

# REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

# REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 20	n. 3	367 p.	Dezembro 2023
----------------	-----------	-------	------	--------	---------------

## DIRETORIA DO GEL / 2023 - 2025 (UNICAMP - Campinas)

Presidente: Livia Oushiro

Vice-Presidente: Dayane Celestino de Almeida

Secretária: Erica Luciene Alves de Lima

Tesoureiro: Thiago Oliveira da Motta Sampaio

## REVISTA DO GEL

[revistadogel@gel.org.br](mailto:revistadogel@gel.org.br) | <https://revistas.gel.org.br/rg>

## COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto, Prof. Dr. Eduardo Penhavel, Prof. Dr. Oto Araújo Vale,  
Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio e Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

## EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

## ASSISTENTE EDITORIAL

Milton Bortoleto

## PROJETO GRÁFICO

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

## REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO, EDIÇÃO E ARTE



## CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC/RJ), Evani Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Marco Antonio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp/FCLAr), Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (The University of Texas), Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla (USP), Otto Zwartjes (University of Amsterdam), Pierre Swiggers Katholieke (Universiteit Leuven), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Coelho Marchezan (Unesp/FCLAr) e Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

## Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Revista do GEL. – v.1, n.1 (2004-). – São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-  
1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 13, 2016 (atual).

Periodicidade semestral até volume 12, 2015.

Periodicidade anual até 2006.

e-ISSN 1984-591X (online).

Publicada no formato impresso ed. especial n. 0, 2002.

Disponível online a partir do volume 1, 2004.

Título abreviado: Rev. GEL

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

1. Linguística (Teoria e análise) – Periódicos. 2. Linguística aplicada – Periódicos. 3. Literatura – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-018

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

# SUMÁRIO / CONTENTS

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Marcelo Módolo	
<b>CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA CIÊNCIA LINGUÍSTICA DURANTE E APÓS A PANDEMIA DE COVID-19</b>	<b>8</b>
Suzi Marques Spatti Cavalari, Lúcia Regiane Lopes-Damasio e Paola Leone	
<b>NOMINATA DE PARECERISTAS</b>	<b>15</b>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO PANDÊMICO: DOS GESTOS FUNDAMENTAIS DO FORMADOR AO GESTO ESPECÍFICO DE REGULAÇÃO DE CONFLITO</b>	<b>28</b>
<i>CONTINUING EDUCATION IN PANDEMIC CONTEXT: FROM THE TRAINER'S FUNDAMENTAL GESTURES TO THE SPECIFIC GESTURE OF CONFLICT REGULATION</i>	
Neuraci Rocha Vidal Amorim, Lília Santos Abreu-Tardelli e Carla Silva-Hardmeyer	
<b>O FENÔMENO DA NEOLOGIA NO DOMÍNIO DA MODA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19</b>	<b>54</b>
<i>THE PHENOMENON OF NEOLOGY IN THE FASHION DOMAIN AMIDST THE COVID-19 PANDEMIC</i>	
Pauler Castorino e Ieda Maria Alves	
<b>DÁ ZOOM NA IMAGEM: CONFIGURAÇÕES INTERACIONAIS EXPERIMENTADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19</b>	<b>77</b>
<i>ZOOM IN ON THE IMAGE: INTERACTIONAL CONFIGURATIONS EXPERIENCED IN THE EDUCATIONAL CONTEXT DURING THE COVID-19 PANDEMIC</i>	
Fernanda Miranda da Cruz, Rosana Kelly Baldan e Vitória Sellito de Melo	
<b>PRÁTICAS DE LEXICOGRAFIA CRÍTICA NA SALA DE AULA</b>	<b>103</b>
<i>CRITICAL LEXICOGRAPHY PRACTICES IN THE CLASSROOM</i>	
Sheila Elias de Oliveira	
<b>DISCURSOS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOBRE A PANDEMIA: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E EMOCIONAIS</b>	<b>120</b>
<i>DISCOURSES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATORS ABOUT THE PANDEMIC: ISSUES OF IDENTITY AND EMOTIONS</i>	
Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Denise Kluge, Helena Stürmer e Kyria Finardi	

**FICHAS TERMINOLÓGICAS APRESENTADAS PARA O REGISTRO  
MULTILÍNGUE DE SINAIS-TERMO NAS ÁREAS DE BIOSSEGURANÇA E  
SAÚDE** **144**

