades de seus professores, ou que são indiferentes a alguns aspectos relevantes do processo de ensino-aprendizagem?

A resposta do GA6 apresentou algumas peculiaridades. Primeiramente, o grupo não tratou de três profissionais em duas estrofes, mas elaborou um poema com duas estrofes para cada um dos três profissionais. Seleccionamos um desses poemas, *to Build*. GA6 aponta, de uma maneira surpreendentemente poética, dois tipos de sofrimento: um de ordem laboral, outro de ordem pessoal. Tais sofrimentos estão atrelados a dois aspectos comuns à espécie humana: o trabalho e a morte. São dois elementos que indexam um carácter irrefreável: a morte não pode ser adiada, e o trabalho, mesmo com dores laborais e problemas de ordem pessoal, deve continuar. Temos que um dia ruim na vida de um trabalhador braçal pode indexar dores físicas, de ordem laboral, e sofrimento emocional, da esfera familiar, pessoal.

Apesar de ser um exercício indireto para a promoção da CS, já que o foco foi trazer para a reflexão situações em que a indexação tem certo destaque, consideramos que os alunos cumpriram o objetivo e lidaram com a indexação, uns de maneira mais simples, outros de modo mais complexo. Outros aspectos poderiam ser explorados com base nesses poemas em posterior encontro com os alunos, como a estetização e os posicionamentos construídos em cada poema, como a relação contundente entre causa e consequência do poema do GA4 (o padeiro queimou o pão, não realizou nenhuma venda e não foi promovido), a humanização do profissional presente apresentada pelo GA5 (em que o trabalho do professor, do fazendeiro e do carpinteiro sofrem interferência das limitações humanas, como a limitação imposta pela dor física) e a desumanização do sujeito, construída no texto do GA6 (em que nem a dor física, nem o sofrimento emocional podem parar o labor). Apesar de nem todos terem adentrado o componente simbólico em suas respostas, diferente do caso do jogo de poder simbólico entre o trabalho e a morte, ambos assujeitando o trabalhador braçal, a questão cumpriu seu papel de propiciar o trabalho com a indexação e foi além, pois os alunos puderam exercitar sua criatividade e, de certa forma, propor um *ethos* para seus profissionais.

6.3.6 Questão 06 – propiciando a dessincronização

Tendo em vista nosso cuidado para não aplicar questões com um grau de complexidade mais elevado que os aprendizes poderiam lidar, considerando seu nível de escolaridade, maturidade cognitiva e ainda o pequeno tempo disponível para realizar a questão 06 em situação de prova, julgamos conveniente não trabalhar diretamente com a dessincronização. No entanto, buscamos incitar a imaginação dos aprendizes para perceber possíveis desdobramentos de duas imagens trazidas pelo poema “Pursuit of Happiness”: a do vendedor que teve uma semana difícil e a do barbeiro que quase corta a orelha de seu cliente.

Concordamos com Kramersch (2006) que a literatura pode servir ao desenvolvimento da CS e, nesse caso, percebemos que imaginar desdobramentos para essas imagens pode aguçar a sensibilidade ao texto. Afinal de contas, não ter uma boa semana enquanto vendedor, diferentemente de não ter um bom dia, pode ter implicações sérias para o orçamento familiar ou pode influenciar em certa medida na estabilidade de seu emprego. Considerar esses desdobramentos pode aguçar o imaginário dos leitores do poema, e entendemos que isso também seja uma maneira de dessincronizar, embora simplória, ou uma versão “fraca” de dessincronização.

Em vez de lidar com as emoções indexadas pela rudeza do chefe e pelo sorriso da garçonete, tentamos trazer à tona resultados diversos para um mesmo evento, na tentativa de iniciar uma preparação para posterior reflexão sobre a simultaneidade de escalas temporais, a tendência de sincronização e a necessidade de dessincronização. Devido à nossa limitação temporal, considerando que a intervenção foi curta, a dessincronização foi provavelmente o princípio abordado nas atividades de maneira mais incipiente. Contudo, os resultados obtidos apontam para possibilidades futuras, as quais tentaremos indicar abaixo, após a apresentação das duas versões da questão e das quatro respostas selecionadas.

“This hasn’t been his week”. What could be a consequence of this situation to a salesman? Why?

What could happen to the barber if he hurt someone by flailing his scissors? Why?

Elaboramos aqui duas versões que julgamos ser o primeiro passo de uma sequência maior para a lide com a dessincronização. Na primeira versão, os alunos deveriam imaginar desfechos para um evento em que o barbeiro ferisse alguém por manusear a tesoura agressivamente. Na segunda versão, incentivamos a reflexão sobre os desdobramentos de uma semana ruim para um vendedor. Como de costume, solicitamos uma explicação para as respostas. Dentre estas, selecionamos as seguintes:

A45	This hasn’t been his week a consequence of this situation to a salesman is losing money because everyday stress [<i>sic.</i>]. ¹³³
A19	No business of success, or zero business, a result this is him hasn’t got any Money for his business is a form to live [<i>sic.</i>]. ¹³⁴

¹³³ Esta não foi a semana dele uma consequência desta situação para um vendedor é perder dinheiro por causa do estresse diário. (Tradução nossa.)

¹³⁴ Nenhum negócio de sucesso, ou zero negócios, um resultado disto é ele não ganhar nenhum dinheiro porque seu negócio é uma forma de vida [*sic.*]. (Tradução nossa.)

A14	<p>The barber has various problems, for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miss a client; • To be reported; • Do not get a money; • be very bad • Because is a error, iso a mistake [<i>sic.</i>].¹³⁵
A50	<p>The barber is going lose yours costumers, because the people go have fear of cut your hair [<i>sic.</i>].¹³⁶</p>

A45 relacionou três elementos diferentes: uma semana ruim, perda de dinheiro e estresse diário. A causa da perda de dinheiro é o estresse. Apesar de a resposta ser muito curta, podemos inferir que A45 compreendeu que “this hasn’t been his week” indica que o vendedor não conseguiu vender muito. O insucesso nos negócios, compreendido enquanto poucas vendas durante uma semana, é, portanto, mais pontual; porém, se deve a um fator que tende a ser menos pontual, de outra escala temporal, o estresse de todos os dias. A diferença entre escalas temporais não foi desenvolvida na resposta de A45, mas sua resposta poderia ser base para uma discussão posterior sobre diferentes escalas de tempo.

A19, que também trabalhou com a primeira versão da questão 06, semelhantemente compreendeu que na semana não houve nenhum negócio de sucesso para o vendedor, o que implica em falta de dinheiro. Apesar da limitação linguística, A19 tentou apontar para as vendas como forma de vida do vendedor, o que sugere que ela refletiu sobre outras implicações da perda de dinheiro do profissional.

A14 respondeu a segunda versão da questão 06, sobre o barbeiro. Ele apontou consequências diferentes para a falha desse profissional: perder o cliente, ser denunciado, não receber dinheiro e ficar mal. A50 indicou consequências de diferentes pontualidades: em relação a um atendimento malsucedido, o barbeiro pode perder vários clientes e provocar medo neles.

Embora os aprendizes acima tivessem notória limitação linguística, e estivessem “lutando contra o relógio” para desenvolver essa questão, a atividade é um exercício relevante de iniciação à dessincronização. Apesar de não configurar nada novo, elucidar desdobramentos para o barbeiro e o vendedor é um incentivo à imaginação e à criatividade. Ao possibilitar esse vislumbre de alternativas, os alunos podem atribuir mais valores simbólicos e ter mais pontos de acesso à dimensão simbólica por meio das imagens de uma semana malsucedida para o

¹³⁵ O barbeiro tem vários problemas, por exemplo: / Perder um cliente; / Ser denunciado; / Não ganhar dinheiro; / Ficar muito mal / Porque é um erro, é um engano [*sic.*]. (Tradução nossa.)

¹³⁶ O barbeiro vai perder seus clientes, porque as pessoas vão ter medo de cortar seu cabelo [*sic.*]. (Tradução nossa.)

vendedor e de um atendimento perigoso do barbeiro. Nesse caso, ainda que no campo da imaginação, e de forma um tanto simplória, os aprendizes foram incentivados a dessincronizar essas imagens, acessando outras situações que são investidas do componente simbólico, como ser denunciado à polícia, ser um profissional que inspira insegurança e medo nos clientes ou periclitando não poder cumprir com seus compromissos orçamentários (“his business is a form to live”).

6.3.7 Questão 07 – propiciando a dessincronização

Semelhante à questão anterior, miramos a dessincronização ao elaborar e aplicar a questão 07. Se, por um lado, pudemos aproximar mais a questão da dessincronização propriamente dita, um dos nossos critérios para a escolha de materiais para o *workshop* e para a elaboração de questões foi podermos tratar do conteúdo na língua-alvo. Portanto, diferentemente do que ocorreu no período de estudo piloto, em que uma grande limitação foi menos uso de inglês, até por parte do professor, buscamos diminuir a complexidade dos assuntos abordados em todo o *workshop*, inclusive nas nove questões, para que pudéssemos abordá-las em inglês. Como consequência, abordamos a dessincronização novamente de modo incipiente e indireto nesta questão. Mas, em relação à questão discutida previamente, pudemos nos aproximar um pouco mais agora:

Please, come back to the poem again. Pick up one of those professionals therein. Write one stanza that points to a situation in which such professional would be guilty for his/her inappropriate attitude. In addition, write another stanza to point out to a situation in which the same inappropriate attitude would be that of a victim.

A proposição consiste em produzir duas estrofes abordando um dos profissionais apresentados em “Pursuit of Happiness”. Ambas as estrofes deveriam apresentar uma mesma atitude inapropriada por parte desse profissional. No entanto, uma das estrofes trabalharia com a perspectiva de que tal atitude é culpa do profissional, enquanto que a outra estrofe ofereceria uma perspectiva em que, ao demonstrar a mesma atitude, o profissional é considerado uma vítima. Selecionamos os seguintes poemas:

GA7 (A19, A45, A28, A22)	The taxi driver does not speak, so he is not received for any respect because of humor of him Respect that must be given, to get new customers
--------------------------	---

	<p>Customers who are people who sometimes like talking with the taxi driver Dialogue is what we should value everyday</p> <p>My client did not speak to me I have a decent job, I want to be respected Respect me, my willingness to relate to them and to be a good company during the ride [<i>sic.</i>]¹³⁷</p>
GA8 (A17, A50, A27)	<p>The barbarian worked by obligation cut the wrong man's hair getting to the point of cutting the customer's ear for distraction spoiling your curly hair</p> <p>the barber has always fulfilled his obligations however one of his clients was impatient soon had confirmation cut the customer because he was not [<i>sic.</i>]¹³⁸</p>

No poema do GA7, ambas as estrofes tematizam a falta de diálogo. O diálogo é uma boa prática que deve ser valorizada e, portanto, opor-se ao diálogo é ruim e mal visto. Na primeira estrofe, o taxista não está de bom humor e, por isso, não conversa com seus clientes, o que é apresentado como falta de respeito. Isso pode provocar a perda de clientes (“Respect that must be given, to get new customers”) que gostam de dialogar com o taxista. Já na segunda estrofe, são os clientes que não desejam conversar com o taxista. Essa falta de diálogo também é considerada desrespeitosa por parte dos passageiros. Para além de aspectos como a escala temporal em que figuram o humor do taxista, a falta de diálogo em um trajeto, o respeito nas relações interpessoais e a dignidade do trabalho manual, que poderiam servir para uma discussão posterior, as duas causas apresentadas para a falta de diálogo no ambiente profissional de um taxista podem ser uma perspectiva para fomentar a reflexão sobre a dessincronização. Se relacionarmos o poema dos alunos ao “Pursuit of Happiness”, criam-se novas possibilidades de significação – uma em que a ausência de felicidade do taxista é resultado de seu próprio mau humor e outra em que é resultado do desrespeito por parte dos clientes. Nesse caso, não se trata simplesmente de uma postura individual, mas da relação com um ambiente.

¹³⁷ O taxista não fala, então ele não é [?] nenhum respeito por causa de seu humor / Respeito que deve ser dado, para ganhar novos clientes / Clientes que são pessoas que às vezes gostam de conversar com o taxista / Diálogo é o que nós deveríamos valorizar todo dia / Meu cliente não fala comigo / Eu tenho um emprego decente, Eu quero ser respeitado / Me respeite, minha vontade de me relacionar com eles / e de ser uma boa companhia durante o trajeto (Tradução nossa.)

¹³⁸ O bárbaro trabalhou por obrigação / cortou o cabelo do homem errado / chegando ao ponto de cortar a orelha do cliente por distração / estragando seu cabelo cacheado / o barbeiro sempre cumpriu suas obrigações / contudo, um de seus clientes foi impaciente / logo teve a confirmação / cortou o cliente porque ele não era [*sic.*]. (Tradução nossa.)

No poema do GA8, deparamo-nos com uma dificuldade: está incompleto. Não obstante, isso não é impedimento para nossa análise. Perspicazmente o grupo trabalha com a expressão “obrigação/ões” em ambas as estrofes. Na primeira, em que o profissional acidentalmente [?] é designado por bárbaro, em vez de barbeiro, ele é culpado pelo acidente de cortar a orelha do cliente. Ele trabalha por obrigação e, provavelmente por causa de seu desprazer, trabalhou distraído e manuseou a tesoura erroneamente, não apenas cortando a orelha, mas estragando o cabelo cacheado do cliente. Na segunda estrofe, o mesmo tipo de acidente ocorre. No entanto, o barbeiro sempre cumprira suas obrigações, e o cliente era impaciente. Apesar de termos sido privados do final do texto, compreendemos que o acidente não é mais [integralmente] culpa do barbeiro, mas infere-se [ao menos parte da] culpa da impaciência do cliente.

Percebemos que, tanto no poema do GA7 quanto no do GA8, um mesmo fator ou incidente pode ser culpa do profissional ou do cliente, o que é um passo em direção à dessincronização. Destarte, consideramos que a questão 7 instiga os aprendizes a exercitar o pensamento reflexivo em favor da construção de alternativas de significação, atreladas a uma simultaneidade estratificada, ainda que imaginada (cf. BLOMMAERT, 2005; KRAMSCH, 2006). Nesse caso, o pensamento reflexivo torna-se base para o pensamento crítico e, de alguma forma, esse exercício pode contribuir para que os alunos analisem textos com mais atenção, considerando perspectivas variadas, até mesmo antagônicas, o que é um passo importante contra a manipulação dos sujeitos e abre espaço para diferentes representações, memórias, sentimentos e, com isso, valores simbólicos atribuídos a um mesmo evento.

6.3.8 Questão 08 – propiciando a estetização

Abordamos o princípio da estetização em três frentes: a imagem que o eu-lírico faz de si, que seria uma forma simplificada de abordar a noção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2016), a noção de desconstrução e a de construção de ideias, as quais foram adaptadas, respectivamente, das noções de divergência e convergência de Widdowson (1992). Com base nisso, aplicamos as questões 08 e 09. Para a questão 08, elaboramos duas versões:

In your opinion, what is the lyric self like? What beliefs is he/she trying to destroy? Why?
--

In your opinion, what is the lyric self like? What beliefs is he/she trying to construct? Why?
--

Em ambas as versões, os alunos deveriam refletir sobre a imagem do eu-lírico construída no poema “Pursuit of Happiness”. Contudo, na primeira, foram encorajados a refletir sobre

ideias ou crenças combatidas enquanto que, na segunda versão, sobre ideias ou crenças defendidas. Abaixo, apresentamos quatro respostas selecionadas e, em seguida, uma reflexão sobre elas. Apesar dessa diferença entre as versões, compreendemos que a construção de algumas ideias implica na destruição de outras e vice-versa. Sendo assim, as respostas dos aprendizes pode ser próxima, ainda que atendendo a uma proposição diferente.

A40	He is a people that don't is happy with the "pursuit of happiness". He is very observant and looks sadness with his week. He's try to destroy the idea that the "pursuit of happiness" is a thing easy, because he showed the real world [sic]. ¹³⁹
A43	I believe the lyric self is a men is trying sing how the pursuit of happiness can be fifficult is painful, but the happiness can be in snall thing not notice is value [sic]. ¹⁴⁰
A59	The lyric is a people common that live in society and to watch this professionals. He is opposite the lack of smile this professionals end society, because believe that podemos live all days smiling and to use the best it's day [sic]. ¹⁴¹
A41	The lyric is one people that preap on day bad He to show try the of sight what is difficult to live happy [sic]. ¹⁴²

A40 percebe o eu-lírico como uma pessoa infeliz e insatisfeita com a busca da felicidade, observadora e triste. Para A40 apresenta-se uma divergência com a noção de que a busca da felicidade é fácil. Ao considerar o mundo real, o poema desconstrói essa ideia.

Para A43 o eu-lírico é um homem enfrentando dificuldades e sofrendo dores na busca da felicidade, mas que constrói a ideia de que a felicidade pode ser encontrada em coisas pequenas.

Segundo A59, o eu-lírico é uma pessoa comum que participa da sociedade e lança seu olhar sobre alguns profissionais. A59 compreende que o poema constrói uma oposição à falta de sorriso por parte dos profissionais e da sociedade e defende a possibilidade de sorrirmos sempre.

A41 compreende que o eu-lírico é alguém em um dia mau. O eu-lírico constrói a noção de que ser feliz é difícil.

¹³⁹ Ele é uma pessoa que não está feliz com a "busca da felicidade". Ele é muito observador e vê tristeza com sua semana. Ele está tentando destruir a ideia que a "busca da felicidade" é uma coisa fácil, porque ele mostrou o mundo real [sic]. (Tradução nossa.)

¹⁴⁰ Eu acredito que o eu-lírico é um homem tentando cantar como a busca da felicidade pode ser difícil [e] dolorosa, mas a felicidade pode estar em coisa pequena [em] que não é notado valor [sic]. (Tradução nossa.)

¹⁴¹ O [eu-]lírico é uma pessoa comum que vive em sociedade e assiste a este[s] profissionais. Ele se opõe à falta de sorriso deste[s] profissionais [e da] sociedade, porque acredita que podemos viver todos os dias sorrindo e [?] [sic]. (Tradução nossa.)

¹⁴² O [eu-]lírico é uma pessoa que [?] em dia ruim / [Ele tenta mostrar a visão de que é difícil viver feliz] [sic]. (Tradução nossa.)

Apesar da simplicidade e pequeno comprimento das respostas, a atividade propiciou que os alunos interpretassem o poema em termos de ideias construídas, combatidas e da imagem do eu-lírico e respectivo posicionamento do texto. Nessa perspectiva, a questão cumpriu com seu papel de propiciar o trabalho com a estetização. Como consequência, os alunos deram mais um passo, embora incipiente, no desenvolvimento da CS, que comumente compreende a promoção de um *ethos* com vistas à aquisição de prestígio que pode legitimar o sujeito a se posicionar de forma a contrariar algumas ideias, crenças e valores e, ao mesmo tempo, favorecer outras.

6.3.9 Questão 09 – propiciando a estetização

A nona questão do *workshop* também encorajou a estetização, no caso, por meio da construção linguística de um posicionamento. A elaboração dessa questão baseou-se na perspectiva aqui defendida de que a CS compreende o posicionamento por meio da língua, em meio à negociação de valores simbólicos. Disponibilizamos a questão 09 abaixo, seguida de duas respostas selecionadas e uma reflexão sobre tais respostas com base na proposição da estetização.

Please, write a poem in which you take a stance on how the pursuit of happiness can help people feel unhappy.

A questão encorajava os aprendizes a posicionar-se por meio de um poema sobre como a busca da felicidade pode contribuir para que as pessoas se sintam infelizes. Tal posicionamento engloba, pelo menos, a promoção de um conjunto ideias e de um *ethos* para o eu-lírico.

GA9 (A40, A10, A15)	<p>Happiness</p> <p>What is happiness? How something that we seek can be complex? Is a felling or a fight? In the end in this fight I will be happy or too tired to felling the happiness? Is a felling or just appearance? Social networks of full lives of happently and travels, Fashion clothes and loving relationship perfect. But, I'm thinking here with my conscience and be like this so much perfect I will have times to send everything online, without wrong?</p>
---------------------	--

	The word happiness I'm always looking for, can be distracting me than is more important in this moment actually [<i>sic.</i>]? ¹⁴³
GA10 (A42, A48, A55)	Today I woke up even worse, I tried to find what was missing, I helped a lady in need, a wounded dog, I went to the party, but nothing left me happy, because, I did not find the lady's key, the dog didn't make it and I still felt alone at the party, despite the crowd. Where is happiness [<i>sic.</i>]?! ¹⁴⁴

O poema do GA9 constrói a ideia de que a busca da felicidade pode gerar cansaço e distração. A busca pela felicidade confunde-se com a valorização da moda e com o exibicionismo. Muitas pessoas pensam que serão felizes construindo uma imagem de perfeição em relação à moda de vestuário e à estabilidade de relacionamentos amorosos. Para tanto, enfrentam uma luta constante e uma fadiga, mas não encontram a felicidade. É como se estivessem buscando algo que não sabem o que é. À vista disso, fatigam-se, mas não encontram nada, não aproveitam o momento, não desfrutam do presente.

Semelhantemente, o GA10 não explicita uma solução para a busca da felicidade. No entanto, em vez de uma crítica social, o poema do GA10 não apresenta um eu-lírico desacreditado da sociedade, mas pessimista. Ele busca a felicidade na prática de ações positivas, mas nenhuma delas é bem-sucedida e, portanto, o eu-lírico continua triste e solitário. Infere-se uma desconstrução da felicidade pelo *ethos* do eu-lírico criado pelo GA10.

A despeito da limitação linguística do GA9 e da brevidade do GA10, o qual não organizou seu texto em versos, consideramos que a questão 09 atingiu seu propósito permitindo que os aprendizes respondentes construíssem um posicionamento na língua-alvo, atendendo à proposição, em uma perspectiva social em que a ostentação causa cansaço, distração e distanciamento da felicidade (cf. GA9) e em uma perspectiva mais subjetiva e pessimista, em que a felicidade está condicionada ao sucesso de eventos simples. Posicionar-se na língua-alvo é fundamental para negociar valores simbólicos (como o GA que retirou valor da moda e da ostentação de uma aparente perfeição engendrada nas redes sociais) e participar ativamente do jogo de poder (como no caso do G10, em que a tristeza [depressão?] supera a busca da felicidade). Portanto, ainda que os grupos tenham trabalhado de modo bastante exordial com a

¹⁴³ Felicidade / O que é felicidade? / Como algo que nós buscamos pode ser complexo? / É um sentimento ou uma luta? / No final desta luta eu estarei feliz ou cansado / demais para sentir a alegria? / É um sentimento ou apenas aparência? / As redes sociais estão cheias de vidas de [acontecimentos (?)] e viagens, / roupas da moda e relacionamento amoroso perfeito / Mas eu estou pensando aqui com minha consciência e [sendo] assim tão perfeito eu terei tempo de enviar tudo *online*, sem erro? / A palavra alegria que eu estou sempre procurando pode estar me distraindo [do] que realmente é mais importante neste momento? (Tradução nossa.)

¹⁴⁴ Hoje eu acordei ainda pior, eu tentei encontrar o que estava faltando, eu ajudei uma moça que estava precisando, um cachorro ferido, eu fui para a festa, mas nada me deixou feliz, porque, eu não encontrei a chave da moça, o cachorro não resistiu e eu ainda me senti sozinho na festa, apesar da multidão. Onde está a felicidade [*sic.*]?! (Tradução nossa.)

estetização, a atividade configurou um passo relevante para o desenvolvimento da CS por meio desse princípio.

6.4 Discussão sobre as atividades de diagnóstico 1 e 2

Discorreremos, nesta seção, sobre duas etapas da intervenção realizada no ano letivo de 2017: a atividade de diagnóstico 1 e a atividade de diagnóstico 2. Todos os aprendizes foram submetidos a ambas atividades. A primeira foi realizada na primeira semana de intervenção, enquanto que a segunda atividade de diagnóstico foi realizada na última. Esses são os dois momentos distintos de produção dos aprendizes, tratados em nossos objetivos específicos. Como o período de intervenção foi relativamente curto e várias noções foram trabalhadas (ex.: valor simbólico, negociação de valores simbólicos, poder simbólico, *reframing*, indexação, dessincronização, estetização e humor), a relação entre as atividades de diagnóstico não tem o intuito de nos fornecer dados referentes aos níveis de CS. Mesmo porque, observar tais níveis não estão em nosso interesse. No entanto, buscamos perceber se os alunos já demonstravam clareza acerca de relações de poder e valores simbólicos no primeiro diagnóstico, empreendimento que por si só já foi uma iniciação à CS. No segundo diagnóstico, buscamos identificar nas respostas dos aprendizes esses dois e outros aspectos abordados no *workshop*, o que nos sugeriu certa incorporação de noções pertinentes à CS por parte dos aprendizes. Tais noções puderam, como percebemos, facilitar a interpretação dos poemas.

Em todas as versões das atividades de diagnóstico trabalhamos com poemas humorísticos. A escolha de textos humorísticos deve-se à proposta inicial desta pesquisa. Já o privilégio do gênero poema se deve ao desejo de padronização, para que os alunos tivessem condições mais parecidas de realização das atividades nas diferentes turmas, porque concordamos com Kramsch (2006) em relação ao potencial que a literatura pode trazer para a sala de aula de línguas estrangeiras e também para manter certa uniformidade em relação ao *workshop*, cujo texto-base foi um poema humorístico. Desenvolvemos apenas uma questão que serviu para todas as versões de atividade diagnóstico:

Reflect on the following poem and write about i- how power relations take place in it, ii- your opinion in relation to this text. Please, feel free to discuss about other aspects you consider interesting.