*TERMINOLOGICAL SHEETS PRESENTED FOR THE MULTILINGUAL REGISTRATION OF  
TERM-SIGNS IN THE AREAS OF BIOSAFETY AND HEALTH*

Gildete da S. Amorim Mendes Francisco, Vanessa Lima Vidal Machado e Gláucio de  
Castro Júnior

**EMOÇÕES E DESIGUALDADE DE GÊNERO EM NARRATIVAS DE  
PROFESSORAS DURANTE A PANDEMIA** **168**

*EMOTIONS AND GENDER INEQUALITY IN TEACHERS' NARRATIVES DURING THE  
PANDEMIC*

Marise Rodrigues Guedes, Rodrigo Camargo Aragão e Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro

**O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
LINGUÍSTICAS DE PLE POR ALUNOS CHINESES NAS AULAS ON-LINE  
DURANTE A PANDEMIA** **193**

*THE CHALLENGE OF DEVELOPING PFL LANGUAGE SKILLS FOR CHINESE STUDENTS IN  
ONLINE CLASSES DURING THE PANDEMIC*

Carina Jiayu Liu

**DISCURSIVE AUTHORITY IN COVID-19 VACCINATION FACT-  
CHECKING: THE CASE OF @BUTANTANOFICIAL ON INSTAGRAM** **213**

*AUTORIDADE DISCURSIVA EM CHECAGENS DA VACINAÇÃO DA COVID-19: O CASO  
DO @BUTANTANOFICIAL NO INSTAGRAM*

Augusto Oliveira, Gabriel Guimarães Alexandre, Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis  
e Cédric Fluckiger

**INTERCÂMBIO VIRTUAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERSPECTIVAS  
DE TELETANDEM AUTÔNOMO** **237**

*VIRTUAL EXCHANGE IN PANDEMIC TIMES: PERSPECTIVES OF AUTONOMOUS  
TELETANDEM*

Victor César de Oliveira, Ariadne Beatriz Ávila, Maisa de Alcântara Zakir e Rozana  
Aparecida Lopes Messias

<b>ESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DO NOVO CORONAVÍRUS ORGANIZADO COM BASE NA SEMÂNTICA COGNITIVA LEXICAL: APONTAMENTOS SOBRE O DOMÍNIO SAÚDE</b>	<b>255</b>
<i>STRUCTURE OF A ENCYCLOPEDIA DICTONARY OF THE NEW CORONAVIRUS ORGANIZED BASED ON THE LEXICAL COGNITIVE SEMANTICS: HIGHLIGHTS OF THE DOMAIN HEALTH</i>	
Ana Flávia Souto de Oliveira e Camile Heinrich Echevarria	
<b>O QUE É QUE O <i>ON-LINE</i> TEM? A MEDIAÇÃO NO TELETANDEM EM TEMPOS PANDÊMICOS</b>	<b>280</b>
<i>WHAT DOES THE ONLINE HAVE? MEDIATION ON TELETANDEM IN PANDEMIC TIMES</i>	
Ana Cristina Biondo Salomão e Lais Piai	
<b>ATENÇÃO CONJUNTA EM SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INTERAÇÕES COM CRIANÇA SURDA</b>	<b>306</b>
<i>JOINT ATTENTION IN THE CLASSROOM IN EMERGENCY REMOTE LEARNING: INTERACTIONS WITH A DEAF CHILD</i>	
Fábia Sousa de Sena, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho	
<b>AS <i>FAKE NEWS</i> E O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO – UM CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA</b>	<b>333</b>
<i>FAKE NEWS AND LINGUISTIC KNOWLEDGE - A CONTRIBUTION TO A REFLECTION ON A DIDACTIC PERSPECTIVE</i>	
Madalena Teixeira, Lucas Sávio Oliveira e Ana Raquel Simões	
<b>ÍNDICE DE ASSUNTOS</b>	<b>360</b>
<b>SUBJECT INDEX</b>	<b>363</b>
<b>ÍNDICE DE AUTORES</b>	<b>366</b>

# APRESENTAÇÃO

A pandemia de COVID-19 gerou mudanças profundas e inesperadas nas dinâmicas sociais e também nas profissionais em escala global. As interações pessoais diminuíram, aumentando-se o uso de tecnologias digitais. No ambiente de trabalho, a transição para o trabalho remoto desafiou empresas e funcionários a se adaptarem a novos modelos de produtividade e de colaboração.