Os alunos foram encorajados a refletir sobre o texto e discutir possíveis relações de poder ali percebidas e suas impressões gerais. Também foram encorajados a opinar sobre

quaisquer outros aspectos encontrados. Apresentamos, na subseção a seguir, algumas das respostas dos aprendizes bem como algumas considerações nossas sobre tais respostas. Com isso, desejamos elucidar nesses textos alguma incorporação do componente simbólico, em que se incluem as noções abordadas na intervenção. Como de costume, apresentamos a tradução das respostas dos alunos em notas de rodapé. No entanto, para que o leitor possa se aproximar mais da realidade dos diagnósticos, fizemos o mínimo de adaptações nas versões em Português que julgamos necessárias para uma melhor compreensão das respostas.

6.4.1 Sobre os textos das atividades de diagnóstico

Comentaremos, a seguir, o texto da atividade de diagnóstico 1, o qual foi trabalhado por todos os aprendizes em todas as turmas envolvidas com a pesquisa. Discorreremos brevemente sobre esse texto à luz da CS, privilegiando o princípio da *estetização*.

Sobre o texto da atividade de diagnóstico 1

Texto 4

Funny Looking

by Alan Balter

At the hospital on the day of my birth
I'm told I looked strange for what it's worth
Doc didn't whack my rump like he did to others
Nope, I looked so funny he slapped my mother

So yeah, I wasn't a handsome guy
Mom said my face could make onions cry
Dad took me to the zoo, and a girl made a crack
"How nice of that man to bring the monkey back"

Once I got sick with the Asian flu
I needed some medicine like other kids do
The doctor was hardly a humanitarian
When he suggested I visit a veterinarian

Being quite truthful; indeed brutally frank
They turn off the camera when I go to a bank
The first time I visited a psychiatrist—Ouch!
She insisted I lie face down on the couch

But, I made it to college and earned a bachelor's degree

Then completed a Master's and Ph.D
 I'm the owner and president of a large company
 Where lots of good looking people work for me

So if you don't like the image you see in your mirror
 Here's a message that couldn't be any clearer
 Don't worry young people; just hit the books
 'Cause what you know gets you further than how you look¹⁴⁵

Fonte: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_670.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

O poema humorístico “Funny looking” apresenta um eu-lírico que é considerado por todos, inclusive por si mesmo, como sendo bastante feio. Por causa disso, ele sofre com atitudes discriminatórias e grosseiras por parte de profissionais, como o médico que lhe nega atendimento, e ainda sofre piadas maldosas, como a da menina no zoológico. Ele é alvo de comentários ácidos até de sua mãe. No entanto, sua vida tem uma reviravolta por causa dos estudos: o eu-lírico consegue graduar-se em nível superior e concluir mestrado e doutorado. Como consequência dos estudos, também tem a chance de ser dono e presidente de uma grande empresa. Apesar de sua aparência, ele logrou sucesso.

Em relação à estetização, percebemos a criação de um *ethos* para o eu-lírico, que é feio, mas estudioso e bem-sucedido nos negócios. Ainda que fora dos padrões de beleza, o eu-lírico obtém prestígio profissional e destaque em relação a pessoas de bela aparência, como vários de seus empregados. Sua situação final de prestígio o investe de legitimidade para negociar valores simbólicos entre a beleza e o conhecimento. O eu-lírico finaliza seu texto desconstruindo a ideia de que a beleza tem mais valia e constrói a noção de que o conhecimento, por meio dos estudos, deve ser prestigiado. O poema posiciona-se claramente conferindo o poder simbólico aos estudiosos e profissionalmente bem-sucedidos em detrimento dos belos.

Discorreremos, brevemente a seguir, sobre os textos que compuseram as três versões da atividade de diagnóstico 2, para então, comentarmos a resposta dos aprendizes.

¹⁴⁵ Aparência engraçada / No hospital no dia do meu nascimento / Me dizem que minha aparência era estranha, só para constar / O médico não bateu no bumbum como ele fez com os outros / Não, minha aparência era tão engraçada que ele esbofeteou minha mãe / Então, sim, eu não era um cara bonito / Mãe disse que meu rosto podia fazer as cebolas chorar / Pai uma vez me levou ao zoológico e uma garota soltou uma / “Que legal desse homem trazer o macaco de volta” / uma vez eu peguei a gripe asiática / Eu precisava de uns remédios assim como outras crianças / O médico não tinha nada de humanitário / Quando ele sugeriu que eu visitasse um veterinário / Sendo bem sincero; brutalmente franco, na verdade / Eles desligam a câmera quando eu vou para um banco / Na primeira vez que eu fui ao psiquiatra – Ai! / Ele insistiu que eu deitasse com o rosto para baixo no divã / Mas eu consegui ir para a faculdade e ganhei o título de bacharel / Então eu concluí um mestrado e doutorado / Eu sou o dono e presidente de uma grande empresa / Onde muitas pessoas bonitas trabalham para mim / Por isso, se você não gosta da imagem que vê no seu espelho / Aqui está uma mensagem que não poderia ser nem um pouco mais clara / Não se preocupe, jovens; só encarem os livros / ‘Porque o que você conhece te leva mais longe do que sua aparência (Tradução nossa.)

Sobre o texto da atividade de diagnóstico 2, versão A

Texto 5

Class Reunion

by Jim C. Carpenter

I read an ad in the paper one day
In the Dallas Morning News
All about my class reunion in
A town near Santa Cruz

I tried to decide if I should go
To meet my friends and peers
And see how classmates from the past
Had aged in all these years

I finally resolved that I should go
And see what I could see
And meet my friends from the senior class
Of nineteen fifty-three

I rented a tux and a black toupee
Then brushed my shoes and hair
I trimmed my mustache and my beard
And changed my under wear

I emptied the bottle of after shave
And rented a limousine
I brushed my teeth with Ultra-Bright
Then gargled some listerine

I soon arrived in splendid form
With a flower on my chest
Sporting a rented diamond ring
And smelling my very best

Now I was dressed in the finest garb
Like a monarch at a feast
When I discovered that no one there
Seemed familiar in the least

Well not a soul remembered me
And my heart dropped to the floor
When I remembered that I was in
The class of fifty-four¹⁴⁶

¹⁴⁶ Reunião de turma / Eu li num jornal um dia / No Dallas Noticiário Matinal / Tudo sobre a reunião da minha turma em / Uma cidade perto de Santa Cruz / Eu tentei decidir se eu deveria ir / Para encontrar meus amigos e pares / E ver como os colegas de turma do passado / Tinham envelhecido em todos esses anos / Finalmente eu

Fonte: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_098.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

O poema humorístico “Class Reunion” foi aplicado aos alunos de duas turmas na primeira versão da atividade de diagnóstico 2. Trataremos desse texto brevemente enfocando o princípio de *indexação*. O poema apresenta um eu-lírico atualmente idoso que decide ir a uma reunião da turma de concluintes do ensino médio de 1953. Depois de algum tempo avaliando, ele decide ir à festa. Para tanto, lança mão de vários acessórios e apetrechos que indexam uma posição social elevada em termos de poder aquisitivo, o que, por sua vez, indexa sucesso profissional. No entanto, parte dessas peças de roupa, acessórios e apetrechos não pertencem ao eu-lírico, mas são alugados, como o anel de diamante e a limusine. Além desses objetos, outros fatores demonstram uma preocupação intensa com sua aparência: não satisfeito com aparar o bigode e a barba e perfumar-se, o que é esperado, ele “esvazia” o frasco de pós-barba, o que fortalece a ideia de que ele estava se esforçando bastante para causar boa impressão.

O eu-lírico confessa que chegou à festa de forma esplêndida. Seus acessórios e todos os recursos utilizados poderiam, como mencionado, indexar um *status* social pertinente a pessoas de alto poder aquisitivo. Mas qual a motivação do eu-lírico? Certamente, o pertencimento a essa classe conferiria a ele prestígio, e este, por sua vez, legitimidade e poder simbólico. Com isso, as roupas, os acessórios, a limusine e sua aparência física em geral foram utilizados como índices socioculturais para conferir -lhe poder simbólico. No entanto, como ele confundiu o ano de sua formatura e aquela era a reunião da turma que se formou um ano antes da dele, seu esforço não teve retorno, já que ele não era conhecido por ninguém e, portanto, não tinha vínculos que legitimassem sua presença ali. De alguma forma, o evento, que era uma oportunidade de ganhar prestígio, tornou-se motivo de constrangimento, dado que ele não era ex-integrante da turma e não foi acolhido. Portanto, todo seu investimento para demonstrar uma posição social por meio da indexação foram vãos.

resolvi que deveria ir / E ver o eu pudesse ver / E encontrar meus amigos da turma de concluintes / de mil novecentos e cinquenta e quatro / Eu aluguei um *smoking* e uma peruca preta / Então eu escovei meus sapatos e cabelo / Aparei meu bigode e minha barba / E troquei minha cueca / Esvaziei o frasco de pós-barba / E aluguei uma limusine / Eu escovei meus dentes com Ultra-Brilho / Daí gargarejei um pouco de listerine / Eu logo cheguei em uma forma esplêndida / Com uma flor no peito / Exibindo um anel de diamante alugado / E cheirando o melhor que eu podia / Aí eu estava vestido no traje mais fino / Como um monarca em um banquete / Quando eu percebi que ninguém lá / Parecia, no mínimo, familiar / Bem, nenhuma alma se lembrou de mim / E meu coração desmoronou / Quando eu lembrei que eu era da turma de cinquenta e quatro (Tradução nossa.)

Sobre o texto da atividade de diagnóstico 2, versão B**Texto 6*****The Bikini***

by Vivien Wade

I've decided to get into shape,
Though knowing I'll never be skinny,
Would just like to lose a few pounds,
So I could wear a bright red bikini.

The way to lose weight, I'm told,
Is to join a class at the gym,
After a few weeks, they're sure,
I'd be on the right track to slim.

At first I was a quite skeptical,
When told loose clothing to wear,
If ever I had any such clothing,
I wouldn't need to be there.

The first class was absolute agony,
Perspiring and jumping around,
Then onto the treadmill I went,
Hoping I'd walk off a pound.

At last that class was over,
I'd really been put through a test,
With aching limbs, I was thankful,
I could finally go home to rest.

Dreaming of that gorgeous bikini,
Encouraged me to lose weight,
But after gym, I'd be so hungry,
I piled up the food on my plate.

After six weeks of gym classes,
That bikini might be within reach.
Weighing, I stepped on the scales,
With visions of me at the beach.

The hand of the scales moved forward,
Just couldn't believe what I saw,
Expecting to have lost a few pounds,
I weighed even more than before!

Well, that put an end to my dreaming,
Of seeing a bright red bikini on me,

It's back to my dark one-piece swimsuit,
Which covers me from neck to knee.¹⁴⁷

Fonte: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_534.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

O poema humorístico “The bikini” foi aplicado na segunda versão da atividade de diagnóstico 2 a apenas uma turma. Discutamos brevemente esse texto enfocando o princípio da dessincronização e as relações de poder.

Primeiramente, percebemos que um biquíni vermelho e brilhante exerce um tipo de influência sobre o eu-lírico. Ela deseja ir à praia não mais com seu maiô escuro, e sim com o referido biquíni. Esta peça de vestuário apresenta para ela algum valor simbólico e, por isso, ela o deseja a ponto de mudar consideravelmente sua rotina. Ela se matricula em uma aula de atividade física e passa um período na prática dessas atividades. No entanto, por causa do esforço, ela começa a comer em maior quantidade e finda ganhando mais peso, em vez de perder. Por fim, desiste do biquíni vermelho, apesar de ainda lhe atribuir certo valor simbólico.

Considerando as escalas temporais, em uma escala mais imediata e rápida está o desejo de usar um biquíni vermelho. Esse desejo, contudo, tem um impedimento: por que ela precisa emagrecer para deixar de usar um maiô e passar a usar um biquíni? Percebemos uma outra força exercendo influência sobre o eu-lírico: o padrão de beleza. Apesar de fabricarem-se vários tamanhos de biquíni, ela não se sente à vontade para utilizar um deles, a menos que adeque seu corpo a um padrão de beleza – diminuir sua massa corporal, embora tenha consciência de que não será muito magra.

O estabelecimento desses padrões de beleza, que gera algumas permissões e interditos, pertence a outra escala temporal, mais lenta. Já a mercantilização de um padrão de beleza, que o transforma em uma *commodity* e que o legitima ao uso de algumas peças de vestuário (ao passo que proíbe outros padrões de fazer o mesmo). Junto com a comercialização desse padrão,

¹⁴⁷ O biquíni / Eu decidi entrar em forma, / Apesar de saber que eu nunca serei magra. / Só gostaria de perder alguns quilos. ?Para poder usar um biquíni vermelho brilhante. / O jeito de perder peso, me dizem, / É entrar em uma turma na academia / Depois de algumas semanas, eles garantem, / Eu estaria no caminho certo para a magreza / De primeira eu estava meio descrente / Quando instruída a usar roupas folgadas / Se eu uma vez na vida tivesse tais roupas / Eu não precisaria estar lá / A primeira aula foi de agonia absoluta / Transpirando e pulando para lá e para cá / Daí para a esteira eu fui / Torcendo que eu caminhasse para perder um quilo / Finalmente a aula havia terminado, / Eu havia realmente sido posta à prova / Com os membros doendo, eu estava grata / Eu poderia finalmente ir para casa descansar / Sonhar com aquele lindo biquíni / Me encorajou a perder peso / Mas depois da academia, eu estava tão faminta / Que empilhei a comida no meu prato. / Depois de seis semanas de aulas de ginástica / Aquele biquíni poderia estar ao alcance / Me pesando, eu subi na balança / Como vislumbres de mim da praia. / Os ponteiros da balança se moveram para a frente, / Eu não podia acreditar no que eu vi, / Esperando ter perdido alguns quilos, / Eu estava pesando ainda mais que antes! / Bem, aquilo pôs um fim no meu sonho, / De ver um biquíni vermelho brilhante em mim, / De volta para meu traje escuro de banho com peça única / Que me cobre do pescoço ao joelho. (Tradução nossa.)

cria-se o desejo de adquirir peças de vestuário que conferem prestígio, assim como influencia pessoas a investirem recursos financeiros em academias que as auxiliem a seguir determinado padrão de beleza mais prestigiado. Tal mercantilização é característica do sistema capitalista, que pertence a outra escala temporal, mais lenta. Com isso, o eu-lírico é influenciado pelo desejo imediato, pelo padrão de beleza e pela mercantilização das coisas. Tais aspectos se desdobram em escalas temporais diferentes, mas colaboram para o jogo de poder presente no poema, que envolve o biquíni, o eu-lírico e o prestígio que este pode adquirir, pelo uso do biquíni, na relação com outros sujeitos.

Sobre o texto da atividade de diagnóstico 2 ,versão C

Texto 7

Dead Is Dead

Alan Balter

When somebody dies, folks hardly ever say "dead."
They prefer "expired" or "departed" instead.
Most of the euphemisms don't do any harm,
Like "biting the dust" or "buying the farm."

There are "fallen off the perch" and "given up the ghost."
"Taking a dirt nap" is one I like most.
"Kicked the oxygen habit" and "gone offline"
Are a couple favorites of mine.

How about "at room temperature" or "fell off the twig,"
"Wearing a toe tag" or "played his last gig"?
"Bought a pine condo" and "six feet under,"
"Became a root inspector" makes one wonder.

Try "went belly up" and "bit the biscuit."
"Laid down his burden" and never missed it.
"Gone to his maker" and "out of print,"
"In a horizontal phone booth" for a permanent stint.

"Defunct," "extinct," and "in the crisper."
Most say 'em no louder than a whisper
"Gone to sleep city" and "passed his sell by date,"
"Cashed in his chips at the pearly gate."

Now we could go on, but you get the point.
Have a fun in life before "checking out of this joint,"

And should you come to my funeral, don't bring a thing.
Just sit back and listen to the fat lady sing.¹⁴⁸

Fonte: <<https://www.familyfriendpoems.com/poem/dead-is-dead>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

O poema humorístico *Dead is dead* foi aplicado também a apenas uma turma na atividade de diagnóstico 2. Discorreremos sobre ele enfocando o *(re)framing*. O poema trata de eufemismos para a morte. É central no poema provocar humor pela constante troca de *frames*. Por exemplo, suaviza-se a morte denominando-a de “partir”, como se fosse meramente uma despedida e envolvesse, tipicamente, uma intenção de deslocamento. Muda-se completamente a perspectiva ao referir-se à morte como “comprar uma propriedade em um condomínio arborizado, repleto de pinheiros”. Adquirir um imóvel é uma prática prestigiada e um condomínio arborizado pode indexar certo prestígio social. Além disso, tal aquisição requer o desejo e várias ações do sujeito, o qual não pode estar inanimado. Em se tratando de morte, por outro lado, o condomínio arborizado é o cemitério e o imóvel é um túmulo e o novo proprietário vai desfrutar dessa propriedade passivamente, pois já morreu.

Adentrando essas construções eufemísticas e metafóricas, percebemos que parte da suavização, em alguns casos, envolve atribuir desejo, escolha e tomada de atitude por parte do morto. De certa forma, parte das expressões estão reenquadrando a morte como uma vida em outro lugar, conferindo poder de decisão e ação ao morto. Por vezes, o reenquadramento pode ser tão brusco que a suavização dá lugar ao escárnio. Por outro lado, tanto a suavização quanto o escárnio da morte refratam um jogo de poder entre a morte e a vida – se, por um lado, a morte causa tanto sofrimento e é insuperável, restam-nos os eufemismos para encará-la de outra forma e tentar mudar o valor simbólico e, com isso, o poder simbólico que ela exerce sobre os vivos. Resta-nos ainda o escárnio – rimos da morte também como forma de mitigar o poder que ela exerce sobre nós (cf. OSTROWER, 2015 em relação à produção de humor por sobreviventes do Holocausto). Logo, em vez de nos obrigar ao sofrimento e ao luto, podemos rir dela (ou de

¹⁴⁸ Morto é morto / Quando alguém morre, as pessoas quase nunca dizem “morreu”. / Elas preferem “expirou” ou “se foi”, em vez disso. / A maioria dos eufemismos não causam nenhum dano, / Como “mordendo a poeira” ou “comprando a fazenda”. / Há “caiu do ramo” e “desistiu do espírito”. / “Tirando um cochilo sujo” é um dos que mais gosto. / “Largou o hábito do oxigênio” e “ficou *off-line*” / São dois de meus favoritos. / Que tal “em temperatura ambiente” ou “caiu do galho” / “Usando uma etiqueta de dedão” ou “fez sua última apresentação”? / “Comprou [n]um condomínio arborizado” / e “a sete palmos”, / “Virou um auditor de raiz” nos faz refletir. / Tente “está de barriga para cima” e “mordeu o biscoito”. / “desistiu da carga” / “Foi se encontrar com o Criador” e “indisponível no mercado”, / “Numa cabine telefônica horizontal” por um turno permanente. / “Defunto”, “extinto” e “foi para a gaveta de frutas”. / A maioria diz que eles não são mais altos que um sussurro / “Foi para a cidade do sono” e “passou da data de validade”, / “comprou suas fichas no portão de pérolas”. / A gente poderia continuar, mas você entende a ideia. / Se divirta na vida antes de “fazermos *check out* daqui”, / E caso você venha para meu funeral, não traga nada. / Apenas se sente e escute a senhora gorda cantar. (Tradução nossa.)

nós mesmos!), reenquadrando-a de maneiras criativas e humoradas e, com isso, simbolicamente superando seus efeitos presentes.

A seguir, apresentamos as respostas selecionadas de nove alunos, de forma a contemplar três respostas para cada uma das versões da segunda atividade de diagnóstico. Houve apenas uma versão da primeira atividade de diagnóstico. Contudo, por haver três versões da segunda atividade, organizamos as subseções seguintes de acordo que essas versões. Selecionamos textos de alunos de modo a incluir representantes de todas as turmas e com níveis de clareza e acurácia linguística diferentes.

6.4.2 Aprendizes que realizaram os diagnósticos 1 e 2, versão A

Nesta e nas próximas subseções, continuaremos a designar os aprendizes por “A”, em associação com algum número. Designaremos as atividades de diagnóstico por “D” e as versões por “a”, “b” ou “c”.

- **A22, D1**

In today's society, the glory of man is dependent on what is considered beautiful, and subsequently the prestige, power, and money, which is being founded a social dogma. But if a man is not in patterns than if you think handsome, nothing is lost, if the same study and succeed, possess the power and social status, nobody will care about your physical appearance, because their material goods will be most admired. My opinion is that we should not caring about the physical appearance, but with the character, nor much less doubt the "ugly duckling" (work of Hans Christian Andersen), as well as all, it can be successful and become a powerful person above other people of good appearance.¹⁴⁹

A22 foi um dos alunos que mais se aproximou da noção de poder simbólico na atividade de diagnóstico 1. Ele demonstra ter propriedade de noções como prestígio e poder. No entanto, não demonstra perceber que o poema “Funny looking” não coloca em pé de igualdade a beleza e o conhecimento. Ao contrário, A22 aponta essas duas fontes de poder como intercambiáveis. Além disso, A22 traz para o âmago da questão a noção de caráter e indica que esse pode superar

¹⁴⁹ Na sociedade de hoje, a glória do homem é dependente do que é considerado belo, e conseqüentemente o prestígio, poder e dinheiro, que está sendo [fundamentado?] como um dogma social. Mas se um homem não estiver nos padrões que você acha belo, nada está perdido, se o mesmo estudar e tiver sucesso, possuir o poder e o status social, ninguém se importará com sua aparência física, porque seus bens materiais serão mais admirados. Minha opinião é que nós não deveríamos nos importar com a aparência física, mas com o caráter, nem muito menos duvidar do “patinho feio” (obra de Hans Christian Andersen), assim como todos ele pode ser bem-sucedido e se tornar uma pessoa poderosa acima de outras pessoas com boa aparência [sic.]. (Tradução nossa.)

o prestígio da boa aparência. Entretanto, o texto trata sobre estudos e não sobre caráter. No poema, o caráter não é apontado como um fator que contribuiu para o sucesso do eu-lírico.

- **A22, D2a**

He was placing symbolic value in material goods with the intention of showing that was more powerful than that class was formed. And not the intention of the brotherly reunion between friends and colleagues who have already had a time which were not. The excitement to show how the most powerful renting car, clothes and jewelry to call attention and assign symbolic value was such that he realized that the meeting was not of their class, but of a class sooner. With this he realizes that the symbolic value of reunion integrates the idea of fraternity and equality, and not to want to accumulate symbolic value and thereby gain power and recognition.¹⁵⁰

A22 demonstrou incorporar algumas noções abordadas no *workshop*, recorrendo, ainda que tacitamente, ao princípio de indexação. Ele percebe que o eu-lírico conferiu valor simbólico a bens materiais porque eles indicariam, indexariam, um alto poder aquisitivo e, por conseguinte, sucesso. A intenção do eu-lírico não estava na confraternização, mas em estabelecer para si distinção, reconhecimento e ganhar prestígio. Sem abrir mão de um discurso de tom moralizador, A22 consegue perspicazmente tratar da moral da história em termos de valores simbólicos, embora o texto não explicita que o eu-lírico mudou de atitude como aponta o próprio A22. Consideramos que perceber no texto uma sugestão de negociação de valor simbólico entre fraternidade e poder e reconhecimento é um movimento interpretativo relevante e que indica influência positiva da intervenção.

- **A23, D1**

The relations of power inserted in the text it's from appearance, often the person is judged by its appearance, from there already the assumption is established with it only by what presents its external part. This happens quite often in the present day, because if we like it or not, from our appearance it is already possible to establish ideas about us for the other, ideas as to trust or not to trust, whether the individual is a struggling or not wants nothing with anything, whether the person has potential or not. So it is now desirable to have the best appearance possible to pass a positive message to the other. By appearance you can influence or to be influenced of something many times that you do not even want to do, it is almost automatic. As it is quoted in the text, what should be taken into account is the inside, it is the knowledge that

¹⁵⁰ Ele estava posicionando valor simbólico em bens materiais com a intenção de mostrar que era mais poderoso que aquela turma [em] que se formou. E não a intenção de uma reunião fraternal entre amigos e colegas que já haviam passado um tempo [afastados?]. A empolgação para mostrar-se como o mais poderoso alugando carro, roupas e jóias para chamar atenção e atribuir valor simbólico era tanta que ele [não] percebeu que a reunião não era da sua turma, mas de uma turma anterior. Com isso, ele percebe que o valor simbólico da reunião integra a ideia de fraternidade e igualdade, e não para querer acumular valor simbólico e com isso ganhar poder e reconhecimento [*sic.*]. (Tradução nossa.)

the person has, that is what is important, that is the differential. As it is also quoted in the text by the knowledge that you will achieve a certain thing and not by what you seem, because appearances change with time.¹⁵¹

A23 discorre de modo interessante sobre a influência que a boa aparência exerce sobre os indivíduos. Segundo ele, julgamos as pessoas de acordo com sua aparência. A23 infere que agir com o outro de acordo com sua aparência é inevitável. Sua argumentação também parece adquirir um tom moralizador ao opor exterior (aparência física, beleza) a interior (conhecimento), indicando que aquela muda com o tempo, ou seja, é menos estável que a última, que pode nos dar acesso a outro tipo de privilégios que A23 não especifica. No entanto, A23 não menciona a existência de disputa de poder entre a beleza e o conhecimento, mas baseia seus argumentos em noções de senso comum sobre a estabilidade do conhecimento como mais vantajosa e confiável do que a instabilidade da aparência. Essas noções são interessantes e podem ser úteis, mas é preciso ainda desenvolver uma sensibilidade maior às relações de poder contingentes no texto.

- **A23, D2a**

The power relations that are expressed in the text give the idea that the character wanted to pass an image that won in life, that over the years he has acquired fortune, all to express an idea of superiority to others, good aesthetic appearance, the cars, clothes and jewelry rented by the character has the purpose of assigning an idea of power to the same, for example, the cars that were cited in the text, they are assigned symbolic values of power, in which who can afford them is someone who has a lot of money.¹⁵²

A23 também se aproximou mais do princípio da indexação, mesmo porque o texto evidencia as relações de poder por meio desse princípio. A23 compreende que o eu-lírico recorre a roupas, joias e carro de luxo e boa aparência para criar uma imagem de sucesso e

¹⁵¹ As relações de poder inseridas no texto são de aparência, frequentemente a pessoa é julgada por sua aparência, desde já a suposição é estabelecida [?] apenas pelo que apresenta sua parte exterior. Isso acontece com muita frequência na atualidade, porque se gostarmos ou não, já é possível estabelecer, de nossa aparência, ideias sobre nós para o outro, ideias como confiar ou não confiar, se o indivíduo é esforçado ou não quer nada com nada, se a pessoa tem potencial ou não. Portanto é desejável ter a melhor aparência possível para passar uma mensagem positiva ao outro. Pela aparência você pode influenciar ou ser influenciado por algo tantas vezes que você nem quer fazer, é quase automático. Assim como é citado no texto, o que deveria ser levado em conta é o interior, é o conhecimento que a pessoa tem, isso é que é importante, que é o diferencial. Assim como também é citado no texto pelo conhecimento que você alcança certa coisa e não por como você parece, porque as aparências mudam com o tempo. (Tradução nossa.)

¹⁵² As relações de poder que são expressadas no texto dão a ideia que o personagem queria passar uma imagem de que ganhou na vida, que com o passar dos anos ele adquiriu fortuna, tudo para expressar uma ideia de superioridade aos outros, boa aparência estética, os carros, roupas e joias alugadas pelo personagem com o propósito de atribuir uma ideia de poder ao mesmo, por exemplo, os carros que foram citados no texto, a [eles] são atribuídos valores simbólicos de poder, nos quais quem pode bancá-los é alguém que tem muito dinheiro. (Tradução nossa.)

fortuna e, com isso, conferir para si prestígio e distinção (“all to express an idea of superiority”). Os itens valiosos alugados pelo eu-lírico, segundo A23, indexam um poder aquisitivo alto e, com isso, conferem-lhe poder por valores simbólicos. Percebe-se também uma compreensão e incorporação de noções abordadas no *workshop* pelo A23.

- **A52, D1**

The context of the text speaks about the racial prejudice existing in our daily life, where black people are judged by their color and appearance. We realize that in all parts of the text the child is inferior, does not receive the same treatment as the others that are white, he is totally treated as an animal that is a very strong mark of racism, because people with a darker skin tone are called "monkeys". But at the end of the text, we can see that the child who was diminished throughout his life, turned around, became a person of renown, built his story and today owns a great company. We can draw a very beautiful reflection of this story, that our color does not define who we are. We can be great being white or black, not only grandiose in the sense of being rich or famous, but great in spirit.¹⁵³

A resposta de A52 é exemplar de algumas outras que trataram sobre preconceito racial. Provavelmente, o que desencadeou esse raciocínio foi, por parte do texto, o eu-lírico ser chamado de “macaco” e, por outro lado, pelo fato de que o combate ao preconceito é um tema abundantemente reiterado na atualidade, inclusive em sala de aula, como foi o caso do tema dos seminários na disciplina *Inglês I* no bimestre anterior. Isso indica que alguns alunos apresentam certa dificuldade de lidar com as especificidades do texto imediato, com alguns estratos históricos de significado e com referências extratextuais com que não estejam tão familiarizados. Como um movimento natural, há aprendizes que tentam forçar algumas noções já adquiridas, como se fossem categorias ou estruturas genéricas de interpretação de texto, correndo o risco de recorrer ou mesmo criar clichês, em vez de aprofundar-se nas redes de significação e contingências do texto.

¹⁵³ O contexto do texto fala sobre o preconceito racial existente em nossa vida diária, onde pessoas negras são julgadas por sua cor e aparência. Percebemos que em todas as partes do texto a criança é inferior, não recebe o mesmo tratamento como as outras que são brancas, ele é totalmente tratado como um animal que é uma marca forte de racismo, porque as pessoas com um tom de pele mais escuro são chamadas de “macacos”. Mas no fim do texto, nós podemos ver que a criança que foi diminuída ao longo de sua vida, deu a volta, se tornou uma pessoa de renome, construiu uma história e hoje possui uma grande empresa. Nós podemos tirar uma bela reflexão dessa história, que nossa cor não define quem somos. Nós podemos ser grandiosos sendo brancos ou negros, não apenas grandioso no sentido de ser ricos ou famosos, mas grandes de espírito. (Tradução nossa.)

- A25, D2a

Soon by the title of the poem, we can observe that the same speaks about a person who saw in a newspaper ad that there would be a meeting of his old class. Soon he was very excited for such an event and began to plan and organize to go to the meeting, because he would meet his friends after many years, arose soon the curiosity to know what would look like them, talk about life, about family life, perhaps financially from every individual present there. We can emphasize that this event becomes a great symbolic value for the same, because it is something that is of utmost importance to him, in a certain way that would bring social prestige, as we can observe in the course of reading, where the individual begins to dress up a life that is not his, how to rent a diamond ring, certainly the same would say that the valuable object belonged to him, we can emphasize the relations of power present in the text, where in his mind he should be "well dressed", ie rich, to be well received in the case of his former class. Where apparently everyone there was rich and sophisticated, in his mind all his classmates had done well in life. Soon he realized that no one knew him, by mistake, he went to the event of another class. We take a good reflection of this, that we do not need to use a fake life, we do not need to be who we are not, because perhaps, by mistake, we can enter an event that does not belong to us.¹⁵⁴

A52 desenvolveu uma reflexão interessante incluindo a noção de valores simbólicos. Segundo ela, a reunião de turma tem um valor simbólico para o eu-lírico por ser uma forma de adquirir prestígio social. O eu-lírico não apenas se vestiu de acordo com o rigor formal da festa, mas o fez com vistas a influenciar as relações de poder. Sua indumentária indicaria, indexaria, alto poder aquisitivo, sofisticação e sucesso. Com isso, ele seria bem recebido por seus colegas de classe. Consideramos que A52 conseguiu evitar clichês do âmbito acadêmico, apropriando-se mais do texto e, ainda, valendo-se das noções relativas à CS para desenvolver seu texto, em que se inclui o princípio da indexação e o poder simbólico. Além disso, sem abrir mão de um tom moralizador no discurso, que parece ser a preferência de muitos aprendizes, ela conclui o texto de modo criativo, relacionando a avidez por poder simbólico do eu-lírico a uma vida de aparências e distanciamento das relações sociais reais (“by mistake, we can enter an event that does not belong to us”).

¹⁵⁴ Logo pelo título do poema podemos observar que o mesmo fala sobre uma pessoa que viu em um anúncio de jornal que haveria uma reunião de sua antiga turma. Logo ele ficou muito empolgado com tal evento e começou a planejar e organizar para ir à reunião, porque ele encontraria seus amigos depois de muitos anos, logo despertou a curiosidade de saber [como estariam], conversar sobre a vida, sobre vida em família, talvez financeiramente [?] de cada indivíduo presente lá. Podemos enfatizar que este evento se torna um grande valor simbólico para o mesmo, porque é algo da máxima importância para ele, que de alguma forma traria prestígio social, como podemos observar no curso da leitura, onde o indivíduo começa a vestir-se com uma vida que não é a sua, como alugar um anel de diamante, certamente o mesmo diria que o valioso objeto pertencia a ele, nós podemos enfatizar as relações de poder presentes no texto, onde em sua mente ele deveria estar “bem vestido”, isto é, rico, para ser bem recebido no caso de sua antiga turma. Onde aparentemente todo mundo era rico e sofisticado, em sua mente todos os seus colegas haviam se dado bem na vida. Logo ele percebeu que ninguém o conhecia, por engano ele foi ao evento de outra turma. Nós tiramos uma boa reflexão disso, que nós não precisamos usar uma vida falsa, nós não precisamos ser quem não somos, porque, talvez, por engano podemos adentrar em um evento que não nos pertence. (Tradução nossa.)

6.4.3 Aprendizes que realizaram os diagnósticos 1 e 2, versão B

Analisaremos a seguir, as respostas de três outros aprendizes à atividade de diagnóstico 1 e, dessa vez, à versão “b” da atividade de diagnóstico 2.

- **A13, D1**

The society imposes some ideal beauty patterns that we, as members of this society, sometimes without even knowing, fight as hard as we can to fit in it. This mold it's unreal and as much as we try to become some sort of robot, we are different individual human beings, just like the guy in this poem, who is just as victim of the patterns as we all are. At the end of this poem, the same guy that once was a victim because of the way he looks, starts to be someone who is on the other side of this role victim and oppressor story, he becomes the oppressor because he has money, which leads me to another type of pattern present in our society, if one has money this one is instantly on the top of the “food chain” of the human society. So, once you can be a victim because of the way you look, like the guy in the poem *Funny Looking* (by Alan Balter), they will bother you until you starts to be like them, unless you have money, they won't care about you face, just your wallet, again just like the guy in this poem.¹⁵⁵

A13 trata diretamente das relações de poder na perspectiva da relação entre opressor e oprimido (vítima). No momento da aplicação da atividade de diagnóstico 1, A13, que apresenta maior grau de proficiência e maior experiência com o ILE, expôs ao professor pesquisador que não percebera nenhuma relação de poder no texto. De fato, ela não percebeu a disputa construída entre beleza e conhecimento, mas considerou a beleza e o poder aquisitivo como fatores que agregam poder ao sujeito e o tornam opressor. O texto de A13 faz-nos lembrar que os aprendizes no *campus* já tiveram contato com disciplinas de sociologia, além de outras da área das humanidades. A13, assim como outros respondentes, compreende o texto, mas sua interpretação é intensamente influenciada pelo conhecimento prévio, e esse conhecimento prévio, por vezes, parece oferecer um conforto para argumentar que pode interferir na

¹⁵⁵ A sociedade impõe alguns padrões de beleza ideal aos quais nós, enquanto membros dessa sociedade, algumas vezes mesmo sem perceber, lutamos ao máximo para nos adequar. Esse molde é irreal e [ainda] que tentemos nos tornar como um tipo de robô, somos seres humanos individuais diferentes, assim como o cara neste poema, que é apenas tão vítima dos padrões como nós todos somos. No final deste poema, o mesmo cara que uma vez foi uma vítima por causa da forma que aparenta, se torna o opressor porque ele tem dinheiro, o que me leva a outro tipo de padrão presente em nossa sociedade, se alguém tem dinheiro esse alguém é instantaneamente no topo da “cadeia alimentar” da sociedade humana. Então, uma vez que você pode ser uma vítima por causa de sua aparência, como o cara no poema *Funny Looking* (de Alan Balter), eles irão incomodá-lo até que você comece a ser como eles, a menos que você tenha dinheiro, eles não se importarão com seu rosto, apenas sua carteira, novamente assim como o cara neste poema. (Tradução nossa.)

percepção de algumas nuances do texto imediato. No entanto, o pensamento crítico aguçado de A13 pode ser uma vantagem para o desenvolvimento da CS.

- **A13, D2b**

The power relations that are present in this poem are the ones about weight, which means that the person who weights a few more pounds than the “usual”, and P.S.: this “usual” is a pattern that was constructed by the modern society, have no power in the power relations or could wear a bright red bikini, for what is worth. And, if you are skinny, have body of a supermodel, than you’re beautiful, you can wear anything you want, can go the beach and just be wearing a bright red bikini and the society will approve you and everything that you are. And that’s how the power relations take place in this poem. Now, this power relations are so wrong to me, because we shouldn’t be defined by how much the weighing machine points out, we should be defined and rewarded by what’s on our minds, and how we treat the people that are around us. To me, this role power relations about weight have a lot to do with the social media, mostly because it was created in the internet a “world” apart, where you are rewarded and you only matter if you have that much of followers, this much of likes etc. So, with the media upon us and pressuring us to look and act as much as they want us to, it is hard to be yourself. And the more you try to fit in this mold created by the society, I’m pretty sure, the less you fit in yourself. As Jessie J would say: “Just be true to who you are”.¹⁵⁶

A13, que apresentou um pensamento crítico desde a resposta desenvolvida no diagnóstico 1, demonstrou incorporar a noção de poder simbólico ao seu olhar crítico. Segundo ela, a relação de poder expressa no texto se estabelece no peso, ou seja, no padrão de beleza. Quem pesa mais, tem menos poder. O biquíni vermelho é um símbolo desse poder. Quem pode usá-lo tem poder. Ser magra é prestigiado e garante legitimação, pela aparência, para o sujeito e seu vestuário. A13 ainda se aventura em tratar do papel da mídia na distribuição de poder e definição do que é prestigiado. Ela também trata das relações de poder em termos de mídias sociais da Internet e de seguidores e curtidas enquanto elementos investidos de valor simbólico, estabelecendo, implicitamente, uma relação entre esses elementos e o biquíni vermelho. A13

¹⁵⁶ As relações de poder que estão presentes neste poema são as relativas ao peso, o que significa que a pessoa que pesa alguns quilos a mais do que o “usual” e PS: esse “usual” é um padrão que foi construído pela sociedade moderna, não tem poder nas relações de poder nem pode usar um biquíni vermelho brilhante, podemos destacar. E, se você é magro, tem o corpo de uma supermodelo, [então] você é linda, você pode usar qualquer coisa que você quiser, pode ir à praia e simplesmente estar usando um biquíni vermelho brilhante e a sociedade vai aprovar você e tudo o que você é. E é assim que as relações de poder ocorrem neste poema. Agora, essas relações de poder são tão erradas para mim, porque não devemos ser definidos pelo que [balança] ressalta, devemos ser definidos e recompensados pelo que está em nossa mente e como tratamos as pessoas que estão ao nosso redor. Para mim, esse papel das relações de poder sobre o peso tem muito a ver com as mídias sociais, principalmente porque foi criado na internet um “mundo” à parte, onde você é recompensado e só importa se tem muitos seguidores, muitos *likes* etc. Assim, com a mídia sobre nós e nos pressionando a parecer e agir [do jeito que (?)] eles querem, é difícil ser você mesmo. E quanto mais você tenta encaixar neste molde criado pela sociedade, tenho certeza, menos você se encaixa em si mesmo. Como Jessie J diria: "Basta ser verdadeiro com quem você é". (Tradução nossa.)

ainda se aproxima da dessincronização, já que percebe a relação de poder no poema não apenas do ponto de vista do desejo imediato, mas considerando o papel da mídia e a dinâmica das redes sociais virtuais, que não ocorrem em escala temporal de mesma grandeza que o desejo do eu-lírico pelo biquíni, mas que exercem influência sobre o sujeito. Consideramos que o *workshop* exerceu considerável influência positiva na perspectiva de A13 sobre as relações de poder contingentes do texto e de sua percepção em relação à negociação de valores simbólicos e a influência dessa negociação sobre os sujeitos que buscam legitimidade.

- **A56, D1**

The hierarchical relations of power present in the poem at first base has as one of the main functions, the aspect of the normal one seen from the point of view of beauty, with an idea of who is ugly from the same point of view express relations of greater power than on the contrary. The poem shows very well that the fact that the human being in beauty scale expresses problems of being in the presence of a much lower being, thus bringing the idea that the ugly person is totally part of another class below and the they end up despising him because they are not part of the normal aesthetic beauty, causing them to even confuse him with a monkey and do not want his presence around because it is very hideous.

And in second base the poem brings in its final paragraphs brings a totally contradictory idea, because it shows that the ugly has overcome all forms of trying to be influenced by people to stay down, showing that it has turned around and ends up getting over and staying in a sovereignty over those who despised him by his lack of beauty.

Opinion: well, the poem portrays very well the conflict of who is beautiful or ugly and their relations of power, but the fact of being ugly should not be influenced and despised because all people are the same regardless of who the person is and what is your level of beauty within the social sphere, making the poem rather than referring to the social hierarchy, make it refer to the more egalitarian society.¹⁵⁷

¹⁵⁷ As relações hierárquicas de poder presentes no poema na primeira base têm como uma das principais funções, o aspecto do normal visto do ponto de vista da beleza, com uma ideia de quem é feio do mesmo ponto de vista expressa relações de maior poder do que o contrário. O poema mostra muito bem que o fato de o ser humano em escala de beleza exprime problemas de estar na presença de um ser muito inferior, trazendo assim a ideia de que a pessoa feia é totalmente parte de outra classe abaixo e acabam desprezando-o. porque eles não fazem parte da beleza estética normal, fazendo-os até confundi-lo com um macaco e não querem sua presença por perto, porque é muito horrível. / E na segunda base o poema traz em seus parágrafos finais traz uma ideia totalmente contraditória, pois mostra que o feio superou todas as formas de tentar ser influenciado pelas pessoas a ficar para baixo, mostrando que ele [deu a volta por cima] e acaba se superando e permanecendo em uma soberania sobre aqueles que o desprezavam por sua falta de beleza. / Opinião: bem, o poema retrata muito bem o conflito de quem é bonito ou feio e suas relações de poder, mas o fato de ser feio não deve ser influenciado e desprezado porque todas as pessoas são [iguais] independentemente de quem é a pessoa e o que é seu nível de beleza dentro da esfera social, tornando o poema em vez de se referir à hierarquia social, faz com que se refira à sociedade mais igualitária. (Tradução nossa.)

A56 apresenta um texto inicialmente confuso. Contudo, é possível afirmar que ele percebe as relações de poder presentes no texto em termos de hierarquia de beleza. Com isso, quem é belo tem dificuldade de conviver com quem não é e finda desprezando este. Também traz para seu texto uma perspectiva de superação, de vencer as adversidades. Contudo, demonstra não perceber nenhuma disputa de poder simbólico, nem mesmo uma compreensão mais esclarecida sobre sua hierarquia da beleza. Ele afirma que o texto aponta para uma sociedade mais igualitária, mas o texto não trata de sociedade igualitária, o que indica que A56, para dar lugar a um discurso moralizador, lançou mão de categorias prévias comuns à discussão em âmbito acadêmico, mas não conseguiu se estender na discussão das particularidades do texto.

- **A56, D2b**

The existing power relations that occur in the text refer more in the interest of the beautiful, as a way to demonstrate your body wearing a gorgeous bright red bikini on the beach, which around is your focal point of wonder so desired, but use it as future shape six months after sweat shirt and get ideal weight to wear it, causing you to lose a few pounds sweating inside the gym doing gymnastics for it to take effect and then fit in the so dreamed bikini and leave aside your swimsuit at last is not as important to her as the effect her red bikini can bring; The bikini brings the idea of a very important symbolic value for her, as a way to achieve an ideal beauty status for her being, because it is not for anyone to wear a bikini like that, and the ideal for her is that in a future project glimpse the beach as one of the focuses and goal of your goal to wear this brilliant red bikini imposing a deadline to try to reach your ideal body, which in turn brings a great symbolic value as it is something that shows attention and causes a desire to wear it at all times when you are at the beach.

In my opinion the text brings this idea of making the bikini so desired is the object of symbolic value much waiting for the girl in the summer, imposing to her several challenges to overcome and obstacles to be overcome to be able to use this bikini and show the trajectory of the his effort until he reaches the end of the six weeks that he stipulated in his term hoping to achieve this goal, but does not reach such an objective, instead of losing weight he ended up earning more and gives up achieving this long awaited goal.¹⁵⁸

¹⁵⁸ As relações de poder existentes que ocorrem no texto referem-se mais ao interesse do belo, como uma forma de demonstrar o seu corpo usando um lindo biquíni vermelho brilhante na praia, que é o seu foco de admiração tão desejado, mas usa-o como forma futura seis meses depois do moletom [?] e adquirir peso ideal para vesti-lo, fazendo você perder alguns quilos suando dentro do ginásio que faz ginástica para que isso funcione e então caber no tão sonhado biquíni e deixar de lado seu maiô finalmente não é tão importante para ela quanto o efeito que seu biquíni vermelho pode trazer; O biquíni traz a ideia de um valor simbólico muito importante para ela, como forma de atingir um status de beleza ideal para seu ser, pois não é para qualquer um usar um biquíni daquele, e o ideal para ela é que num futuro projeto vislumbre a praia como um dos focos e objetivo do seu objetivo de usar este biquíni vermelho brilhante impondo um prazo para tentar alcançar seu corpo ideal, que por sua vez traz um grande valor simbólico, pois é algo que chama atenção e provoca um desejo para usá-lo em todos os momentos quando você está na praia. / Na minha opinião o texto traz essa ideia de fazer o biquíni tão desejado ser o objeto de valor

A despeito das dificuldades e do início prolixo, consideramos que A56 conseguiu abordar as particularidades do texto e incorporou algumas noções relacionadas à CS, como o valor simbólico e o poder simbólico. Ele relaciona valor simbólico, atração e desejo: usar o biquíni conferiria ao eu-lírico o *status* de bela e, portanto, prestígio e distinção (“it is not for anyone to wear a bikini like that” [*sic.*]). Por causa desse poder simbólico que o biquíni pode oferecer, o eu-lírico se sente atraído por ele e o deseja. A56 demonstrou uma compreensão sofisticada do jogo de poder e conseguiu incorporar tal compreensão à sua resposta, trazendo menos categorias prévias ao momento da interpretação e aprofundando sua percepção das contingências do texto. Consideramos que houve um avanço e percebemos evidências de incorporação do que foi abordado no *workshop*.

- **A32, D1**

The text is very funny, the protagonist was even confused with a monkey, because it was very ugly. Although funny, the text have a great moral lesson, it show us that the knowledge is more important than appearance. Even with all the bullying, the protagonist does not give up, he go ahead and reach the top, reversing the game.¹⁵⁹

A32 compreende bem o texto e percebe a superioridade do conhecimento em relação à beleza como uma lição de moral, mas não como uma relação de poder, em que o poema constrói um *ethos* prestigiado e legitimado ao eu-lírico estudioso, conferindo ainda a esse *ethos* o status de bem-sucedido e mais distinto que seus belos empregados.

- **A32, D2b**

The text constructs an idea of beauty that is directly connected with a shape pattern. The power relation puts the slim shape over than the fat shape, slimness is the beauty and the fatness is the ugly. According to the poem, only skinny person's can wear a bikini, which strengthens the beauty idea previously mentioned. I don't like the way the text shows that a fat person can't

simbólico muito aguardado pela garota no verão, impondo a ela vários desafios para superar e obstáculos a serem superados para poder usar esse biquíni e mostrar a trajetória de seu esforço até chegar ao final das seis semanas que el[a] estipulou em seu prazo na esperança de atingir esse objetivo, mas não atinge tal objetivo, ao invés de perder peso acabou ganhando mais e desiste de alcançar essa meta tão esperada. (Tradução nossa.)

¹⁵⁹ O texto é muito engraçado, o protagonista foi até confundido com um macaco, porque ele era muito feio. Apesar de engraçado, o texto tem uma lição de moral, ele nos mostra que o conhecimento é mais importante que aparência. Mesmo com todo o *bullying*, o protagonista não desiste, ele vai em frente e alcança o topo, revertendo o jogo. (Tradução nossa.)

lose weight, that she would always eat more and more, this causes a inferiority feeling and is very offensive.¹⁶⁰

A32 incorporou à sua prática de interpretação a noção de poder simbólico. Ele percebe que, em se tratando de padrão de beleza, quem é magro é belo e, portanto, tem mais poder do que quem é gordo e, por conseguinte, feio. Com isso, A32 trata de beleza enquanto poder, magreza enquanto padrão de beleza privilegiado que pode legitimar o eu-lírico a usar um biquíni. Além disso, A32 identificou outro estrato de significado no poema: para além de uma possível mensagem intencional do autor, o texto atribui inferioridade às pessoas obesas e as ofende. Com isso, compreendemos que, quer tenha sido mais ou menos conscientemente, A32 levou a discussão das relações de poder, superioridade e inferioridade, para outro estrato, de forma um tanto surpreendente. Tal percepção é evidência de uma CS que, de acordo com o progresso da resposta de A32 na atividade de diagnóstico 2 em relação à atividade de diagnóstico 1, foi instigada pelo *workshop*.

6.4.4 Aprendizes que realizaram os diagnósticos 1 e 2, versão C

Discorreremos a seguir sobre as respostas de três outros aprendizes às atividades de diagnóstico 1 e 2, terceira versão. Designamos esta última por D2c.