Nesse contexto, este quinto número temático da *Revista do GEL – Contribuições e desafios da ciência linguística durante e após a pandemia de COVID-19* – tem como intuito reunir estudos inéditos que abordam os desafios e as contribuições da ciência linguística diante desse novo quadro mundial. Assim, as editoras convidadas, Suzi Marques Spatti Cavallari, Lúcia Regiane Lopes-Damasio e Paola Leone, exploraram o modo como as novas configurações de vida e trabalho, impostas pela pandemia, reconfiguraram as relações sociais e linguísticas, especialmente nas esferas acadêmica e educacional.

As editoras buscaram trabalhos que examinam as consequências epistêmicas e empíricas dos discursos emergentes que investigam as interações entre sociocultura, linguística e comunicação científica. Também se interessaram por analisar o impacto da pandemia na educação inclusiva, na acessibilidade, sobre as desigualdades sociais, e, especificamente em linguística, na inovação lexical. A multiplicidade de pesquisadores, com abordagens teórico-metodológicas diversas, amplia a compreensão do papel da ciência linguística em tempos de crise global e de adaptação.

De minha parte, renovo os agradecimentos à Letraria e a seus colaboradores, ao auxiliar editorial Milton Bortoleto, às editoras convidadas deste volume, bem como a todos os autores e aos pareceristas, cujo compromisso e resistência contínua têm sido fundamentais para o avanço deste significativo projeto científico.

Excelente leitura!

**Marcelo Módolo,**  
Editor da *Revista do GEL*.

# CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA CIÊNCIA LINGÜÍSTICA DURANTE E APÓS A PANDEMIA DE COVID-19

Neste número da *Revista do GEL*, apresentamos 14 artigos, dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor), relacionados ao tema “Contribuições e desafios da ciência linguística durante e após a pandemia de COVID-19”. Os textos inéditos buscam respostas a interrogações sobre as novas formas de viver e de trabalhar impostas no mundo durante e após a pandemia de COVID-19. A partir de abordagens distintas, nas diversas áreas da ciência linguística, os trabalhos focalizam a reconfiguração das relações entre os sujeitos em diferentes práticas sociais, com destaque àquelas da esfera acadêmica e/ou educacional, e as consequências empíricas e epistêmicas dos discursos e dos cenários que emergiram na e a partir da pandemia. A leitura dos artigos descortinará estudos linguísticos realizados durante o período crítico da pandemia, que examinam, principalmente, o impacto e as consequências desse período, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Ao abrir espaço para o diálogo nas mais diversas áreas do saber e do fazer linguísticos, este número temático apresenta-se aos estudiosos da área e aos demais interessados pelo tema como uma forma de divulgação científica, mas, sobretudo, como uma forma de “construir memórias” sobre o que foi a pandemia de COVID-19 e como ela afetou a todos os sujeitos inseridos nesse contexto acadêmico-científico e educacional.

Nesse ponto da história, em que o número é publicado, podemos considerar que estamos no “pós-pandemia”, em condições de usar o termo não mais como um recurso de linguagem de “efeito mágico”, ou, em outras palavras, como quando, ainda durante a pandemia, sem outra saída senão aguardar o seu fim, passamos a projetá-lo [o próprio fim] e a vivê-lo [o próprio fim] por antecipação, como bem destacou Corrêa (2022, p. 12).

Com efeito, este número cumpre, muito bem, o papel “desejado” de somar-se, agora a partir da área dos estudos linguísticos, a outros tantos trabalhos que colaboram para uma “memória discursiva” (Pêcheux, 1999, p. 52), de natureza coletiva. De acordo com a proposta de Schwarcz (2020), trata-se de marcar o fim de um século e o início de outro, mostrando os impactos da pandemia de COVID-19 em nossa compreensão, segundo a autora, sobre as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e os limites da utopia tecnológica que marcou o século passado e, especialmente, que passou a ser considerada instrumental apropriado (apesar de seu uso desigual na sociedade) para uma nova concepção de escola no “pós-pandemia”.