- **A4, D1**

The power relationship we see in the poem is about how people who are considered ugly can be ignored and suffer with the beauty pattern that society imposes to every people, and whit this, the society give more value to the "beautiful woman" or a "beautiful men", and sees in them a better future. While, some peoples humiliate and make bullying with someone that does not fit into the beauty mold. My opinion about the text is that the writer wanted to show how we can overcome this situation, and make your own future, don't follow what someone tells you that you have to be. And how important it is to study, work hard and turn all bad situations into a "fuel". But, he showed too a little form of 'humiliation', because after he turn an important man, he made a point of saying that many beautiful people now work for him, and he could be more grateful for the good time he lives without holding a grudge.¹⁶¹

¹⁶⁰ O texto constrói uma ideia de beleza que está diretamente conectada com um padrão de forma. A relação de poder põe a forma magra sobre a forma gorda, magreza é o belo e obesidade é o feio. De acordo com o poema, apenas pessoas magras podem usar um biquíni, que fortalece a ideia de belo previamente mencionada. Eu não gosto do jeito como o texto mostra que uma pessoa gorda não pode perder peso, que ela comeria mais e mais sempre, isso causa um sentimento de inferioridade e é muito ofensivo. (Tradução nossa.)

¹⁶¹ A relação de poder que vemos no poema é sobre como as pessoas que são consideradas feias podem ser ignoradas e sofrer com o padrão de beleza que a sociedade impõe a outras pessoas, e com isso, a sociedade dá mais valor à “mulher bela” ou um “homem belo”, e vê neles um futuro melhor. Enquanto [isso], algumas pessoas

A4 demonstra uma boa compreensão do texto e, apesar de não tratar das relações de poder, propriamente ditas, apresenta algumas noções que podem ser relevantes para o desenvolvimento da CS, como é o caso de sua percepção quanto à valorização que alguém recebe na sociedade por se encaixar em determinado padrão de beleza. Como a maioria dos respondentes, que não se limita aos textos aqui selecionados, ela apresenta traços de um discurso moralizador e de superação, que ficam claros quando explicita que o texto apresenta uma maneira de como superar uma situação de *bullying* e humilhação e de não guardar mágoas ou ressentir-se (“*without holding a grudge*”). Semelhantemente à maioria dos respondentes, A4 não percebe com clareza a relação de poder entre beleza e conhecimento, apesar de mencionar a ocorrência de uma humilhação no texto e relacioná-la ao fato de que, após tornar-se uma pessoa bem-sucedida, importante, o eu-lírico destaca que muitos de seus empregados são belos. No entanto, o fato de logo após esse destaque A4 mencionar que o eu-lírico tornou-se mais grato e não ficou ressentido dos maus tratos outrora sofridos faz-nos questionar se A4, em vez de “humilhação”, intentou tratar sobre “humildade”, o que seria mais coerente com o desfecho de seu texto. Finalmente, na resposta de A4 é possível perceber, por um lado, alguns elementos que facilitariam o trabalho com noções ligadas ao poder simbólico e, por outro, certa dificuldade de perceber algumas relações de poder centrais ao texto.

- **A4, D2c**

In the poem we have relations of power that is about life above death and how we should enjoy the life before we be "gone offline"(I loved it). I find this poem a hilarious way of talking about a subject considered serious that most people don't want to talk about it and are had afraid of death. In my opinion the author wants to show how after death we will become into absolutely nothing for so many peoples, that to ignore the death end up ignoring every moment and life of someone special. Besides, he wants to leave an important message, that we should enjoy the live that we have, because one day all this will end. I find this poem interesting, different, well thought and makes you reflect about the live and how you are living.¹⁶²

humilham e fazem *bullying* com alguém que não se encaixa no molde de beleza. Minha opinião sobre o texto é que o escritor queria mostrar como podemos superar essa situação, e fazer o nosso próprio futuro, não segui[ndo] o que alguém diz que você tem que fazer. E quão importante é estudar, trabalhar duro e transformar todas as situações ruins em um “combustível”. Mas ele também mostrou uma pequena forma de ‘humilhação’, porque depois ele virou um homem importante, ele fez questão de dizer que muitas pessoas bonitas trabalham para ele, e ele poderia ser mais grato pelo bom momento que vive sem guardar rancor. (Tradução nossa.)

¹⁶² No poema temos relações de poder que é sobre vida acima da morte e como nós deveríamos aproveitar a vida antes de “ficarmos *off-line*” (amei isso). Eu acho esse poema uma maneira hilária de falar sobre um assunto considerado sério sobre que a maioria das pessoas não querem conversar e tem medo da morte. Na minha opinião o autor quer mostrar como após a morte nos tornaremos absolutamente nada, para muitas pessoas, que ignorar a morte acaba ignorando cada momento na vida de alguém especial. Além disso, ele quer deixar uma mensagem importante, que nós devemos aproveitar a vida que temos, porque um dia tudo isso terminará. Eu acho este poema interessante, diferente, bem pensado e te faz refletir sobre a vida e como você está vivendo. (Tradução nossa.)

Apesar de desenvolver um texto mais curto na segunda atividade de diagnóstico, A4 conseguiu tratar de aspectos mais específicos do texto e pertinentes às relações de poder. Ela destaca a relação de poder entre a vida e a morte e aponta que no texto, segundo ela, a vida tem mais poder que a morte. A4 ainda percebe o elemento humorístico do texto envolvendo uma questão temida, aborda o tom moralizador do texto e destaca que ignorar a morte implica em ignorar a vida e os momentos de pessoas especiais. Segundo A4, o texto, além de interessante e diferente, provoca à reflexão sobre a vida e a forma como vivemos. Ou seja, ela percebe a construção do posicionamento do texto em favor da valorização dos momentos da vida e de pessoas especiais e, ao mesmo tempo, se posiciona afirmando que muitas pessoas não valorizam os bons momentos com as pessoas de que gostam. Além disso, ela demonstra se envolver com o poema e o modo como, de forma hilária, ele constrói uma posição superior da vida sobre a morte, referindo-se à morte de maneiras engraçadas.

- **A21, D1**

The power relation is very visible in final of poem, the situation on the a person that was judged for all life and came to be treated how a authority. Other situation is in family of I lyrical, in that the doctor "slapped" in mother of I lyrical. but the major factor that show the relation power is the treatment form, always truculent or idiot, putting themselves higher than he, when the relationship was parity, the treatment was very disrespectful, and when he gained prestige it gave him respect, the doctor said he should go to veterinarian, calling him an animal. My opinion is that the the despite talk the power relation yes, but the major core of poem is the prejudice, not only the prejudice racial, ethnic, religion, but the prejudice in general, not focusing only in the prejudice but too in the interfere that the power relation have with this. The text is very clever in deal with a matter so complicated of a form good humored. the prejudice is so present in our lives that some of us can forgotten her.¹⁶³

A21 aproxima-se um pouco mais da abordagem do poder simbólico no texto, demonstrando essa percepção, por exemplo, ao associar o prestígio conferido ao eu-lírico ao respeito por ele recebido. Contudo, ele apenas menciona e cita exemplos sem aprofundar sua

¹⁶³ A relação de poder é muito visível no final do poema, a situação sobre a pessoa que foi julgada por toda a vida e veio a ser tratada como uma autoridade. Outra situação está na família do eu-lírico, em que o médico "bateu" na mãe do eu-lírico. Mas o principal fator que mostra o poder da relação é a forma de tratamento, sempre truculenta ou idiota, colocando-se mais alto que ele, quando a relação era paritária, o tratamento foi muito desrespeitoso, e quando ganhou prestígio, isso lhe deu respeito. O médico disse que ele deveria ir ao veterinário, chamando-o de animal. Minha opinião é que a apesar de falar da relação de poder, sim, mas o núcleo principal do poema é o preconceito, não só o preconceito racial, étnico, religioso, mas o preconceito em geral, não focando apenas no preconceito mas também na interferência que a relação de poder tem com isso. O texto é muito esperto em lidar com um assunto tão complicado de uma forma bem humorada. O preconceito está tão presente em nossas vidas que alguns de nós podem esquecê-lo. (Tradução nossa.)

reflexão. Para A21, como para outros respondentes, o âmago do texto é o preconceito e, a partir daí, as relações de poder com base no preconceito. A21 não percebe a disputa de poder entre o conhecimento e a beleza, que também é central ao texto. Mas percebe a perspicácia do texto em tratar com humor de um tema intrincado.

- **A21, D2c**

There are not many power relations in text, because it is something between persons, not many between situations and people. Perhaps the power relation in the case is power relation between the human and the death, in that we don't have what do. We can not resist to her. If we think about with we see the death, it is the only assurance that have, is the last thing of our lives "the terrible end" and don't have nothing that we can do. the death have so power in the persons that the only form of soften this is creating names that keep hidden its true core, the great final of the show of our lives. The text is good but is very morbid if you think about it the idea of death is a reality but the persons avoid talk about. really, the death is a reality and we don't can run away the text is very intelligent in talk with we see the death as we tried decrease its existence changing your name.¹⁶⁴

Apesar de negar inicialmente a existência de relações de poder variadas no texto, A21 aborda com perspicácia o âmago do texto em uma perspectiva do jogo de poder: a relação de poder entre o ser humano e a morte, relação essa em que somos inferiores. Por isso, segundo A21, o ser humano reage ao poder da morte criando nomes que escondem, disfarçam a essência da morte, suavizando-a. Seguindo esse raciocínio, A21 assevera que o ser humano tenta diminuir a existência da morte por meio da troca de seu nome por outras expressões, como as contidas no texto. Consideramos que A21 também progrediu em termos de interpretação à luz da perspectiva do poder simbólico. Dessa vez, o aprendiz conseguiu aprofundar mais sua reflexão e tratou de aspectos fundamentais para a construção do texto, incorporando, ainda que tacitamente, a noção de *reframing*. Isso indica que a intervenção foi eficaz para auxiliar os alunos na compreensão do jogo de poder simbólico travado na língua e, portanto, foi relevante para introduzir a CS.

¹⁶⁴ Não há muitas relações de poder no texto, porque é algo entre pessoas, não entre situações e pessoas. Talvez a relação de poder no caso seja a relação de poder entre o humano e a morte. Nisso nós não temos o que fazer. Não podemos resistir a ela. Se pensarmos sobre como vemos a morte, ela é a única creteza que temos. A morte tem tanto poder sobre as pessoas que a única forma de suavizá-la é criando nomes que mantêm escondido seu âmago, o grande final do espetáculo de nossas vidas. O texto é bom, mas é muito mórbido se você pensar na ideia de que a morte é uma realidade, mas as pessoas evitam falar sobre [isso]. Realmente o texto é uma realidade e nós não podemos fugir. O texto é muito inteligente ao falar sobre como vemos a morte como tentamos diminuir sua existência mudando seu nome. (Tradução nossa.)

- **A27, D1**

1º) THE TEXT VIEW CLEARLY WHAT SOME INDIVÍDUALS PLAY OTHERS BY THE FACT OF THE POSICION SOCIAL, PER SOME RELATIONS MATERIAL GOODS, HOWEVER, EXIST PEOPLE THANK YOU BY APPEARANCE. THE TEXT PORTRAITS THAT IDEA OF POWER RELATIONSHIP WHERE A PERSON, WHERE A PERSON FOR THE FACT OF HAVING A SOCIAL POSITION, BUT ELAVADA THAN THE OTHER, CAN BE GIVING THE RIGHT TO PLAY EVEN WILL PLAY BY HIS APPEARANCE. IN THE TEXT IS PORTRAITED BEAUTY DOES NOT DEFINE CARATER, DO NOT DEFINE WHERE YOU CAN OR NOT FREQUENTLY, DO NOT SAY WHERE YOU CAN OR NOT GET.

2º) THE TEXT IS VERY MOTIVATOR TO THE YOUNG, OFTENTIMES SOME YOUNG PEOPLE ARE PLAYED BY HIS APPEARANCE. READING THE TEXT, REALLY THE WORDS AND EVENTS ARE STRONG, ENTRETANTO, THE FINAL PART OF THE TEXT IN THE SHOW THAT WE CAN ARRIVE AS SOON AS WE WANT, BEAUTY DOES NOT DEFINE WHO YOU ARE. THE PLAYS THAT PEOPLE DO TO YOUR RESPECT, YOUNG, DO NOT WANT TO SAY THEM ARE ABSOLUTELY CERTAIN.¹⁶⁵

A27 demonstra grande dificuldade com a produção escrita. Ele indica uma relação entre posição social e relação de poder e a aparência, mas não consegue construir um argumento que nos possibilite perceber sua compreensão. Seu texto também apresenta traços de um discurso motivacional e/ou moralizador, ao apontar que a beleza não define caráter ou o grau de sucesso de alguém, apesar de o poema não tratar do elemento caráter. A27 finaliza seu texto comentando que o texto motiva os jovens a não acreditar nas brincadeiras (julgamentos?) dos outros (não deixar-se influenciar negativamente por esses fatores) e reforça que a beleza não é um fator determinante, o que está em conformidade com o poema, mas não explicita uma percepção clara das relações de poder.

- **A27, D2c**

In the test what you call me attention is whit the question of symbolic value, for example:” When somebody dies, folks hardly ever say "dead”. The big reason, in my opinion the relationship with symbolic value, is what for more what those people is dead, as it is, it has a

¹⁶⁵ 1º) O texto vê claramente que alguns indivíduos [julgam] outros pelo fato da posição social, por algumas relações [?] bens materiais, contudo, existem pessoas gratas [?] pela aparência. O texto retrata aquela ideia de relação de poder onde uma pessoas [...] pelo fato de ter uma posição social mais elevada que a outra, pode se dar o direito de [julgar] e julgará mesmo pela aparência. No texto é retratado [que] beleza não define caráter, não define onde você pode ou não [frequentar], não diz aonde você pode chegar ou não. / 2º) O texto é muito motivador para os jovens. Com frequência algumas pessoas jovens são [julgadas] por sua aparência. Lendo o texto, realmente as palavras e eventos são fortes, entretanto, a parte final do texto mostra que nós podemos chegar assim que quisermos [?] beleza não define quem você é. Os [julgamentos] que as pessoas fazem a seu respeito, jovens, não quer dizer que eles estejam absolutamente certos. (Tradução nossa.)

great symbolic value for its relatives, friends etc. In this way many people use euphemisms to soften and not constrain family members. Another point to be considered, as well as observed is that this relationship of power or symbolic value is that it is not only about respect for the people who "left", but for the relatives of this departed person, there is a power relationship, a another type of symbolic value. For to the relatives of these deceased people, it was a huge loses, people who for them are irreplaceable, people stored in their hearts.¹⁶⁶

Inicialmente percebemos em A27 um melhor manejo da língua escrita. Inclusive, desta vez utilizou de maiúsculas e minúsculas, em vez de apenas caixa alta. Embora ainda precise se aperfeiçoar em muitos quesitos, seu texto elaborado como resposta à atividade de diagnóstico 2 está mais claro que a resposta para a atividade de diagnóstico 1. A27 demonstra certa confusão em relação à noção de valor simbólico. Ela parece perceber tal noção como valor sentimental. A27 demonstra relacionar, ainda que de forma incipiente, valor simbólico, respeito pelos entes de um falecido e eufemismo, que suaviza a noção da morte com o intuito de não constranger tais entes. Ou seja, A27, apesar das limitações linguísticas, percebe e aborda o poder da língua de constranger ou não constranger as pessoas. Identificamos, com isso, um progresso por parte de A27, apesar de a intervenção ter sido relativamente curta.

As respostas à atividade de diagnóstico 1, referente ao poema humorístico *Funny Looking*, refletem a realidade mais ampla das turmas participantes do *campus* SPP. Alguns alunos apresentam desenvoltura com a leitura e interpretação de textos, mas possuem baixa proficiência em ILE. Uma minoria era mais experiente no ILE, dos quais, muitos não percebiam as relações de poder simbólico nos textos. Alguns demonstram grandes dificuldades de produção escrita e interpretação. Poucos já demonstravam inicialmente noções em relação ao jogo de poder simbólico. A atividade de diagnóstico 1 permitiu-nos perceber a heterogeneidade dos aprendizes em relação a todos esses aspectos, além de perceber que a abordagem do componente simbólico tem muito a contribuir com a prática da leitura e interpretação de textos em conjunto com a aquisição do ILE. Com base nesse quadro, percebemos que o trabalho com os princípios promotores da CS podem também aguçar a percepção dos aprendizes em relação

¹⁶⁶ Na última prova o que me chama atenção é a questão do valor simbólico, por exemplo: “quando alguém morre, as pessoas raramente dizem ‘morto’”. A grande razão, na minha opinião, a relação com o valor simbólico, é que para mim por mais que aquela pessoa esteja morta, como estiver, ela tem um grande valor simbólico para seus parentes, amigos etc. Desta maneira, muitas pessoas usam eufemismos para suavizar e não constranger os membros da família. Um outro ponto a ser considerado, assim como observado é que esse relação de poder ou valor simbólico é que não se trata apenas sobre respeito por quem “se foi”, mas pelos parentes da pessoa que se foi, existe uma relação de poder, um outro tipo de valor simbólico. Pois para os parentes dessas pessoas falecidas, foi uma grande perda, pessoas que para elas são insubstituíveis, pessoas guardadas em seus corações. (Tradução nossa.)

às especificidades do texto imediato, sob a perspectiva do poder simbólico e da negociação de valores simbólicos.

Em linhas gerais, o resultado da atividade diagnóstica 1 foi satisfatório, já que despertou muitos alunos para buscar perceber as relações de poder existentes em um texto, preparando-os para o *workshop*. Percebemos também que muitos alunos aplicam uma visão crítica à leitura, o que é positivo. Mas, por vezes, essa visão crítica se comportou de forma estanque, como se alguns alunos já trouxessem blocos de conhecimento e crítica para o momento da interpretação, mas tivessem certa dificuldade de trabalhar com algumas peculiaridades do texto. Se, por um lado, o fato de os textos estarem em inglês pode contribuir com essa dificuldade, por outro os alunos tiveram acesso a ferramentas *online* de tradução, o que diminuiu consideravelmente suas limitações linguísticas.

Além de demonstrar compreender os princípios para a promoção da CS e outras noções abordadas no *workshop*, os aprendizes incorporaram várias delas a suas respostas e demonstraram compreender que uma reunião de classe, uma sequência de ações motivadas por uma peça de vestuário ou o emprego de eufemismos não são simples eventos e ações, mas abrigam uma disputa de poder que pode conferir prestígio, distinção, bem-estar, constrangimento ou conforto e outras vantagens aos coenunciadores. Em geral, os aprendizes evitaram mais alguns clichês da reflexão acadêmica e aguçaram seu olhar interpretativo. Alguns até mesmo produziram um texto mais organizado e construíram argumentos mais embasados na leitura. Esses aspectos e outros que foram destacados ao longo da análise levam-nos a perceber uma contribuição positiva da intervenção à aprendizagem, em que se incluem as evidências de CS apontadas ao longo da análise.

6.5 Discussão sobre o questionário 2

Corroborando com o progresso sugerido na análise das respostas dos alunos às atividades do *workshop*, o panorama geral descrito pelo questionário 2 é positivo. Nosso interesse era acessar as impressões dos alunos sobre o *workshop* e seus impactos na sua aprendizagem. Para tanto, o questionário 2 gerou respostas discursivas a partir de uma única proposição:

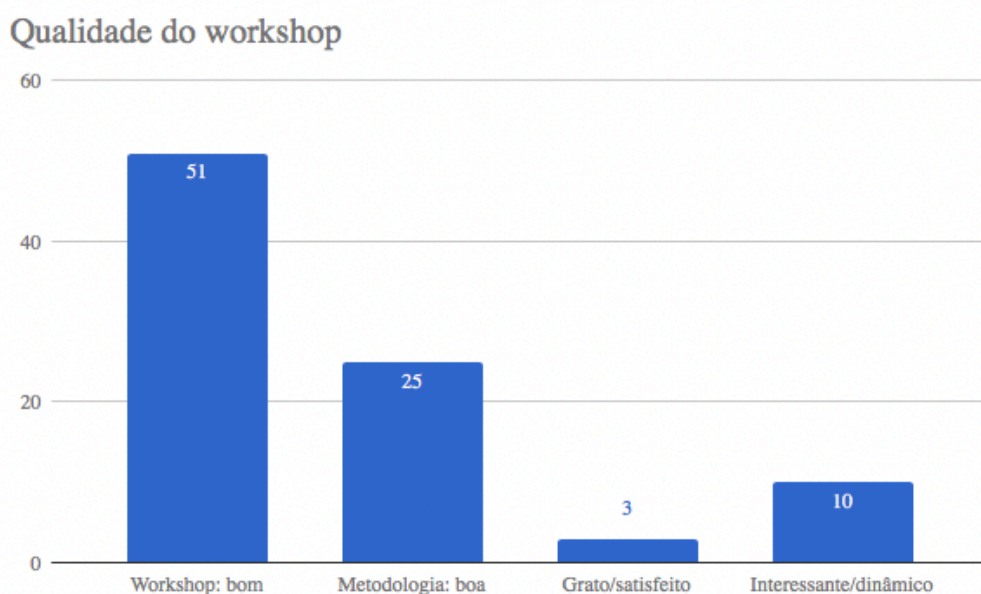
Comente sobre como o <i>workshop</i> e as atividades relacionadas (05 últimas semanas de aula) contribuíram ou não para seu desenvolvimento enquanto aprendiz e usuário da Língua Inglesa, enquanto estudante no geral e enquanto pessoa.

Com mais que o dobro da quantidade de comentários gerados no questionário inicial, o questionário final gerou 76 (setenta e seis) respostas. Da análise dessas repostas chegamos a um total de 37 (trinta e sete) categorias. Organizamos essas categorias em 06 (seis) grupos, a partir dos quais geramos os gráficos que discutiremos a seguir. Devido ao grande número de categorias, trataremos dos resultados em termos de porcentagem, mas mencionando, também, entre parênteses, o número total de respostas às quais essas porcentagem correspondem, em um universo de 76 (setenta e seis) respostas. Trataremos das porcentagens em termos aproximados novamente.

O gráfico seguinte agrupa quatro aspectos que denotam como os aprendizes percebem que a proposta do *workshop* foi relevante para sua formação: “*workshop*: bom”, “metodologia: boa”, “Grato/satisfeito”, “Interessante/dinâmico”. Mais de 67% dos respondentes (51) apontaram para a qualidade do *workshop* e suas atividades e/ou para como esses contribuíram para alguma dimensão de sua formação. Acima de 32% dos respondentes (25) aprovaram a metodologia e as estratégias empregadas. Encontramos que 4,1% dos respondentes (3) indicou aprovar o *workshop* expressando sua satisfação ou gratidão.

Outro ponto que merece destaque é o fato de mais de 13% dos respondentes (10) mencionarem, de alguma forma, que *workshop* foi dinâmico ou interessante, o que consideramos uma reversão positiva do que foi apontado por alguns alunos, no questionário 1, em relação ao restante do ano letivo.

Gráfico 32 - Qualidade do *workshop*



Fonte: autoria própria (2018).

No geral, o quadro descrito com as respostas ao questionário 2 demonstra uma satisfação com o *workshop* pela maioria dos respondentes. No entanto, cabe destacar que, para além das categorias aqui dispostas, somente uma resposta dentre as setenta e seis considerou apenas aspectos negativos do *workshop*:

A metodologia aplicada a disciplina tem um carácter um pouco restritivo. De modo geral, a forma com a qual os alunos foram avaliados muitas vezes o desmotivava, pois os mesmo se sentia frustrados por não conseguirem entender o novo idioma, muitas das vezes, as atividades beneficiarem, de certa forma, quem já estava introduzido ao idioma. No meu caso em específico, não senti tanta dificuldade em compreender as aulas e as atividades porque já tinha um contato com a língua inglesa, por meio de curso, músicas, séries e afins, mas o restante da turma, principalmente, quem nunca teve esse contato sentiu muita dificuldade [*sic.*] (resposta 20).

O ponto negativo foi o da exclusão. De certa forma, a crítica da respondente (resposta 20) reverbera uma preocupação do professor pesquisador, que também explica o fato de as aulas do mesmo ano letivo anteriores à intervenção não terem tido o inglês como língua predominante de comunicação. No entanto, além da resposta 20 não estar tratando da dificuldade do respondente enquanto aprendiz, mas sim da dificuldade de terceiros, um número considerável de alunos, inclusive dentre os que se consideram inexperientes com o ILE, achou positivo o uso do idioma como mídia de comunicação e instrução pelo professor durante o *workshop*:

Confesso que me assustei inicialmente, pois achei que seria cansativo e que eu teria dificuldades pelo fato do meu inglês ser zero. Entretanto, eu estava enganado. Aprendi muita coisa em um tempo curto. Percebi isso quando me deparei entendendo partes de uma letra de uma música em inglês ao escutar em casa (resposta 62).

contribuíram, pois o professor estava falando 90 por seto das suas aula em inglês. ou seja a gente tinha que fazer de tudo para entende oque ele tinha a nos ensina [*sic.*] (resposta 66).

De acordo com as respostas 62, 66 e 74, o uso da LI pelo professor pesquisador não foi percebido como excludente, mas sim como um benefício, inclusive para os que tinham dificuldades com o idioma. Ou seja, em vez de excluir, para muitos alunos o *workshop* foi inclusivo, chegando a desmistificar a impressão de dificuldade da língua-alvo:

O workshop e as atividades contribuíram para me enquanto cidadão e aluno é que eu conseguir descobrir novas palavras e entendie o significado delas. também mostrar que a Língua Inglesa não é tão difícil quanto eu imaginava [*sic.*] (resposta 74).

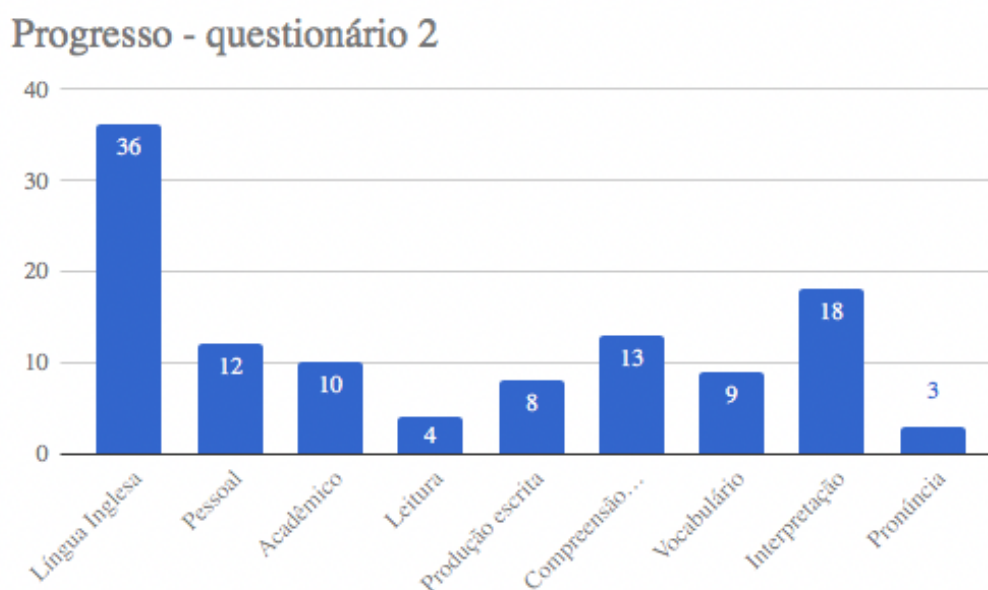
Vale ressaltar que a utilização de gestos foi um elemento positivo para alguns, como componente de inclusão, até mesmo na perspectiva de aprendizes que consideram ter menos dificuldades:

[...] Quanto ao uso da língua inglesa, na aula foi muito bom ter compreendido tudo o que foi falado em inglês, me fez sentir orgulho de mim mesma, também achei interessando o modo que o professor usou gestos para ajudar na interpretação daqueles que pouco entendem do inglês (resposta 47).

Apesar da satisfação predominante e do caráter benéfico do uso da LI como meio de instrução, é preciso considerar que muitos aprendizes apontaram sentir dificuldades durante o *workshop*. Trataremos dessas dificuldades na discussão sobre o grupo 4 mais adiante. Passemos agora ao grupo 2 de respostas.

O grupo 2 apresenta as impressões dos respondentes em relação a seu progresso como consequência da intervenção. Foram nove as categorias que indicavam algum tipo de progresso como consequência da intervenção, sendo que as três primeiras são um tanto mais vagas: “Língua Inglesa”, “Pessoal”, “Acadêmico”, “Leitura”, “Produção escrita”, “Compreensão oral”, “Vocabulário”, “Interpretação” e “Pronúncia”. Pouco mais de 47% dos respondentes (36) indicaram ter progredido na LI; mais de 23% dos respondentes (18) indicaram o progresso na interpretação de textos e/ou imagens; pouco mais de 17% identificaram o próprio progresso na compreensão oral (13); 15,7% das respostas (12) indicaram que o *workshop* contribuiu para seu desenvolvimento pessoal; mais de 13,1% dos aprendizes respondentes (10) destacaram ter progredido em aspectos acadêmicos; pouco menos de 12% de respondentes (9) apontou ter progredido no conhecimento de vocabulário; 10,5% indicaram algum progresso em relação à produção escrita (8); e 5,2% assumiram ter progredido na leitura (4).

Gráfico 33 - Progresso, questionário 2



Fonte: autoria própria (2018).

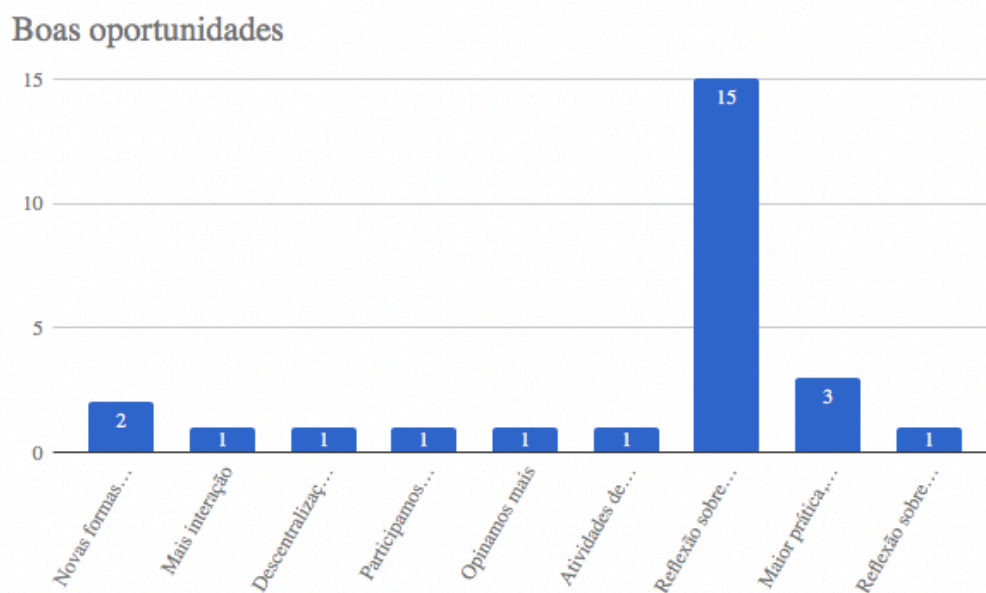
Um aspecto que merece destaque no grupo 2 é o progresso na compreensão oral. O considerável número de aprendizes que afirmou ter progredido em relação à compreensão oral é surpreendente, já que, durante o *workshop*, nenhuma das atividades enfocava essa habilidade. Ainda assim, é notório, nas respostas de alguns aprendizes, a atribuição do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (*listening*) ao *workshop*:

Bom, confesso que no workshop, eu fiquei um pouco por fora em alguns encontros, mas aí o problema foi meu. No entanto, nos que eu pude participar, por mais que eu não dominasse tanto a fala em inglês, eu entendia muita coisa que o professor pretendia passar, pela forma de como ele falava, os gestos, tudo isso foi muito importante e divertido em alguns casos, e não foi somente minha situação assim, ouvi de muitos colegas que isso realmente acontecia, claro que não foi somente isso, na minha escrita acredito que devo melhorar e muito, mas o que aprendi e fiz foi muito bom, afinal, pra quem não sabia de nada, já foi muita coisa, todas as aulas foram maravilhosas, juro que saía e me sentia uma estrangeira só por tentar passar o resto do dia falando inglês. No geral, me ajudou bastante, pude compreender todas as séries que via e que não eram dubladas, tudo sem ajuda do google tradutor pra saber de palavras no dia a dia. [...] (resposta 22).

A resposta 22, assim como a 62 e a 66, citadas acima, e algumas outras nos levam a perceber a relevância de que o professor ministre as aulas em inglês como forma não apenas de familiarizar os alunos no idioma, mas também como forma de exercício de compreensão oral. O *workshop* foi ministrado predominantemente em inglês, como apontou a resposta 66. Isso nos leva a refletir sobre a relevância de a língua-alvo não ser apenas um objeto de estudo, mas sim o meio de comunicação e instrução na sala de aula de línguas estrangeiras. Entretanto, vários respondentes reconhecem o papel da utilização dos gestos combinados à fala do professor, o que indica que a instrução na língua-alvo deve ser acompanhada por outros recursos que auxiliem na compreensão, em se tratando de aprendizes com níveis de proficiência baixos.

No grupo 3, figuram nove aspectos identificados pelos alunos como características positivas (“Novas formas de aprender”, “Mais interação”, “Descentralização da gramática”, “Participamos mais”, “Opinamos mais”, “Atividades de diagnóstico e suas proposições”, “Reflexão sobre valor e poder simbólicos”, “Maior prática, contato e familiarização com o Inglês”, “Reflexão sobre aspectos sociais reais”).

Gráfico 34 - Oportunidades



Fonte: autoria própria (2018).

Acima de 19,7% de todos os respondentes (15) consideraram relevante ou positivo o trabalho com relações de poder e valores simbólicos. Pouco menos de 4% dos aprendizes (3) indicaram ter tido maior prática, contato ou familiarização com a LI e apenas 2,6% dos aprendizes (2) asseveraram haver desenvolvido novas estratégias de aprendizagem, embora não tenham especificado quais estratégias (ou “formas de aprender”). Além desses fatores, maior interação, menos gramática, maior participação dos alunos (que deram mais sua opinião), qualidade das atividades de diagnóstico e respectivas questões e a reflexão sobre aspectos sociais reais foram aspectos assinalados como positivos, cada um, por apenas 1,3% dos respondentes (1).

No grupo 3, portanto, ganha destaque o trabalho com o componente simbólico. Um número considerável de alunos reconheceu a relevância do trabalho com esse componente, inclusive para compreender melhor a sociedade (“Acho que para qualquer pessoa, em qualquer língua, é importante saber sobre valor simbólico e relações de poder, até para nos ajudar a compreender a sociedade em que vivemos” – resposta 47). Para além desse reconhecimento, é possível afirmar a estreita conexão entre a abordagem do componente simbólico e a interpretação de textos. Ora, o *workshop* na verdade não enfocou nenhuma estratégia de interpretação de texto, senão a observação do componente simbólico (envolvendo relações de poder, valores simbólicos, *reframing*, indexação, dessincronização e estetização) com vistas à promoção da CS. Além desse fator, encontramos nas respostas de alguns aprendizes evidências de que encararam o trabalho com as noções de CS como interpretação de textos:

[...] E também em relação as atividades feitas em sala, que apesar de não tão complicadas, já que era só interpretação, ficavam complicadas devido tradução com o dicionário [...] [*sic.*] (resposta 3).

[...] Todas as três perguntas trabalharam também no campo da interpretação, o reconhecer que um texto vai muito além do que apenas o que está escrito. Foi um exercício importante para aprendermos a como lidar com as mais diversas situações, algumas limitadas, outras nem tanto, mas que foram essenciais para nossa formação acadêmica e para melhor contato com essa língua estrangeira [*sic.*] (resposta 24, em relação à questão 01 e as outras duas incumbidas a seu grupo no *workshop*).

Acredito que o estudo deu para aprimorar um poder maior de raciocínio, interpretação, uma capacidade de diferenciar as relações de poder, valores existentes em uma sociedade muitas vezes existentes nas entrelinhas das questões discutidas [*sic.*] (resposta 55).

A além de melhorar um pouco da interpretação textual em inglês, com os *workshop's*, tivemos a oportunidade de aguçar nosso entendimentos referente a determinados temas, logo, conseguimos entender como os valores simbólicos e as relações de poder estão inclusas no cotidiano, como também, observar informações indexadas que no contexto original, nem todo leitor, ouvinte e platéia, conseguirá entender [*sic.*] (resposta 19).

Além da associação entre o componente simbólico e a interpretação, alguns alunos atribuíram ao trabalho com o componente simbólico uma oportunidade de aprimorar capacidades cognitivas (cf. também a resposta 55 acima) e o pensamento crítico socialmente contextualizado, não limitado à lide com o material estritamente linguístico:

inicialmente senti muita dificuldade pelo fato das aulas serem todas em inglês e eu não ter domínio da língua, mas *no geral as discussões geradas sobre relações de poder e valor simbólico foram muito interessantes, despertando em nós um olhar mais crítico ao analisarmos algum texto ou imagem*. Enquanto ao desenvolvimento do inglês, continuo com dificuldade, mas todas as aulas e atividades sempre tem algo de novo a nos acrescentar e fazer com que aprendamos [*sic.*] (resposta 10, grifo nosso).

A metodologia utilizada pelo professor trouxe para nós, alunos, grandes desafios, que exercitaram nossa capacidade intelectual e cognitiva ao pedir para que respondêssemos duas questões em casa, uma para entregar em um determinado dia e outra para rememorar em sala de aula, além de criar uma resposta em sala na língua inglesa para uma pergunta surpresa. [...] [*sic.*] (resposta 24, grifo nosso).

Creio que o *workshop* auxiliou não só a mim como também a outros colegas tanto na leitura quanto na escrita de palavras da língua inglesa bem como na *interpretação de diversos textos que nos possibilitaram uma reflexão acerca de vários aspectos que encaramos socialmente* [...] (resposta 9, grifo nosso).

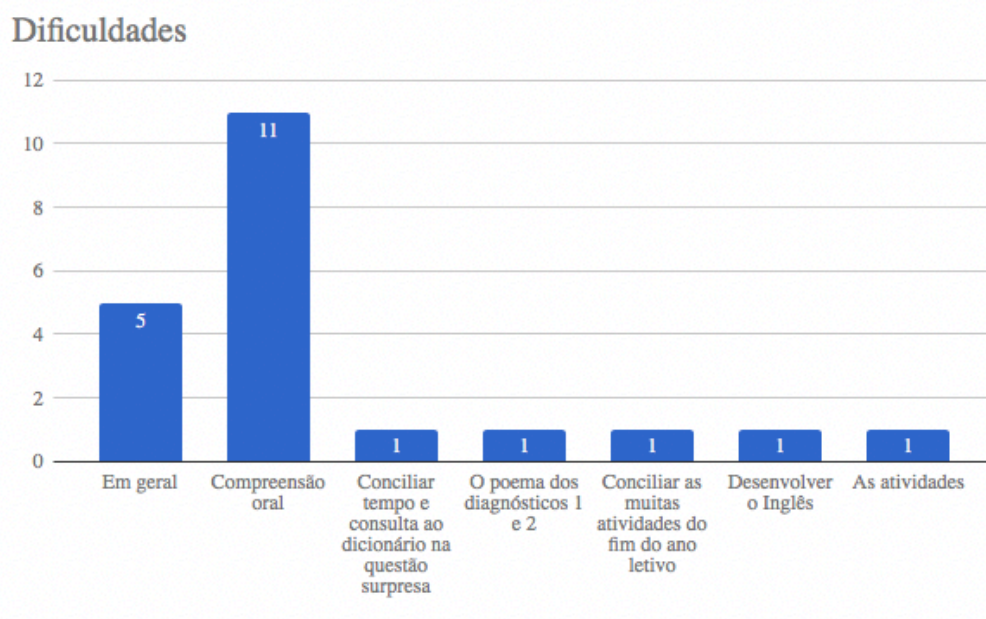
Essa constatação possibilita encararmos a competência simbólica (CS) ainda como o uso da língua de acordo com a interpretação de textos, sua envoltura contextual e situações, em que se consideram as relações de poder e outros aspectos simbólicos. Consequentemente, o

desenvolvimento da CS, além de propiciar o raciocínio crítico e contextualizado, implica em preparar os aprendizes para situações reais de uso da língua-alvo, embebidas de significados e enraizados na dimensão simbólica.

Portanto, se considerarmos que a interpretação de textos está diretamente relacionada ao trabalho com o componente simbólico durante o *workshop*, chegaremos a um total de 30 (trinta) alunos, ou seja, aproximadamente 39,4% de respondentes que aponta para a promoção da CS na sala de aula de ILE como um empreendimento benéfico, vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem.

O grupo 4 reúne outras sete categorias também elaboradas a partir das repostas dos alunos. Em comum, elas tratam das dificuldades durante o *workshop* das seguintes ordens: “Em geral”, “Compreensão oral”, “Conciliar tempo e consulta ao dicionário na questão surpresa”, “O poema dos diagnósticos 1 e 2”, “Conciliar as muitas atividades do fim do ano letivo”, “Desenvolver o Inglês” e “As atividades”.

Gráfico 35 - Dificuldades



Fonte: autoria própria (2018).

Compreendemos que o tempo curto de duração da intervenção e o período de grande demanda de atividades no fim do ano letivo, que beira a conturbação, podem ser um empecilho ao desenvolvimento da língua. Porém, se também considerarmos que 14,4% dos respondentes (11) mencionou dificuldades com relação à compreensão oral e, ainda assim, 17,1% indicou progresso nessa mesma habilidade, enquanto que 47,3% indicou progresso na LI em linhas

gerais (cf. gráfico 33, sobre “Progresso”), é possível afirmar que o desafio imposto pelos textos e atividades foi recompensador e proveitoso.

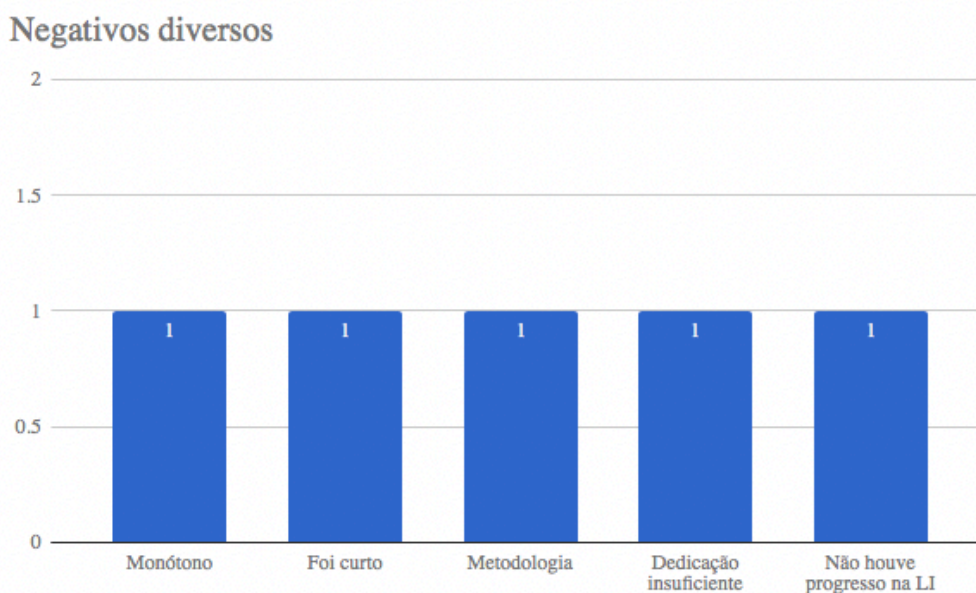
Constatamos que 6,5% dos respondentes (5) mencionaram ter dificuldades sem especificar de que ordem. Apenas 1,3% das respostas (1) apontou para dificuldades de responder as questões avaliativas em sala de aula no espaço de tempo que lhes foi disponibilizado. Mesmo sendo uma porcentagem mínima, tal consideração reforça que os alunos estão em processo de aquisição de proficiência na língua e que podem ter compreendido mais do que puderam expressar por escrito nas atividades:

E também em relação as atividades feitas em sala, que apesar de não tão complicadas, já que era só interpretação, ficavam complicadas devido tradução com o dicionário. Você queria falar mais numa resposta, mas se restringia devido o tempo pra traduzir cada palavra pro português-inglês, e que a frase saísse coerente ao final (resposta 3).

Semelhantemente, apenas 1,3% dos respondentes (1) apontou para dificuldades enfrentadas em relação ao grau de complexidade dos poemas utilizados nas atividades de diagnóstico 1 e 2; às atividades propostas (sem especificar algum aspecto); ao desenvolvimento da língua-alvo e a conciliar as muitas atividades demandadas no final daquele ano letivo. Apesar de ser um número pequeno de alunos que indicaram esses problemas, reconhecemos a elevada complexidade dos poemas e das atividades para o nível escolar dos alunos. No entanto, a complexidade dos textos e das atividades aplicadas não implicam em falta de clareza ou em impossibilidade de desenvolvimento, já que há quem considere que “[o] workshop foi uma forma mais dinâmica de aprender Inglês, pois com nesse período eu pude aprender bem mais que em todo o ano de ensino acadêmico. Por terem atividades bem simples e ao menos que chamavam minha atenção” (resposta 73).

O grupo 5 reúne cinco categorias de pontos negativos em relação ao *workshop*. No entanto, todas as categorias foram apontadas por apenas 1,3% dos respondentes, o que corresponde a um respondente.

Gráfico 36 - Negativos diversos



Fonte: autoria própria (2018).

Como mencionado anteriormente, apenas uma resposta apresentou exclusivamente pontos negativos do *workshop*, o que consideramos um bom resultado. As cinco categorias do grupo 5, são críticas referentes à monotonia, metodologia, curta duração, falta de progresso na LI e falta de dedicação por parte do próprio aprendiz respondente. Cabe destacar que o respondente que apontou para a monotonia não englobou todo o *workshop*, mas alguns momentos. Sua opinião em relação ao apanhado geral foi, ao contrário, positiva: “No âmbito geral, os workshops foram todos bem válidos, e proveitosos, apenas algumas coisas ou outras que tornavam o mesmo monótono, mas foi tudo bem interessante, e nos auxiliou muito como estudante e pessoa” [*sic.*] (resposta 5). Com isso, percebemos que, em geral, para muitos alunos o *workshop* não foi monótono, mas interessante (cf. gráfico “Qualidade do *workshop*”).

A crítica tecida à metodologia se deteve ao fato de o professor pesquisador utilizar a língua-alvo como meio de instrução. Tal respondente considerou essa estratégia excludente dos aprendizes com menor experiência que ele. Vimos anteriormente que esse respondente tentou representar outros aprendizes, mas não se sentiu excluído, alegando ter maior experiência com a língua-alvo. Vimos, ainda, que alguns aprendizes que consideram ter pequena proficiência não se sentiram excluídos, mas incluídos e com a oportunidade de progredir na LI (cf. resposta 22). Além disso, a utilização de gestos pelo professor pesquisador em conjunto com a fala foi apontada como uma estratégia de inclusão (cf. resposta 47).

O grupo 5 ainda indica a insatisfação causada pelo progresso aquém do desejado por uma respondente:

No âmbito pessoal, o Workshop enriqueceu bastante o campo de interpretação e análise de textos, fazendo-me posicionar-se de forma mais crítica mediante certos assuntos. Quanto ao estudante de língua inglesa, o Workshop não se fez tão proveitoso, pois é notória a falta de base (inclusive a minha) da turma em geral (resguardo aqui algumas poucas exceções) o que leva a um nível de desenvolvimento não tão satisfatório [*sic.*] (resposta 54).

Compreendemos que o autor da resposta 54 não atribui sua insatisfação relacionada ao progresso na LI ao *workshop*, mas à “falta de base”, ou seja, aos problemas do processo de ensino-aprendizagem em etapa escolar anterior ao Ensino Médio no IFRN. Além disso, a resposta 54 assevera que a intervenção foi proveitosa para aprimorar a prática de interpretação em conjunto com o pensamento crítico. Essa crítica ao ensino de ILE nas etapas educacionais anteriores reverbera o que foi apontado outrora no questionário 1 e indica a necessidade da implementação de políticas públicas para melhorar o ensino de línguas estrangeiras na educação básica e a necessidade de o IFRN – *Campus SPP* investir no nivelamento de alunos em ILE. Apesar da satisfação com o *workshop* inferida das respostas de um número considerável de aprendizes, reconhecemos que poderíamos ter alcançado resultados ainda melhores não fosse o déficit na LI que os alunos trazem de sua experiência escolar prévia.

Em se tratando da curta duração do *workshop*, reconhecemos que mais intervenções deveriam ser empreendidas e, quiçá, com maior duração. Não obstante, encontramos também relatos como os seguintes:

contribuíram para o desenvolvimento, porém fiquei um pouco sem entender o que era passado em sala, e de forma que não esperava esse resultado *foi o tempo em que mais aprendi a língua Inglesa* [*sic.*] (resposta 43, grifo nosso).

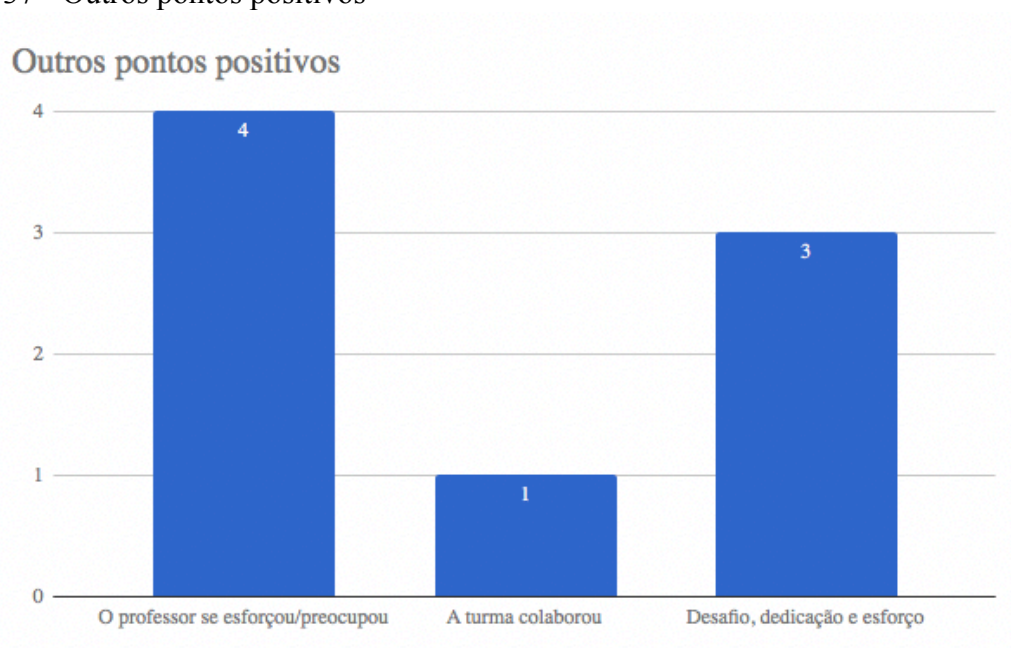
O workshop foi uma forma mais dinâmica de aprender Inglês, pois com *nesse período eu pude aprender bem mais que em todo o ano de ensino acadêmico [...]* [*sic.*] (resposta 73, grifo nosso).

Confesso que me assustei inicialmente, pois achei que seria cansativo e que eu teria dificuldades pelo fato do meu inglês ser zero. Entretanto, eu estava enganado. *Aprendi muita coisa em um tempo curto.* Percebi isso quando me deparei entendendo partes de uma letra de uma música em inglês ao escutar em casa (resposta 62, grifo nosso).

A partir desses comentários e de outros percebemos que, apesar de curto, o *workshop* cumpriu seu papel. Além de promover a CS, contribuiu para o desenvolvimento de outros aspectos no ensino-aprendizagem de ILE. Para além do encorajamento a futuras investigações no âmbito da CS na sala de aula de línguas estrangeiras, nossos resultados apontam para a imprescindibilidade de os professores serem pesquisadores de seu próprio contexto de atuação profissional.

Finalmente, o grupo 6 trata de outras categorias que endossaram outros gráficos, confirmando nossa percepção de que a intervenção foi bem-sucedida. Constatamos que 5,2% dos respondentes (4) mencionam o envolvimento do professor como algo positivo. Vimos que 3,9% deles (3) destacaram como positivo o caráter desafiador das atividades e que 1,3% das respostas (1) incluiu que a cooperação da turma foi um fator contributivo. Consideramos que um dos ingredientes mais notórios de uma pesquisa-ação em sala de aula é o envolvimento do professor. Tal envolvimento é um componente que pode compensar as faltas do método adotado (PRABHU, 1990). Em conjunto com a cooperação da turma, as atividades tornaram-se mais significativas e pudemos organizar muitas ações em um intervalo pequeno de tempo no final de um ano letivo e obter resultados positivos, por vezes melhores que o esperado.

Gráfico 37 - Outros pontos positivos



Fonte: autoria própria (2018).

O desafio imposto pelas atividades, assim como a dedicação e o esforço demandados pelo *workshop*, apesar de mencionados por uma pequena parcela dos respondentes de modo mais direto, estão indexados também no grupo 4, a respeito das dificuldades. Como indicamos anteriormente, essas dificuldades são necessárias para despertar o interesse dos alunos e propiciar desenvolvimento. Além disso, como demonstrado nas respostas à seção 3 do questionário 1, os alunos não estavam familiarizados com as noções relativas ao componente simbólico, o que por si é um fator que eleva o grau de dificuldade. Porém, as semanas intensas da intervenção (cf. respostas 51 e 60) foram recompensadas, considerando o que nossos dados evidenciam em relação ao desenvolvimento da CS em diversos alunos (cf. seção 6.4;

comentário anterior sobre a relação que os aprendizes fizeram entre o componente simbólico e a prática de interpretação de textos e imagens).

De acordo com a análise de nossos dados gerados com a intervenção de 2017, pudemos confirmar nosso pressuposto inicial e constatamos que privilegiar uma perspectiva discursiva da língua e utilizar, na elaboração de atividades, os princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização auxiliou-nos na promoção da CS. Com isso, entendemos que abordar o nível discursivo de textos humorísticos foi uma forma de estimular o exercício da CS e de propiciar melhorias na aprendizagem de ILE. Confirmamos que as atividades desenvolvidas no *workshop* propiciaram uma compreensão dos quatro princípios supracitados, os quais foram apresentados por alguns aprendizes de modo satisfatório na última atividade de diagnóstico. Nossos dados sugerem, ainda, outros benefícios, como: a compreensão de noções caras à CS, como o jogo de poder, a busca de prestígio e legitimação, a negociação de valores simbólicos; melhoria da prática de interpretação, reconhecida por parte dos aprendizes, o que pode ser confirmado, dentro outros fatores, pela percepção de alguns aspectos emergentes do texto durante a atividade de diagnóstico 2. Além desses benefícios, encontramos que alguns alunos consideram ter progredido em relação à compreensão oral – provavelmente porque o *workshop* foi ministrado, predominantemente, em inglês –, e que alguns se sentiram mais familiarizados com a língua-alvo. Tendo em mente os resultados positivos a que chegamos, apresentamos nossas considerações finais no próximo capítulo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa no vislumbre de contemplar uma dimensão da comunicação no ensino-aprendizagem de ILE até então não muito explorada por abordagens comunicativas e interculturais. Sem abrir mão do legado das pesquisas que enfocam a comunicação em meio ao emprego de formas socioculturalmente apropriadas e das que enfocam uma mediação entre culturas, inicialmente impulsionadas por uma necessidade de mobilidade, respondemos a alguns dos desafios que o contexto global atual lança: aquelas pertinentes à comunicação em situações multiculturais. Nessas situações, as habilidades linguísticas de um falante nativo podem não ser suficientes para construir pontes entre culturas e visões de mundo diferentes. Tampouco, construir uma ponte entre a própria cultura e a cultura-alvo, ou seja, uma terceira cultura um tanto estável, é uma garantia. Vislumbramos situações em que a língua é um meio de comunicação não apenas entre um nativo e um estrangeiro, mas entre nativos e estrangeiros como também entre estrangeiros de diferentes culturas. Nessas situações, frequentemente não se conhece tão bem quanto se gostaria a cultura do outro. Comunicar-se com sucesso, em tais ocasiões, demanda compreender as intenções do coenunciador, construir posicionamentos em meio a objetivos, interesses, sentimentos, memórias e expectativas (cf. KRAMSCH, 2006). São necessárias habilidades comunicativas e respeito, mas também uma negociação de valores simbólicos no discurso que contribua para a percepção e construção de posicionamentos contingentes aos eventos comunicativos. Para tanto, é relevante uma competência simbólica (CS). Concebendo nossos aprendizes do Ensino Médio em um Instituto Federal enquanto sujeitos que precisam estar preparados para interagir em tais situações multiculturais, dedicamo-nos a promover a CS no ensino-aprendizagem de ILE. Então, propusemos a seguinte questão: como a CS pode ser promovida em turmas de Ensino Médio do IFRN por meio da aplicação de atividades de ensino-aprendizagem de ILE elaboradas a partir de textos humorísticos? Por conseguinte, dedicamo-nos a respondê-la ao longo deste trabalho.

A utilização de textos humorísticos, além de ser a continuidade de um interesse de pesquisa (CAMPOS; CANAN, 2015), que temos desenvolvido desde o nível de mestrado (CAMPOS, 2013), uma novidade para as turmas (cf. gráfico sobre “Textos humorísticos” no capítulo 6 desta Tese) e algo que pudesse despertar-lhes interesse, deveu-se a nossa perspectiva de que o senso de humor apresenta, no nível discursivo, alguns dos quatro dos princípios que lançamos para promover a CS: i- *reframing*, ou a habilidade de sair de determinado *frame* (um modelo situacional baseado na experiência) e, com isso, perceber algo de forma diferente; ii- indexação, isto é, a habilidade de produzir sentido de forma indireta, pelo recurso a valências

socioculturalmente estabelecidas; iii- dessincronização, ou a habilidade de lidar com os vários estratos históricos do discurso, considerando as diferentes escalas temporais que influenciam simultaneamente o discurso; iv- estetização, isto é, a habilidade de posicionar-se no discurso de modo a influenciar a percepção dos coenunciadores e também perceber a influência que o coenunciador deseja exercer. Portanto, dedicamo-nos a explorar esses princípios na análise de textos humorísticos com vistas à elaboração de atividades que instigassem, promovessem a CS.

Após indicarmos nosso interesse de pesquisa, tratamos do contexto de aplicação e justificamos a relevância da CS para o ensino-aprendizagem de ILE nesse contexto, expusemos um histórico da noção de competência no âmbito da linguística e do ensino-aprendizagem de línguas. Tratamos sobre precursores da noção de competência, a competência linguística, a competência comunicativa, a competência intercultural e chegamos à CS. A fim de aprofundarmos nossa compreensão sobre a CS e, então, sobre os quatro princípios para sua promoção, discorremos sobre a concepção de discurso e sobre língua e cultura em uma perspectiva ecológica, dialógica e crítica. Finalmente, tratamos com mais detalhes sobre nossa perspectiva da CS e dos princípios de *reframing*, indexação, dessincronização e estetização, o que nos permitiu apontar a CS como um conjunto de habilidades e práticas que permitem ao aprendiz/falante da língua: i- perceber como algo ou alguém é concebido, enquadrado num texto, distanciar-se do *frame* acionado por tal concepção e enquadramento de modo a [deixar o outro] perceber esse algo ou alguém de forma diferente, na perspectiva de outro *frame*; ii- reconhecer e produzir sentido de forma indireta, ou seja, perceber como ideias são veiculadas indiretamente e ser capaz de conduzir ideias não explicitamente, valendo-se de noções e expectativas socioculturais; iii- trazer à tona e lidar com estratos histórico-culturais que estão além da superfície do contexto imediato de modo a perceber como algo ou alguém pode estar ligado a diferentes conjuntos de fatores, uns mais pontuais e locais, outros mais duradouros e abrangentes, e de forma a apontar alguns fatores históricos relevantes à comunicação, sejam eles mais pontuais e locais ou mais duradouros e abrangentes, que no texto estão implícitos; iv- (des)construir posicionamentos a partir da instauração de outras cenografias e da constituição de um *ethos* legitimador e, dessa forma, solidarizar-se com o coenunciador a uma distância discursiva que permita tanto a convergência quanto a divergência de ideias.

Posteriormente a essa discussão, apresentamos concisamente algumas bases teóricas sobre o humor e discorremos sobre o senso de humor numa perspectiva discursiva. Para tanto, enfatizamos a noção de sobreposição e troca (ou tensão) de *frames* e o caráter paratópico do senso de humor. Defendemos que, à semelhança do senso de humor, a CS tem a ver com um distanciamento discursivo, paradoxalmente simultâneo a um envolvimento, que confere

legitimidade a um posicionamento. É preciso que o sujeito esteja minimamente envolvido para que capte o humor e para que seu posicionamento seja levado em conta pelo coenunciador e vice-versa; ao mesmo tempo, é preciso manter certa distância – do objeto de humor, para que se possa rir, e do coenunciador, para que se possa contrariá-lo.

Tratamos, então, de nosso percurso metodológico e dos detalhes de nossa intervenção, que caracterizou nossa investigação como uma pesquisa-ação. A fim de incentivarmos a reflexão sobre como a perspectiva da CS pode direcionar o ensino-aprendizagem de ILE, discutimos sobre nosso estudo piloto, em que pudemos explorar preliminarmente o componente simbólico e, finalmente, chegamos à nossa base empírica relativa à promoção da CS (cf. capítulo 6).

Por meio de questionários, atividades de diagnóstico e da realização de um *workshop*, que incluiu o desenvolvimento, pelos aprendizes, de atividades elaboradas pelo professor pesquisador a partir de textos humorísticos, pudemos apreciar, em geral, várias evidências de progresso e satisfação com a intervenção por parte dos alunos. Identificamos evidências de que a CS pode ser promovida com o auxílio de atividades elaboradas a partir de textos humorísticos, atividades essas que foram elaboradas observando-se uma perspectiva discursiva e os quatro princípios propostos, o que confirma nosso pressuposto e seus corolários. Em apenas cinco semanas de intervenção, sendo apenas três de *workshop*, os aprendizes incorporaram em suas respostas várias noções relacionadas ao componente simbólico e aguçaram sua percepção em relação ao jogo de poder contingente no texto sobre o qual refletiram. A percepção do jogo de poder e de aspectos como índices culturais, *reframing* (eufemismo, por exemplo), assim como a construção de posicionamentos em meio à negociação de valores simbólicos nos próprios textos dos alunos (como os poemas criados por eles), somados a uma criatividade e interpretação mais aguçada, atestam que os quatro princípios aqui explorados e aplicados à elaboração de atividades, em conjunto com uma escolha cuidadosa de textos humorísticos, podem servir satisfatoriamente à promoção da competência simbólica. Vários estudantes atestaram a qualidade do *workshop* e das atividades ali envolvidas e, como vimos na seção 6.5, um considerável número de respondentes (mais de 19%) apontou o trabalho com o componente simbólico como sendo relevante. Além disso, acima de 23% dos respondentes destacou que o *workshop* contribuiu para seu progresso na interpretação de textos. Esse dado é relevante e também corrobora para a confirmação de nosso pressuposto inicial porque, como destacamos, há evidências de que os alunos perceberam o trabalho com o componente simbólico como um trabalho de interpretação. Outro fator de destaque é que confirmamos, teoricamente, que o senso de humor compartilha de alguns dos aspectos que compõem os princípios para a promoção da

CS, além da troca de *frames*, que é base para uma teoria tradicional de humor (RASKIN, 1979; ATTARDO, 2001).

Nossa base empírica ainda sugere que a promoção da CS, nos moldes realizados na intervenção, não se contrapõe ao desenvolvimento de noções e habilidades comunicativas na língua-alvo – mais de 47% dos alunos alegou ter progredido de alguma forma na LI e, embora não fosse o foco do *workshop*, acima de 17% de respondentes indicou algum progresso em relação à compreensão oral.

Reconhecemos que nossa pesquisa conta com algumas limitações também. Uma delas é o fato de alguns aprendizes não terem compreendido a seção 3 do questionário inicial, ao menos da forma que considerassem satisfatório. Essa seção tratou das relações de poder e dos princípios da CS. À época, os aprendizes não estavam familiarizados com essas noções e, provavelmente por isso, os exemplos providos na mesma seção não foram suficientes para que alguns deles se sentissem mais confortáveis. Por outro lado, compreendemos que justamente esse estranhamento da seção 3 do questionário 1 é uma evidência de que as noções ali abordadas eram desconhecidas dos aprendizes e, portanto, seria relevante introduzi-las.

Consideramos que, caso as questões em grupo do *workshop* tivessem sido desenvolvidas após as questões individuais e uma possível discussão, os resultados do *workshop* poderiam ser ainda melhores. Mas, como apontado anteriormente, não dispúnhamos de tempo para um *workshop* mais extenso, que permitisse uma semana a mais para cada questão em grupo.

Também foi uma limitação o fato de haveremos abordado quatro princípios em tão pouco tempo, em vez de aprofundarmo-nos em um só ou em dois, por exemplo. Como consequência disso, considerando também o nível de escolaridade dos colaboradores, não pudemos aprofundar no *workshop* a noção de dessincronização como gostaríamos. Apesar disso, introduzir essa noção foi um passo relevante. Aprofundá-la demanda, contudo, que os alunos tenham um repertório maior em relação ao conhecimento de ideologias, culturas e elementos históricos (KRAMSCH, 2011), já que a dessincronização envolve identificar estratos de significado que pertencem a várias escalas de tempo. Com a baixa carga horária que o ILE conta nas escolas públicas, um trabalho mais amplo com a dessincronização sugere um esforço interdisciplinar, em que o professor de Inglês e o professor de História, geografia e/ou sociologia trabalhem em conjunto.

Outro fator que ficou notório foram as dificuldades de vários aprendizes no tocante à produção textual. Muito embora a proficiência escrita não seja o alvo de nossa investigação, mesmo porque alguns dos textos do diagnóstico foram traduzidos por alguma ferramenta

online, esta pesquisa trouxe à tona problemas de redação na língua materna nos alunos. Tais problemas podem ser indício de dificuldades de leitura também. É uma situação delicada que demanda intervenções posteriores.

Por causa da brevidade com que a intervenção de 2017 foi realizada e por não ser o nosso interesse desta pesquisa, não associamos o desenvolvimento da CS a mudanças no nível de proficiência dos aprendizes. Contudo, pesquisas futuras podem incluir tal relação.

Pesquisas de outra natureza, como as de abordagem quali-quantitativa, e com outro foco, como a oralidade, a gesticulação, as expressões faciais etc., podem somar-se a esta para contribuir com a apreciação de uma compreensão mais ampla da CS em aprendizes de língua estrangeira em situações de comunicação.

Ponderamos que outras pesquisas que invistam com mais profundidade em cada um dos princípios aqui propostos para a promoção da CS são necessárias, pois podem enriquecer a área de estudos da linguagem e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de línguas em geral. Vislumbramos, também, que pesquisas que contribuam para aproximar mais a perspectiva cognitiva da língua, como a utilização da noção de *frames*, da perspectiva sociocultural, como a utilização de índices culturais, poderiam favorecer o desenvolvimento da teoria da CS e o progresso do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Consideramos, ainda, que outras investigações são necessárias para estreitar a relação entre a CS e o senso de humor, de forma a propiciar mais alternativas de trabalho com materiais humorísticos em prol do desenvolvimento da CS e novas perspectivas de como potencializar o uso do senso de humor para a promoção dessa competência.

Além de pesquisas que ampliem a compreensão da promoção da CS, seriam relevantes pesquisas que pudessem explorar como estratégias no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras poderiam, numa perspectiva ecológica, auxiliar no desenvolvimento da leitura e da produção textual no geral, inclusive no tocante à língua materna dos aprendizes.

A despeito de suas limitações, esta pesquisa dá mais um passo que aproxima princípios linguístico-discursivos, baseados em noções provenientes de diversas áreas de conhecimento, que podem ser conciliadas por uma visão ecológica do ensino-aprendizagem de línguas – um esforço interdisciplinar. Recobra-se aqui o encorajamento de que os professores sejam pesquisadores de sua própria sala de aula, como um recurso imprescindível para a melhoria da qualidade da educação.

A investigação aqui desenvolvida cumpre seu papel de apontar, com detalhes, para mais uma alternativa ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Médio. Alternativa essa que atende a demandas globais de comunicação em situações multiculturais. Contribui,

ainda, ao nosso ver, para expandir a definição de CS de acordo compreensão dos quatro princípios, sem um fechamento, mas aproximando-a do contexto potiguar, brasileiro e, sobretudo, aproximando-a dos professores de línguas estrangeiras.

Ao mesmo tempo que é interdisciplinar, nossa concepção de CS é pertinente à área de estudos da linguagem e, portanto, não se distancia da formação desses professores, mas propõe que, na perspectiva do discurso, façam o que é próprio a eles – ensinar língua. Por fim, compreendemos que esta obra contribui para a formação de alunos, os quais, à medida em que se comunicam, também posicionam-se de modo crítico no discurso, negociando valores simbólicos com outros sujeitos e, simultaneamente, respeitando a si e aos outros e primando por relações interpessoais mais justas e bem-sucedidas.

REFERÊNCIAS

ABEL, M. H. Humor, stress, and coping strategies. **Humor**, Walter de Gruyter, v. 15, n. 4, p. 365-381, 2002.

ANDRADE, V. S. **A competência comunicativa nas provas de redação do Deutsches Sprachdiplom e do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ARAKI, N. Saussure and Chomsky – *Language* and I-language. **Bull. Hiroshima Inst. Tech. Research**, Hiroshima, v. 49, p. 1-11. 2015.

ATTARDO, S. **Humorous texts: a semantic and pragmatics analysis**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

_____. **Linguistics theories of humor**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination**. Four essays by M. M. Bakhtin. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARBOSA, J. R. A. **Linguística: uma outra introdução**. Mossoró: Queima-Bucha, 2013.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BERGEN, B. BINSTED, K. The cognitive linguistics of scalar humor. In: ACHARD, M; KEMMER, S. (Ed.). **Language, Culture and Mind**. CSLI Publications, 2003. p. 1-14.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, 2017b. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - clt, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1.

Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=440>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

_____. **PNLD 2017.** Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e Inglês. Ensino Fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015. Língua Estrangeira Moderna: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Lei Darcy Ribeiro]** 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Lei N.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2005, Seção 1, p. 1. <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=08/08/2005>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

_____. Emenda Constitucional N.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta par. 3º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da constituição federal, dá nova redação aos incisos i e vii do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao parágrafo 4º do art. 211 e ao parágrafo 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso vi. **Diário Oficial da União.** Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/11/2009>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes>. Acesso em: 03 maio 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais.** Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. Emenda Constitucional N.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 1996, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 ago. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 09 jun. 2018.

BURNS, A; KURTOGLU-HOOTON, N. Implementing action research in the modern language classroom. **Scottish Languages Review**. n. 27, p. 21-28, 2014.

BYRAM, M. Byram, M. Teaching communicative and intercultural competence. **LEND: lingua e nuova didattica**. v. 2., p. 34-43, 2013.

_____. Evaluation and/or assessment of intercultural competence. In: HU, A; BYRAM, M. (Org.) **Intercultural competence and foreign language learning: models, empirical studies assessment**. Tübingen: Gunter Narr, 2009. p. 215-226.

_____. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M; FENG, A. Culture and language learning: teaching, research and scholarship. **Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 37, p. 149-168, 2004. DOI: 10.1017/S0261444804002289.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <https://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BYRAM, M; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. **Language Teaching**. Cambridge University Press, v. 29, n. 4, p. 239-243, 1996.

CAMPBELL, R. and R. WALES. The study of language acquisition. In: Lyons, J. (Ed.). **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books. 1970.

CAMPOS, Paulo R. P. de. **O gênero *joke* em atividades de inglês: uma proposta intercultural de ensino-aprendizagem para o Ensino Médio**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16269/1/PauloRPC_DISSERT.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CAMPOS, P. R. P; CANAN, Ana Graça. O gênero piada como ferramenta de ensino-aprendizagem de Inglês. In: Maria da Penha Casado Alves e Orlando Vian Jr. (Org.). **Práticas discursivas: Olhares da Linguística Aplicada**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2015. p. 115-131.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Oxford University Press, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHAMOT, A. U; BARNHARDT, S; DIRSTINE, S. **Conducting action research in the foreign language classroom**. Northeast Conference 1998. Washington, DC., National Capital Language Resource Center, 1998.

CHENGU; G. **America's History of Wartime Persecution of its Own People**. 2015. Disponível em: <<http://www.globalresearch.ca/americas-history-of-wartime-persecution-of-its-own-people/5432801>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CHOMSKY, N. **On Language: Chomsky's Classic Works** "Language and Responsibility" and "Reflections on Language" in One Volume. Nova York: The New Press, 1998.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

DANCYGIER, B; SWEETSER, E. **Figurative language**. Nova York: Cambridge University Press, 2014.

ETIENNE, C; VANBAELEN, S. Exploring Symbolic Competence: Constructing Meaning(s) and Stretching Cultural Imagination in an Intermediate College-Level French Class. **L2 Journal**, Berkeley: University of California, v. 9, n.2, p. 63-83, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães (coord.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FILLMORE, C. Frames and the semantics of understanding. **Quaderni di Semantica** 6.2, p. 222-254, 1985.

_____. Frame semantics. **Linguistics in the Morning Calm**. In: The Linguistic Society of Korea (ed.), Seoul: Hanshin, 1982. p.111-137.

_____. Frame semantics and the nature of language. HARNAD, S.R; STEKLIS, H. D., LANCASTER, J. (Ed.). **Origins and Evolution of Language and Speech**. Annals of the NY Academy of Sciences, v. 280, p. 20-32, 1976.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREUD, S. O humor .In: **Obras completas**, ESB, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1927/1980.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideologies in discourse**. 5. ed. New York: Routledge, 2015.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures** – selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books, Inc., 1973.

GORDON, M. Exploring the relationship between humor and aesthetic experience. **The journal of aesthetic education**. Illinois: University of Illinois Press, Spring, v. 46, n. 1. p. 110-121, 2012.

_____. What makes humor aesthetic? **International Journal of Humanities and Social Science**. Nova York: Center for Promoting Ideas, v. 2, n.1, p. 62-70, jan. 2012.

HALEY, M. H; MIDGELY, A; ORTIZ; J. ROMANO, T; ASHWORTH, L. SEEWALD, A. Teacher action research in foreign language classrooms: four teachers tell their stories. **Current Issues in Education**. v. 8, n. 12, p. 1-15, jun. 2005.

HYMES, D.H. On communicative competence In: Pride, J.B. and Holmes, J. (Ed.) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

HUMBOLDT, W. F. V. **On language**: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind. Tradução de Peter Heath. New York: Cambridge University Press, 1988.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente na forma Integrada Presencial**. Natal: IFRN, 2011.

JOHNSON, J. T. Performing Deafness: Symbolic Power as Embodied by Deaf and Hearing Preschoolers. **L2 Journal**, Berkeley: University of California, v. 9, n.2, p. 35-62, 2017.

_____. **Deaf Children of Hearing Mothers**: Co-embodied Perspectives on Identity and Learning in a Preschool Classroom. 2015. 129 f. Tese (Doutorado em Educação). University of California, Berkeley, 2015. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/6gr4g6dm>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

JOHNSTONE, B. **Discourse analysis**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2008.

JOSHI, D. B. **An action research report on “Teaching stories without telling them”**. Pilgrims, 2007. Disponível em: <www.hlthmag.co.uk/mar07/mart01.rtf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

KENEMAN, M. L. Le Pouvoir du Théâtre: Foreign Languages, Higher Education, and Capturing the Notion of Symbolic Competence. **L2 Journal**, Berkeley: University of California, v. 9, n.2, p. 84-106, 2017.

KRAMSCH, C. The multiple faces of symbolic power. **Applied Linguistics Review**, Mouton de Gruyter. v. 7, n. 4, p. 517-529, 2016. DOI 10.1515/applirev-2016-0023.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v.44, n. 3, p 354-367, jul. 2011. DOI:10.1017/S0261444810000431. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444810000431>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. In: HU, A; BYRAM, M. (Org.) **Intercultural competence and foreign language learning: models, empirical studies assessment**, Tübingen: Gunter Narr, 2009a, p. 107-121.

_____. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009b.

_____. Ecological perspectives on foreign language education. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 41, n. 3, p. 389-408, jul. 2008. Doi: 10.1017/S0261444808005065. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444808005065>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. From communicative competence to symbolic competence. In: **The Modern Language Journal**, Wiley, v. 90, n. 2, p. 249-252, Summer, 2006. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3876875>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. “How can we tell the dancer from the dance?” In: KRAMSCH, C. (Org.) **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. The cultural component of language teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, Amsterdã, n.1, v.2, p. 1-13, 1996. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>. Acesso em: 01 mar. 2006.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C; WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. **Applied Linguistics**. v. 29. 2008. p. 645-671.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRIKMAN, A. Contemporary linguistics theories of humor. **Folklore**, v. 33, p. 27-58. ISSN: 1406-0949. DOI: 10.7592/FEJF2006.33.kriku. Disponível em: <<http://www.folklore.ee/folklore/vol33/kriku.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

KUPERMANN, D. Humor, desidealização e sublimação na psicanálise. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 193-207, 2010.

LABUTOV, I; LIPSON, H. Humor as circuits in semantic networks. **Proceedings of the 50th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics**. Jeju: Association for Computational Linguistics, p. 150-155, 2012.

LAKOFF, G. Why it matters how we frame the environment? In: **Environmental Communication**. Routledge, v. 4, n. 1, p. 70-81, mar. 2010. ISSN 1752-4032 (print)/ISSN 1752-4040 (online). DOI: 10.1080/17524030903529749.

_____. **The political mind: a cognitive scientist's guide to your brain and its politics**. Nova York: Penguin Group, 2008.

_____. **Women, fire, and dangerous things**. What categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

_____. Entrevistador: Gilberto Botelho. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LEUNG, C. Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In: May, Stephen (Ed.) **The Multilingual Turn**. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. London: Routledge, 2014. p.123-146.

LI, W. Negotiating funds of knowledge and symbolic competence in the complementary school classrooms. **Language and Education**. London: Routledge, v. 28, n. 2. p. 161-180, 2014a.

LI, W. Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In May, Stephen (Ed.) **The Multilingual Turn**. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. London: Routledge, 2014b. p.167-190.

LIN, T. T. C; TAN, P. S. W. How cultural and linguistic pluralism shape humor: social construction of Singapore's humor industry. **Intercultural communication Studies XIX**. v. 1. 2010.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. An introduction. Nova York: Cambridge University Press, 1981.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Sírio Possenti; Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Orgs.). Tradução de Adail Sobral [et. al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Analisando discursos constituintes. Tradução de Nelson Barros da Costa. **Revista do Gelne**, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/9331/6685>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MAYER, J. Revisiting the Relationship between Need for Cognition and Humor: Evidence from Multiple Manifestations of the Humorous Experience. **American Academy of Advertising Conference Proceedings**. Kelley School of Business Research Paper, n. 15-36, p. 193-200, 2015. Disponível

em: <<https://ssrn.com/abstract=2564656>>. ou <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2564656>>.

Acesso em: 10 fev. 2016.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES (Org.) **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Capinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NAYEF, H; EL-NASHAR, M. Promoting masculine hegemony through humour: a linguistic analysis of gender stereotyping in Egyptian sexist Internet jokes. **International Journal and Communication**. v. 2, n.4, p. 69-84, 2014. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.15640/ijlc.v2n4a5>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Nova York: Cambridge University Press, 1992.

OCHS, E. Linguistic resources for socializing humanity. In: GUMPERZ, J; LEVINSON, S. **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OSTROWER, C. Humor as a defense mechanism during the Holocaust. **Interpretation: A Journal of Bible and Theology**, v. 69, n.2, p. 183-195, 2015.

PARK, J. S.-Y. Language as pure potential. **Journal of multilingual and multicultural development**. London: Routledge, 2015. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1071824>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

PETRUCK, M. R. L. In: **Handbook of Pragmatics**. Jef Verschueren, Jan-Ola Östman, Jan Blommaert, and Chris Bulcaen (Ed.) Philadelphia: John Benjamins, 1996.

POLIMENI, J; REISS, J. P. The first joke: exploring the evolutionary origins of humor. **Evolutionary Psychology: human-nature.com/ep**, v. 4, p. 347-366, 2006.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, 1990.

RASKIN, V. Semantic mechanisms of humor. In: **Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. 1979. p. 325-335.

RASKIN, V; ATTARDO, S. Script Theory Revis(it)ed: Joke Similarity and Joke Representation Model. **Humor: International Journal of Humor Research**. v. 4, n. 3, p. 293-348, 1991.

RICHARDSON, D. Beyond a Tolerance of Ambiguity: Symbolic Competence as Creative Uncertainty and Doubt. **L2 Journal**, Berkeley, University of California, v. 9, n. 2. p. 12-34, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 25. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2003.

SCOLLON, R; SCOLLON, S. W. **Intercultural communication: a discourse approach**. 2. ed. Malden: Blackwell, 2001.

TEXTO 1. Disponível em: <<http://http://www.ahajokes.com/mar018.html>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

TEXTO 2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iSscWiA87Q>>. Acesso em: 20 abril, 2018.

TEXTO 3. Disponível em: <<http://www.familyfriendpoems.com/poem/my-oneeyed-love>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

TEXTO 4. Disponível em: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_670.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TEXTO 5. Disponível em: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_098.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TEXTO 6. Disponível em: <http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_534.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

TEXTO 7. Disponível em: <<https://www.familyfriendpoems.com/poem/dead-is-dead>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel; Karina Falcone (Org.). Tradução de Judith Hoffnagel *at al*. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN EK. **Objectives for foreign language learning**. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Nova York: Kluwer Academic Publishers/Springer, 2004.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. Nara Hiroko Takaki; Walkyria Monte Mór. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1. ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 195-220, 2017.

VINALL, K. ¿Un legado histórico?: Symbolic competence and the construction of multiple histories. **L2 Journal**, Berkeley: University of California, v. 4, p. 102-123, 2012.

WHITMAN, W. **I hear America singing**. Disponível em: <<https://www.poets.org/poetsorg/poem/i-hear-america-singing>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

WEN, M. *at al.* OMG UR Funny! Computer-aided humor with an application to chat. **Proceedings for the 2015 International Conference on Computational Creativity**. IEEE, 2015. Disponível em: <<https://www.microsoft.com/en-us/research/publication/omg-ur-funny-computer-aided-humor-with-an-application-to-chat/>>. Acesso em 10 fev. 2016.

WIDDOWSON, H. G. **Practical Stylistics**: an approach to poetry. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WILKINS, J. EISENBRAUN, A. J. Humor theories and the physiological benefits of laughter. **Holistic Nursing Practice**, nov./dez. 2009.

APÊNDICE A - Termo de consentimento (PILOTO)

Eu, _____, aluno (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (doravante IFRN), *Campus São Paulo do Potengi*, matrícula _____ autorizo Paulo Rodrigo Pinheiro de Campos, matrícula 1831930, a utilizar em publicações acadêmicas e científicas, incluindo sua tese de doutorado, dentro e fora do âmbito do IFRN, minhas respostas desenvolvidas em atividades relacionadas ao componente curricular de Língua Inglesa oferecida pela instituição de educação supracitada.

Também entendo que meu nome não será explicitado em nenhuma publicação sem meu consentimento prévio.

Assinatura do Aluno

Assinatura do responsável pelo aluno (caso este seja menor de 18 anos).

APÊNDICE B - Termo de consentimento de imagem (PILOTO)

Eu, _____, aluno (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (doravante IFRN), *Campus São Paulo do Potengi*, matrícula _____ autorizo Paulo Rodrigo Pinheiro de Campos, matrícula 1831930, a utilizar em publicações acadêmicas e científicas, incluindo sua tese de doutorado, dentro e fora do âmbito do IFRN, minhas imagens apresentadas em atividades desenvolvidas por mim, individualmente ou em grupo, relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa ofertado pela instituição de educação supracitada.

Também entendo que meu nome não será explicitado em nenhuma publicação sem meu consentimento prévio.

Assinatura do Aluno

CPF: _____

Assinatura do responsável pelo aluno (caso este seja menor de 18 anos).

CPF: _____

APÊNDICE C - Planos de aula (intervenção 2017)

LESSON PLAN 1

IDENTIFICATION

IFRN

Subject: English I

Professor: Paulo Rodrigo P. de Campos

Level 3, 4th bimester

Nov. 29th and Dec. 1st, 2017

OBJECTIVES

GENERAL

- To help students understand what is going on in the current intervention (which encompasses 05 weeks, including the present one);
- To identify students' use of symbolic competence and previous experience with approaching it before intervention.

SPECIFIC

- To explain the survey.
- To provide some information on how workshop will be set;
- To provide some more details on how learners will be evaluated (some questions will be taken individually, others in groups; due dates etc.);

CONTENTS

- Survey;
- Pre-test;
- Introducing of the coming set of activities and the workshop.

PROCEDURE

- (35 min) Ask students to turn their computers on. Talk about my research and introduce the survey. Tell them to be patient, sincere, and as sharp as they can – those are the most important requirements to the survey. Avail myself to help clarify any questions they need. Ask them to log in their e-mails and to access the link to the survey. Ask them to answer the survey. As they finish, they should wait on their places for the other to finish.
- (65 min) Hand students the pre-test. Explain the question on it. Tell them they will have 60 minutes to answer and deliver the question to the teacher. Ask them not to make any interpretive comments out loud. They can use Internet tools to answer it. But answer to be delivered to the teacher should be handmade.
- (35 min) Provide students with some details on the workshop, next activities and even final exam. Tell them each person will answer 03 questions related to the workshop. One of them in groups. The other two, individually, without consulting any materials. Those 3 activities will be due on the meeting subsequent to their assignment. They will just hand the group's answer and have 40 minutes to answer the 2 individual questions in writing.

MATERIAL

- White board (plus accessories); computers with access to the Net (one per student, so this lesson will take place in an IT lab); multimedia projector; papers.

EVALUATION

- Analysis of students' answer in the post-test and of students' responses to survey. Observation of student-student interaction and student-teacher interactions.

LESSON PLAN 2**IDENTIFICATION**

IFRN

Subject: English I

Professor: Paulo Rodrigo P. de Campos

Level 3, 4th bimester

Dec. 6th and 8th, 2017**OBJECTIVES****GENERAL**

- To raise awareness of cultural aspects and their symbolic values negotiated in human interaction.

SPECIFIC

- To raise students' awareness about how texts frame things and how to reframe things by reaching out to another frame;
- To help students understand a bit more about sense of humor;
- To help students read and interpret a poem.

CONTENTS

- Notion of negotiation of symbolic values;
- Notion of (re)framing;
- Notion of sense of humor.

PROCEDURE

- (7 min) Pose the question: "What is symbolic value?" Ask students to cite things (objects, events, memories, places) which have a symbolic value to them. Ask some of them to explain why such things present some symbolic value.
- (10 min) Display the scene about the Capitol's rebuilding in *Designated Survivor*, episode 1, season 2. Two characters are talking about the symbolic value of the Capitol to the nation. Summarize the reason why the Capitol is being rebuilt in the series. Ask students why this building is so important to American people and why it would be worth more than \$7 billions, though the real budget would not.
- (10 min) Project 3 images which represent strong symbols to some Brazilians, one after the other: CBF's logo, an image to represent *forró* musical style, and Brazilian congress building. Ask students to say the words that come up to their minds when they see those

images. Write on the board some of those words students come up with. Ask them now to summarize what is, in their opinion, the symbolic value of those 3 things to the nation/region.

- (5 min) Explain students that along with material things and personal experiences, things have a symbolic value. Such symbolic value is possible because humans depend on a symbolic dimension to live [well] in society¹⁶⁷. When we communicate, it is not all about information exchange, but also about symbolic negotiation. Frequently, this symbolic negotiation can become a dispute in which I want to place more value unto what I think is more important. Disputes can have both a good side and side effects.
- (8 min) Project Diadermine's anti-aging ad. Ask students to analyze it carefully and talk about it. "What can you understand? Is everything all right on it? Is there an intention in the ad? What symbolic values is the ad prompting? Why?"
- (10 min) Focus on the expression "anti-aging" and its relation to the woman's not aging. Use the notion of frames to raise students' awareness of the danger in this expression: "anti-aging" → "anti" is about fighting something negative → in the realm of health (skin care), a negative common thing is a disease → "aging" as getting sick[er].
- (5 min) How are symbolic values negotiated in the Diadermine poster?
- (20 min) Project the poem *Pursuit of Happiness*. Let students read it silently for a couple of minutes. Ask what they think about it, what they could get from it. Help them understand the poem better. Provide necessary meaning, including what the pursuit of happiness mean to some Americans. Then, let each stanza be read out loud by different a volunteer. Help them with pronunciation, if they request/need it. Read the text out loud.
- (10 min) Project questions 01 and 03 related to the *Pursuit of Happiness*. Explain them the notions of (re)framing and sense of humor in order to facilitate their answering. Simplify those concepts to the most. Talk about sense of humor in the light of defense, superiority, shift of frames, and *paratopia* (cf. Campos in press).
- (50 min + home) Tell everyone is supposed to answer those questions, but that only ¼ of the class will answer questions 1 and 2 by handmade writing on the first 30 min of the coming meeting. These same selected students will deliver question 3 answer (handmade + email) to the teacher until the start of the coming meeting. Tell them also that the teacher will be available in the extra-curriculum shift on a day prior to the coming meeting. Make the raffle to decide who are the students responsible for each triad of questions. Give students time to answer questions 1 and 3.

MATERIAL

- White board (plus accessories); computer; multimedia projector; papers.

EVALUATION

- Observation of student-student interaction and student-teacher interactions; observation of students' written productions.

¹⁶⁷ A dimensão simbólica da língua, construto discursivo relativamente estável e dinâmico, indexa representações do mundo a emoções, memórias, expectativas e posicionamentos, influenciando e sendo construída pelas atividades dos sujeitos (CAMPOS in press).

LESSON PLAN 3

IDENTIFICATION

IFRN

Subject: English I

Professor: Paulo Rodrigo P. de Campos

Level 3, 4th bimester

Dec. 13th and 15th, 2017

OBJECTIVES

GENERAL

- To sensitize students in relation to the negotiation of symbolic values through language.

SPECIFIC

- To help students perceive symbolic values and their negotiation in the *White ISIS* video;
- To provide the notions of indexing and desynchronizing;
- To help students understand a bit more of the American pursuit of happiness.

CONTENTS

- Notion of negotiation of symbolic values;
- Notions of indexing and desynchronizing;
- North American pursuit of happiness.

PROCEDURE

- (45 min) Selected students will hand the teacher question 3. The teacher will hand these students a paper with the poem *Pursuit of happiness* + questions 1 and 2. They will have 40 min to answer them (suggestion: 10min + 30min), according to what they have practiced along one week, in handwriting and without consulting any materials. Students selected to deal with questions 1, 8 and 9 in more detail will have only 10 min to write an answer to question 1 today, according to what they have practiced along the week. Question 2 is surprise to them.
- (5 min) Hand students the consent paper and explain what it is about and for what. Ask them to sign it if they wish and hand it back. Conduct the attendance call while they read and sign it.
- (10 min) Welcome the other students in the classroom. Reflect on question 2. Everyone is entitled to provide one new title to the imagined poem. Volunteers should explain in English their choice of a title. Facilitate the comprehension of this explanation to students with difficulties.
- (15 min) Display the video *White ISIS*, from the *Daily Show*, firstly without subtitles and secondly with them. Ask students what they could understand from it. Help them with meaning and pronunciation. Replay the video with subtitles and check again what they could understand from it.

- (7 min) Contextualize this video briefly in the 2015 presidential run. Focus on the definition of White ISIS and what “white”, “ISIS” and “racist maniac” index together¹⁶⁸ – “Trump should not win the elections”? Work on the notion of indexing in the simplest way possible.
- (10 min) Replay the passage on Republicans’ stance on Trump. Ask students what they could understand from this passage and help them with meaning. Focus on how they synchronize different events and comments from different political figures – those politicians do not necessarily agree to one another’s individual opinion about Trump. Nor even do they necessarily agree with Trevor and Hasan. Talk about the notion of desynchronization and its relevance to interaction.¹⁶⁹
- (08 min) Ask students to say what symbolic negotiation is at stake in the *White ISIS* episode. Highlight the link between indexing, desynchronization and the negotiation of symbolic values.
- (10 min) Pose the question “Think of the following expressions used to describe Trump: “racist maniac”, “extremist leader”, “unhinged”, “ridiculous”, “divisive”, “offensive”, “WISIS”. What do you think they were deployed for? Take also into account the fact that the speech of various party-mates of Trump were recalled”. Let students reflect on it for a minute. Then let some of them speak. Discuss about it in short.
- (15 min) Project the poem *Pursuit of Happiness* once again. Ask students to read it silently once. Ask 03 students to take turns reading it out loud. Make some considerations about what the pursuit of happiness mean to Americans. Project some passages of texts on the pursuit of happiness. Ask students how they see the pursuit of happiness now.
- (20 min + home) Assign questions 1, 5 and 7 from the list on the *Pursuit of Happiness* to those who have already been selected in the raffle. On the coming meeting, these selected students take 40 min to answer questions 1 and 4/1 and 6. These same selected students will deliver question answer 5/7 (handmade or printed + email) to the teacher until the beginning of the coming meeting. Remind them also that the teacher will be available in the extra-curriculum shift on a day prior to the coming meeting. Give all students time to answer these questions.

MATERIAL

- White board (plus accessories); stereo system; computer connected to the Net; multimedia projector; papers.

EVALUATION

- Observation of student-student interaction and student-teacher interactions; observation of students’ written productions.

¹⁶⁸ In a racial dispute, “White” recalls majority and power in racial tensions. ISIS recalls terrorism and thus, for American society and other democratic societies, an enemy. Racist maniac doubly recalls presidential inadequacy – firstly because the US is officially not racist and secondly because presidents should not be ungovernable (maniac) about anything. Indexing in here consists in establishing a notion of inadequacy and danger to the relation between Trump’s [manipulated] identity and the social role of a president. So, what is expected from Trump does not fit what is expected from a US president.

¹⁶⁹ Noticing how an opinion can hide nuances of a context; providing more information on context.

LESSON PLAN 4

IDENTIFICATION

IFRN

Subject: English I

Professor: Paulo Rodrigo P. de Campos

Level 3, 4th bimester

Dec. 20th and 22nd, 2017

OBJECTIVES

GENERAL

- To raise students' awareness of symbolic power in texts.

SPECIFIC

- To help understand the link between symbolic values and symbolic power;
- To help students understand the notion of aestheticizing in terms of ethos and divergence vs. convergence.

CONTENTS

- Notion of symbolic value;
- Notion of symbolic power;
- Notions of ethos;
- Notions of divergence vs. convergence;
- Notions of (re)framing, indexing, desynchronizing, and sense of humor (review).

PROCEDURE

- (45 min) Some selected students will hand the teacher question 5 and some will hand the teacher question 7. The teacher will hand these students a paper with the poem *Pursuit of happiness* + questions 1 and 4/1 and 6. They will have 40 min to answer them (preferentially 10 + 30), according to what they have practiced along one week, in handwriting and without consulting any materials.
- (10 min) Discuss questions 4 and 6. Divide the class in two halves. One half will mentally draft question 4. The other half, question 6. They will have 5 minutes for a simple draft and answers will be given orally.
- (5 min) Project the poem *My one-eyed love*. Ask students to read it silently. Ask them to say what they could understand from it. Help them with meanings they ask for and with overall understanding.
- (20 min) Focus on stanzas 1, 2 and 7. Help them understand that the way you express creates an image of yourself – personality, behavior and even physical features (ethos): the lyric self as a real lover vs. a mocker. Such an image of yourself take part in the destruction of some ideas and construction of others. Ethos + destruction + construction lead to a positioning that negotiates symbolic values in order to gain symbolic power.¹⁷⁰ Discuss on how symbolic power is displayed in this poem and how it leads to a positioning. Tell students that “image + (destruction – construction) = positioning” is a

¹⁷⁰ Symbolic power as a consequence of making profit out of symbolic negotiation and dispute.

matter of aestheticizing. Aestheticizing is a means to negotiate symbolic values and gain symbolic power.

- (20 min) Project the poem *Funny looking*. Let students read it silently. Check what they remember about it. Discuss on the image they have of the lyric self, what ideas the poem destroys and which ones it construes. What is the lyric self's positioning? Which one gets more symbolic value: appearance or knowledge? Does the lyric-self gain symbolic power with it or not? Why? (Because he has acquired knowledge?)
- (15 min) Review “reframing”, “indexing”, “desynchronizing”, “aestheticizing” and “sense of humor”.
- (20 min + home) Assign questions 1 and 9 on the poem *Pursuit of Happiness*. Tell everyone is supposed to answer those questions, but that on the coming meeting, ¼ of students will take 40 min to answer questions 1 and 8. Question 8 will be a surprise. These same selected students will deliver question answer 9 (handmade or printed + email) to the teacher until the beginning of the coming meeting. Remind them also that the teacher will be available in the extra-curriculum shift on a day prior to the coming meeting. Make the raffle to decide who are the students responsible for questions 1, 8 and 9. Give all students time to answer these questions.

MATERIAL

- White board (plus accessories); computer; multimedia projector; papers.

EVALUATION

- Observation of student-student interaction and student-teacher interactions; observation of students' written productions.

LESSON PLAN 5

IDENTIFICATION

IFRN

Subject: English I

Professor: Paulo Rodrigo P. de Campos

Level 3, 4th bimester

Dec. 27th and 29th, 2017

OBJECTIVES

GENERAL

- To identify students' progress along the intervention;
- To evaluate students who were assigned activities 1¹⁷¹, 8 and 9 regarding negotiation of symbolic values and aestheticizing.

SPECIFIC

¹⁷¹ A questão 1 já havia sido respondida por esses alunos em uma aula anterior, para diminuir a quantidade de atividades realizadas por esses grupos na última semana da intervenção.

- To help students understand the post-test;
- To help students understand the questions of the survey.

CONTENTS

- Questions 8 and 9;
- Post-test;
- Survey.

PROCEDURE

- (35 min) Selected students will hand the teacher question 9. The teacher will hand these students a paper with the poem *Pursuit of happiness* + question 8. They have 30 min to answer it, in handwriting and without consulting any materials.
- (65 min) Explain the question of the post-test briefly, like it was done back in the pre-test. Give them the final instructions. Remind them they have 60 min to develop an answer and deliver it to the teacher.
- (35 min) Introduce the survey. Tell them to be patient, sincere, and as sharp as they can – those are the most important. Avail myself to help clarify any questions they need. Ask them to log in their e-mails and to access the link to the survey after they have finished the final evaluative activity. Ask them to answer the survey. E-mail them the link to the survey while they are taking the final activity. Tell students to wait in their places for the others to finish answering the survey.

MATERIAL

- White board (plus accessories); computers connected to the Internet; online survey; multimedia projector; papers.

EVALUATION

- Analysis of students' answer in the post-test, of students' responses to survey, and of students' answers to questions 1, 8 and 9.

APÊNDICE D - Apresentação em slides (workshop)

4/19/18

Workshop for Symbolic Competence

Part I
Inglês I
Teacher Paulo Campos

What is symbolic value?

- What has a symbolic value to you?
- A passage of *Designated Survivor* – rebuilding the Capitol (55s – 2min 30s);

What is the symbolic value of this logo?



What is the symbolic value of this rhythm?



What symbolic value does this building have?



The symbolic issue in communication

- Concrete thing;
- Cultural aspect;
- Symbolic value;
- Symbolic negotiation → dispute.

4/20/18



What do you understand about the poster?

- What is the ad's intention?
 - What are the symbolic values therein?
 - "anti-aging"
 - Frames.
- If you were entitled to remake the poster so not to link "aging" to a negative frame and still be humorous, how would it come up?

How is the negotiation of symbolic values displayed in the previous poster?

Pursuit of Happiness

by Vernon Waring

Available at: <http://www.funnyplace.org/site/0426-a.jpg> Accessed on: Nov. 10th, 2017.

The waitress doesn't smile
The cabbie doesn't speak
The salesman is all business
(This hasn't been his week)

The boss is rude and angry
He drives us all to tears
The barber flails his scissors
And almost cuts my ears

This band of moaners and groaners
Is no treat for a happiness glutton
The only grin I've seen all week
Was on a "SMILE" button

Questions 01 - 03

1. This poem is considered a humorous one. Please, identify a passage which can be humorous. Explain why you think it is funny or not funny. (10 - individual)
2. ?
3. Please, write 02 stanzas which you consider the most appropriate to be addressed by the title "pursuit of happiness". (10 – in group or individual)

A couple of useful notions

- Reframing;
- Sense of humor (defense; superiority; frame shifting; paratopia).

4/20/18

You will rock!

Workshop for Symbolic Competence

Part II
Inglês I
Teacher Paulo Campos

About question 2

- If the poem had only the first 02 stanzas and its author asked for your help to provide it with 02 very 'ironic' options for a title, what would they be? Why? (10 - individual)

Index it: who am I?



Index it: what am I doing?

- You've got beautiful eyes!
- Shall we go somewhere else?
- When can I see you again?

Desynchronize it!



4/20/18

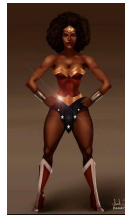
Desynchronize!



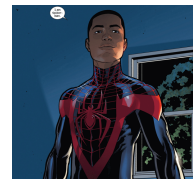
Desynchronize it!



Desynchronize it!



Desynchronize it!



I am Spider-Man!

Pursuit of Happiness

by Vernon Waring

available at www.dailymotion.com/video/x1111111

The waitress doesn't smile
 The cabbie doesn't speak
 The salesman is all business
 (This hasn't been his week)

The boss is rude and angry
 He drives us all to tears
 The barber flails his scissors
 And almost cuts my ears

This band of moaners and groaners
 Is no treat for a happiness glutton
 The only grin I've seen all week
 Was on a "SMILE" button

Questions 4 - 7

4. ?
5. Please, consider other 03 professionals who are very common to you. Write 02 stanzas showing their attitude on a bad day. Try to include specific professional issues. (10)
6. ?
7. Please, come back to the poem again. Pick up one of those professionals therein. Write one stanza that points to a situation in which such professional would be guilty for his/her inappropriate attitude. In addition, write another stanza to point out to a situation in which the same inappropriate attitude would be that of a victim. (10)

4/20/18

Good luck!

Workshop for Symbolic Competence

Part III
Inglés I
Teacher Paulo Campos

About questions 4 & 6

- In your opinion, how do customers in a restaurant feel when the waitress smiles while serving them? Why? / In your opinion, how do employees feel about their boss being rude and angry? Why? (10)
- What could happen to the barber if he hurt someone by flailing his scissors? Why? / "This hasn't been his week". What could be a consequence of this situation to a salesman? Why? (10)

My One-Eyed Love (Andrew Jefferson)

I've fallen in love- I don't know why
I've fallen in love with a girl with one eye.

I knew from the start. It was plain to see
That this wonderful girl had an eye out for me

She's charming and witty and jolly and jocular
Not what you'd expect from a girl who's monocular.

Of eyes - at the moment - she hasn't full quota
But that doesn't change things for me one iota.

It must be quite difficult if you're bereft.
If your left eye is gone and your right eye is left.

But she's made up her mind. She's made her decision.
She can see it quite clearly in 10/20 vision.

She'll not leave me waiting, not left in the lurch
If she looks slightly sideways she'll see me in church.

I'll marry my true love who's gentle and kind.
And thus prove to everyone that loves not quite blind.

Symbolic Power

- Image + (destruction – construction) = positioning → aestheticizing
- Positioning → negotiating symbolic values → symbolic power;
- How is symbolic power displayed in *My one-eyed love*?

- What about the next poems?

- Reflect about it: if you were entitled to include the one-eyed girl's reply in the poem, how would it be?

4/20/18

Funny Lookingby John Ashbery
Reprinted from <http://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/issue/100>, Archived from the original on Nov. 2017.

At the hospital on the day of my birth
I'm told I looked strange for what it's worth
Doc didn't whisk my rump like he did to others
Nope, I looked so funny he slapped my mother
So yeah, I wasn't a handsome guy
Mom said my face could make onions cry
Dad took me to the zoo, and a girl made a crack
"How nice of that man to bring the monkey back"
Once I got sick with the Asian flu
I needed some medicine like other kids do
The doctor was hardly a humanitarian
When he suggested I visit a veterinarian
Being quite truthful, indeed brutally frank
They turn off the camera when I go to a bank
The first time I visited a psychiatrist—Ouch!
She insisted I lie face down on the couch

But, I made it to college and earned a bachelor's degree
Then completed a Master's and Ph.D.
I'm the owner and president of a large company
Where lots of good looking people work for me
So if you don't like the image you see in your mirror
Here's a message that couldn't be any clearer
Don't worry young people; just hit the books
'Cause what you know gets you further than how you look.

Review

- Reframing;
- Indexing;
- Desynchronizing;
- Aestheticizing;
- Symbolic values → negotiation → power distribution;
- Sense of humor.

Pursuit of Happiness

by Vernon Waring

Available at <http://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/issue/100>, Archived from the original on Nov. 2017.

The waitress doesn't smile
The cabbie doesn't speak
The salesman is all business
(This hasn't been his week)

The boss is rude and angry
He drives us all to tears
The barber flails his scissors
And almost cuts my ears

This band of moaners and groaners
Is no treat for a happiness glutton
The only grin I've seen all week
Was on a "SMILE" button

Questions 08 and 09

8. ?
9. Please, write a poem in which you take a stance on how the pursuit of happiness can help people feel unhappy. (10)

Blessings to you!

APÊNDICE E - Atividades do *workshop*

WORKSHOP

Pursuit of Happiness

by Vernon Waring

The waitress doesn't smile
The cabbie doesn't speak
The salesman is all business
(This hasn't been his week)

The boss is rude and angry
He drives us all to tears
The barber flails his scissors
And almost cuts my ears

This band of moaners and groaners
Is no treat for a happiness glutton
The only grin I've seen all week
Was on a "SMILE" button

1. This poem is considered a humorous one. Please, identify a passage which can be humorous. Explain why you think it is funny or not funny. (10 - individual)
2. If the poem had only the first 02 stanzas and its author asked for your help to provide it with 02 very appropriate/very ironic options for a title, what would they be? Why? (10 - individual)
3. Please, write 02 stanzas which you consider the most appropriate to be addressed by the title "pursuit of happiness". (10 – in group or individual)
4. In your opinion, how do customers in a restaurant feel when the waitress smiles while serving them? Why? / In your opinion, how do employees feel about their boss being rude and angry? Why? (10 - individual)
5. Please, consider other 03 professionals who are very common to you. Write 02 stanzas showing their attitude on a bad day. Try to include specific professional issues. (10 – in group or individual)
6. What could happen to the barber if he hurt someone by flailing his scissors? Why?/ "This hasn't been his week". What could be a consequence of this situation to a salesman? Why? (10 - individual)
7. Please, come back to the poem again. Pick up one of those professionals therein. Write one stanza that points to a situation in which such professional would be guilty for his/her inappropriate attitude. In addition, write another stanza to point out to a situation in which the same inappropriate attitude would be that of a victim. (10 – in group or individual)
8. In your opinion, what is the lyric self like? What beliefs is he/she trying to destroy/construct? Why? (10 - individual)
9. Please, write a poem in which you take a stance on how the pursuit of happiness can help people feel unhappy. (10 – in group or individual)

APÊNDICE F - Termo de consentimento (*workshop*)

Eu, _____, pai de _____, aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (doravante IFRN), *Campus* São Paulo do Potengi, matrícula _____, autorizo Paulo Rodrigo Pinheiro de Campos, matrícula 1831930, a utilizar em publicações acadêmicas e científicas, incluindo sua tese de doutorado, dentro e fora do âmbito do IFRN, minhas imagens apresentadas em atividades desenvolvidas por minha filha, individualmente ou em grupo, relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa ofertado pela instituição de educação supracitada.

Também entendo que meu nome não será explicitado em nenhuma publicação sem meu consentimento prévio.

Assinatura da aluna

CPF: _____

Assinatura do pai da aluna

CPF: _____

APÊNDICE G - Questionário 1

Experiência escolar com a Língua Inglesa - 1

19/04/18 22:00

Experiência escolar com a Língua Inglesa - 1

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado do Prof. Paulo Campos, intitulada "Competência Simbólica e Senso de Humor: Explorando o Inglês no Ensino Médio", que investiga a promoção da competência simbólica no ensino-aprendizagem de Inglês no IFRN – campus São Paulo do Potengi. Tal pesquisa é desenvolvida na UFRN, com apoio de outras instituições, como o próprio IFRN, a Capes, a Fulbright e a University of California, Berkeley. Responder este questionário não é obrigatório.

* Required

1. Nome completo

Opcional

2. Turma *

Mark only one oval.

- Edificações 3M
- Edificações 3V
- Meio Ambiente 3M
- Meio Ambiente 3V

3. Estou cursando a disciplina de Inglês I pela primeira vez. *

Mark only one oval.

- Sim.
- Não.

Experiência escolar com a Língua Inglesa - 2

A seguir você encontrará alguns itens relacionados à aprendizagem de Língua Inglesa. Com que frequência cada item abaixo tem sido abordado no IFRN, considerando *somente as aulas regulares de Inglês*? Por favor não considere cursos FIC, projetos de extensão, eventos, etc. Apenas aulas regulares no IFRN.

4. Interpretação de textos *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

5. Tradução do Inglês para o Português **Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

6. Tradução do Português para o Inglês **Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

7. Gramática **Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

8. Cultura estrangeira *

Além de trabalhar com material estrangeiro, refletir sobre questões culturais.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

9. Compreensão oral *

Listening, isto é, atividades de escuta, ouvindo pessoas se comunicando ou cantando em Inglês.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

10. Produção oral *

Speaking, isto é, atividades de fala, conversando ou apresentando algo oralmente em Inglês.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

11. Leitura *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

12. Produção escrita *

Writing, isto é, atividades com redação de textos em Inglês.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

13. Pronúncia *

Atividades em que o foco é o som e a entonação de palavras, expressões, etc., em Inglês.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

14. Literatura estrangeira *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

15. Atividades lúdicas *

Atividades pedagógicas que envolvem brincadeiras, diversão.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

16. Textos humorísticos *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

17. Música **Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

18. Gêneros textuais *

Quaisquer atividades envolvendo gêneros textuais diversificados. Gêneros textuais são variedades de texto com estrutura historicamente estável. Por exemplo: artigo de opinião, resumo científico, canção, poema, entrevista, seminário, conversa, receita, etc.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

19. Textos multimodais *

Textos que apresentam combinação entre escrito, visual, oral, etc.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

Experiência escolar com a Língua Inglesa - 3

A seguir você encontrará outros itens relacionados à aprendizagem de Língua Inglesa. É importante que você atente para a descrição e os exemplos de cada um. Por favor não considere cursos FIC, projetos de extensão, eventos, etc. Com que frequência cada item abaixo tem sido abordado durante sua trajetória no IFRN, considerando *apenas as aulas de Inglês*?

20. Estetização - compreensão *

Levar em consideração como as pessoas *expressam seus posicionamentos*, posturas, crenças, opiniões, etc., por meio da desconstrução de algumas ideias e construção de outras ideias em seus textos. Por exemplo: ao trabalhar-se com a canção "Lucy" (Banda Skillet), leva-se em consideração como o texto é organizado para fazer oposição ao aborto, construindo uma ideia de arrependimento e saudade? Ao trabalhar-se com um vídeo sobre assédio, entra em questão como esse assédio é construído em exemplos da língua inglesa?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

21. Estetização - produção *

Expressar meus próprios posicionamentos, posturas, crenças, opiniões, etc., por meio da desconstrução de algumas ideias e construção de outras ideias em meus textos em Inglês.
Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

22. Categorização *

Perceber como os textos *categorizam* pessoas, coisas, eventos, etc. Por exemplo: a depender de sua orientação política, dois jornais distintos podem apresentar uma mesma organização paramilitar de maneira diferente. Ou seja, um jornal pode considerar esse grupo como sendo um grupo de "terroristas". Outro jornal os considera "rebeldes", "guerreiros da liberdade" ou mesmo "heróis".
Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

23. Recategorização *

Perceber como os textos *categorizam* pessoas, coisas, eventos, etc. e, por meio de meus próprios textos, conseguir *categorizar de forma diferente* as mesmas pessoas, coisas, eventos, etc.
Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

24. Indexação *

Perceber como ideias são *veiculadas indiretamente* em textos. Em outras palavras, como aquilo que as pessoas dizem revela aspectos de sua cultura, região, formação política, formação profissional, idade, orientação sexual, etc. Por exemplo, quando uma pessoa diz "O motor desse carro tá pegando, mas parece que o amortecedor tá safo. Pode tirar da rela! Vamos esperar aquele mecânico velha guarda que tá de pau pra gente não ficar na onça de novo!", entendemos que o falante é alguém que serve na Marinha do Brasil.
Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

25. Dessincronização *

Perceber como aquilo que alguém fala ou escreve está ligado ao aqui e agora, mas também a *contextos históricos mais amplos e duradouros*. Por exemplo, quando um político chama outro de "marxista", com intenção negativa, trata-se de uma disputa política que diz respeito à campanha eleitoral mais próxima, mas também remonta a uma disputa mais antiga e duradoura entre capitalismo e comunismo, que teve notória intensidade na Guerra Fria com a disputa entre os EUA e a União Soviética.

Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

26. Relações de poder - compreensão *

Perceber as intenções das pessoas em seus textos (orais e/ou escritos) e utilizam expressões e enunciados para garantir prestígio e reputação e, com isso, influenciar outras pessoas. Exemplo: quando uma escola ou cursinho divulga que "aprovou" vários alunos em *primeiro* lugar na UFRN, para estabelecer uma reputação de alta qualidade em relação a outros. Dessa forma, os pais são influenciados a matricular seus filhos na referida escola ou cursinho.

Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

27. Relações de poder - produção *

Utilizar expressões e enunciados em meus próprios textos (orais ou escritos) em Inglês para garantir prestígio e reputação a algo ou alguém, inclusive a mim mesmo e, com isso, conseguir influenciar outras pessoas.

Mark only one oval.

1	2	3	4		
Quase nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quase sempre

Experiência escolar com a Língua Inglesa - 4**28. Comentários**

Caso você tenha considerações sobre sua experiência com a Língua Inglesa nas aulas regulares do IFRN, comentários e/ou sugestões em relação a este questionário, por favor, exponha abaixo.

APÊNDICE H - Questionário 2

Experiências com o Inglês a partir do Workshop

1/13/18, 14:36

Experiências com o Inglês a partir do Workshop

* Required

1. Nome

2. Turma *

Mark only one oval.

- Edificações 3M
- Edificações 3V
- Meio Ambiente 3M
- Meio Ambiente 3V

3. Comente sobre como o workshop e as atividades relacionadas (05 últimas semanas de aula) contribuíram ou não para seu desenvolvimento enquanto aprendiz e usuário da Língua Inglesa, enquanto estudante no geral e enquanto pessoa. *

Powered by
 Google Forms

ANEXO A - Programas das disciplinas *Inglês I e II*

*Curso Técnico de Nivel Médio em Meio Ambiente, na forma integrada, presencial
IFRN, 2011*

Curso: **Técnico Integrado em Meio Ambiente**
Disciplina: **Inglês I**

Carga-Horária: **90h** (120 h/a)

EMENTA

Introdução à produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca da influência da língua-alvo na construção identitária do aluno e de sua comunidade.

Objetivos

- Conhecer a LI, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que elas compreendem, contribuindo para o resgate de identidade do aluno.
- Definir a si mesmo na língua-alvo (ser capaz de cumprimentar o outro adequadamente na língua-alvo, oralmente e por escrito, dizer/perguntar nome, idade, estado civil, cidade natal e emprego; coisas ou pessoas que ama, gosta, não gosta e detesta; suas atividades do dia a dia, sua rotina) na modalidade escrita e/ou oral.
- Dar e seguir instruções;
- Produzir sentido a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos de gêneros textuais (orais, escritos e/ou híbridos) na língua-alvo.
- Ampliar de modo autônomo o próprio vocabulário a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão, bem como do uso de ferramentas de tradução eletrônicas e dicionários convencionais.
- Apropriar-se de elementos que auxiliem no processo de leitura, oralidade e escrita, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

- **Funções sócio-comunicativas básicas:**
 - Apresentar-se ao outro mencionando nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (e.g.: I am [name]; I am [age]; I am [marital status]; I am from [hometown]; I am a/an [job]).
 - Posicionar-se em relação a diferentes tópicos (e.g.: I love [e.g.: singer]; I like [singer]; I don't like [singer]; I hate [singer]).
 - Falar sobre a própria rotina (e.g.: On [e.g.: Mondays], I wake up, I get up, I take a shower... [etc]).
 - Descobrir informações pessoais sobre o outro, como nome, idade, estado civil, naturalidade e profissão (e.g.: What is your name? How old are you? Are you single? Where are you from? What's your job?).
 - Descobrir as preferências do outro (e.g.: Do you [like] [e.g.: band]? What [bands] do you [like]?).
 - Descobrir informações sobre a rotina do outro (e.g.: What do you usually do on [Mondays]?).
 - Dar instruções (e.g.: Pay attention!).
 - As funções acima relacionadas a uma terceira pessoa (masculina e feminina);
- **Vocabulário básico:**
 - Profissões; números (relativos especialmente às idades dos alunos); estados civis; tipos de programas de TV, tipos de filme, música e comida; esportes, disciplinas escolares.
 - Dias da semana; atividades relativas ao dia-a-dia dos alunos.

Procedimentos Metodológicos

(A serem trabalhados de forma prática e objetiva através de situações contextualizadas)

- Aulas expositivas dialogadas.
- Atividades orais e escritas em sala de aula
- Projetos/Atividades envolvendo gêneros textuais de natureza lúdica (como música e vídeo), informativa (por exemplo, notícias), literárias (como poemas curtos) e/ou técnica e científica.
- Acesso à Internet como elemento de pesquisa;
- Estudo dirigido de listas de vocabulário;
- Projetos/Atividades que propiciem ao aluno a oportunidade de construir seu próprio conhecimento e partilhá-lo com os colegas.

Recursos Didáticos

- Quadro branco, pincéis para quadro branco, livro didático, livros (diversos), revistas, jornais (impressos e on-line), computadores, internet, datashow,

Avaliação

- Estratégias de avaliação formativa que indiquem ao aprendiz "o que precisa ser feito, revisto, estudado, re-elaborado, para superar dificuldades e estabelecer relações para o desenvolvimento de estruturas cognitivas"

(Soares e Ribeiro, 2001).

- Instrumentos avaliativos escritos e orais considerando os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas aulas.
- Projetos/Trabalhos individuais e em grupo, escritos e/ou orais (produção textual, apresentações, etc).

Bibliografia Básica

1. MURPHY, Raymond. **Essential Grammar in Use**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
2. **DICIONÁRIO Escolar** Longman Inglês-Português, Português-Inglês.

Curso: **Técnico Integrado em Meio Ambiente**

Disciplina: **Inglês II**

Carga-Horária: **90h** (120 h/a)

EMENTA

Aprofundamento na produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca do caráter social, político e econômico da presença dominante da LI no mundo, capacitando o aluno a pensar criticamente essa presença.

PROGRAMA

Objetivos

- Conhecer a língua do outro, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que ela compreende, contribuindo para o resgate de identidade do aluno.
- Situar temporalmente suas ações (falar de coisas que fez, está fazendo e que planeja fazer/irá fazer) na modalidade escrita e/ou oral.
- Produzir sentido a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos de gêneros textuais (orais, escritos e/ou híbridos) na língua-alvo.
- Ampliar de modo autônomo o próprio vocabulário a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão, bem como do uso de ferramentas de tradução eletrônicas e dicionários convencionais.
- Apropriar-se de elementos que auxiliem no processo de leitura, oralidade e escrita, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

- Funções sócio-comunicativas básicas:
 - Falar sobre eventos passados (e.g.: What did you do [yesterday]? [Yesterday], I studied English, I watched TV and I went to work.).
 - Falar sobre o ações em andamento (e.g.: What are you doing? I am [studying].).
 - Fazer planos (e.g.: What are you going to do [tomorrow]? [Tomorrow] I am going to study.).
 - Conjecturar sobre o future (e.g.: What will you do [in January]? [In January] I will travel.)
- Vocabulário básico:
 - Profissões (em especial aquelas dos próprios alunos); números (relativos especialmente às idades dos alunos); estados civis; programas de TV, tipos de filme, música e comida; esportes, disciplinas escolares.
 - Dias da semana; atividades relativas ao dia-a-dia dos alunos.
 - A forma passada dos verbos trabalhados na disciplina de Língua Inglesa I.
 - Expressões de tempo (yesterday, last weekend, a week ago, tomorrow, today, tonight, now, tomorrow, next week, next month).
 - Meses do ano.

Procedimentos Metodológicos

(A serem trabalhados de forma prática e objetiva através de situações contextualizadas)

- Aulas expositivas dialogadas.
- Atividades orais e escritas em sala de aula (considerando que grande parte dos alunos da EJA trabalha durante o dia/no contra-turno).
- Projetos/Atividades envolvendo gêneros textuais de natureza lúdica (como música e vídeo), informativa (por exemplo, notícias), literárias (como poemas curtos) e/ou técnica e científica.
- Acesso à Internet como elemento de pesquisa;
- Estudo dirigido de listas de vocabulário;
- Projetos/Atividades que propiciem ao aluno a oportunidade de construir seu próprio conhecimento e partilhá-lo com os colegas.

Recursos Didáticos

- Quadro branco, pincéis para quadro branco, livro didático, livros (diversos), revistas, jornais (impressos e on-line), computadores, internet, datashow,

Avaliação

- Estratégias de avaliação formativa que indiquem ao aprendiz "o que precisa ser feito, revisto, estudado, re-elaborado, para superar dificuldades e estabelecer relações para o desenvolvimento de estruturas cognitivas" (Soares e Ribeiro, 2001).
- Instrumentos avaliativos escritos e orais considerando os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos

nas aulas.

- Projetos/Trabalhos individuais e em grupo, escritos e/ou orais (produção textual, apresentações, etc).

Bibliografia Básica

1. MURPHY, Raymond. **Essential Grammar in Use**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
2. **DICIONÁRIO Escolar** Longman Inglês-Português, Português-Inglês.

ANEXO B - Imagens (*workshop*)

Fonte:

<<https://conexaonordeste.wordpress.com/2014/02/07/cbf-libera-tabela-do-brasileirao-sem-a-lusa/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.



Fonte: Werner [?]

<<http://krystalverde.blogspot.com.br/2010/10/cabra-macho-danca-e-forro.html>>. Acesso em: 22 nov. 2017.



Fonte: <<https://www.expedia.nl/Nationaal-Congres-Van-Brazilie-Monumental-Axis.d6098034.Bezienswaardigheid>>. Acesso em: 22 nov. 2017.



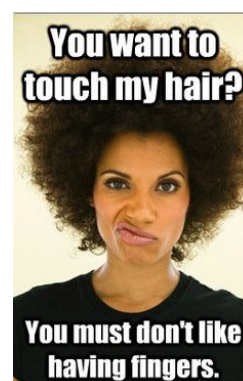
Fonte: <<http://www.funnyplace.org/slike/0426-o.jpg>>. Acesso em: 4 abr. 2016.



© Can Stock Photo - csp11445474

Fonte:

<<https://www.canstockphoto.com.br/masculino-jovem-professor-11445474.html>>. Acesso em: 13 dez. 2017.



Fonte: <<https://alexischateau.com/2016/06/02/go-ahead-touch-it/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

¹⁷³ *Anti-aging skin care from Diadermine.*



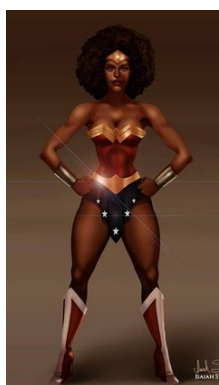
Fonte:

<<https://br.pinterest.com/pin/524106475360283939/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.



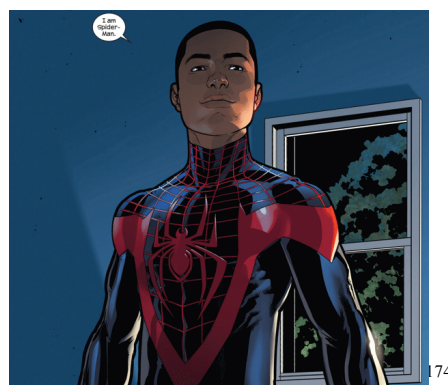
Fonte:

<<https://br.pinterest.com/pin/438186238717665206/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.



Fonte:

<<https://br.pinterest.com/pin/12666442681074695/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.



Fonte:

<<https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2015/02/spider-man-to-marvel-can-corporate-synergy-lead-to-real-diversity/385345/>>. Acesso em: 13 de dez. 2017. Acesso em: 13 dez. 2017.

¹⁷⁴ *I am Spider-Man.*