Com esse propósito, em “Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito”, Neuraci Rocha Vidal Amorim, Lília Santos Abreu-Tardelli e Carla Silva-Hardmeyer focalizam o trabalho docente e buscam examinar quais gestos de formação, mobilizados por uma professora-formadora, fazem emergir conflitos enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais que participaram de um curso de formação continuada que ocorreu em 2020. Utilizando dados de transcrições de um encontro entre a professora-formadora e dois professores, as autoras mostram, por meio das análises, que o gesto específico de regulação de conflito está relacionado às intervenções da formadora para a realização de uma proposta pedagógica (ensino do gênero de texto entrevista) que ocorreria em contexto pandêmico. Os conflitos que emergiram dessa intervenção foram vinculados ao fato de que os docentes, trabalhando em contexto de pandemia, sentiam-se impedidos de realizar o objeto de seu trabalho. Nesse cenário, as autoras propõem uma ligação intrínseca do gesto de regulação de conflitos a todos os elementos que precisam ser conjugados para que uma ação em sala de aula se realize.

Em “O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19”, Pauler Castorino e Ieda Maria Alves apresentam um estudo que focaliza a renovação terminológica da Moda em relação ao contexto da pandemia de COVID-19. Pautados na Terminologia e na Neologia e em *corpus* composto por matérias extraídas – entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021 – das seções de Moda das versões brasileiras dos periódicos *Glamour*, *Harper’s Bazaar*, *L’Officiel* e *Vogue*, os resultados demonstram alteração terminológica na Moda, no período considerado, por meio de composições sintagmáticas e estrangeirismos, a partir de termos advindos de outras áreas, como a Medicina e a Virologia.

No artigo “Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19”, Fernanda Miranda da Cruz, Rosana Kelly Baldan e Vitória Sellito de Melo examinam, no contexto escolar da educação inclusiva, encontros *on-line* realizados durante a pandemia entre uma professora, uma estudante autista e sua mãe. A partir da análise linguística e interacional, focalizam como esses três atores lidaram de forma situada e prática com desafios coletivamente sentidos. Em uma espécie de *zoom* dado a instantes breves de interações, a análise mostra como as três participantes vivenciaram um conjunto de acontecimentos relacionados à macroesfera da pandemia, como alterações de estados emocionais, adaptações a uma nova rotina, confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia e presença inédita de familiares durante as aulas.

Sheila Elias de Oliveira, em seu artigo, intitulado “Práticas de lexicografia crítica na sala de aula”, aborda o papel formador de projetos de criação de dicionários realizados em sala de aula de língua durante a pandemia de COVID-19. A partir do que a autora propõe como lexicografia crítica, o trabalho pedagógico se ancora em uma concepção de linguagem filiada ao materialismo histórico, na qual se assume a indissociabilidade entre linguagem, subjetividade e sociedade. O estudo usou dados de projetos pedagógicos realizados antes, durante e após a pandemia. A discussão promovida pela autora sugere que, em um projeto de dicionário de língua crítico, concebido para a sala de aula, a elaboração de um verbete pode oportunizar espaços para reflexão e fomentar um olhar atento à divisão política dos sentidos da língua e à sua inscrição nas relações sociais.

Em “Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais”, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Denise Kluge, Helena Stürmer e Kyria Finardi investigam as emoções e as identidades de formadores de professores de línguas estrangeiras em duas universidades públicas no Brasil, focalizando particularmente seus discursos sobre os efeitos da pandemia em seu trabalho. A partir de dados de questionários e de entrevistas semiestruturadas, o estudo mostra que, por um lado, emergem construções discursivas que colocam a pandemia como agente das práticas pedagógicas, resultando em sensações como exaustão, ansiedade, angústia e falta de prazer para a maioria dos/as participantes; por outro, emergem construções discursivas que trazem a agência do eu, do nós e da universidade que indicam culpa pela sobrecarga, desaprovação pelas ações tomadas, e empoderamento dos docentes perante as condições impostas pela crise sanitária.

Em “Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde”, Gildete da S. Amorim Francisco, Vanessa Lima Vidal Machado e Gláucio de Castro Júnior apresentam um Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico, em realidade aumentada, nas áreas de Biossegurança e Saúde, de modo a tornar acessíveis, à Comunidade Surda, informações que circularam durante a pandemia de COVID-19, além de contribuir para o ensino e a divulgação da biossegurança, da saúde e das ciências biológicas em língua de sinais. O estudo conta com uma análise documental para seleção e coleta dos sinais em Língua de Sinais Brasileira (Libras), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Chilena (LSCh) e Língua de Sinais Argentina (LSA) e, para o processo de validação, com a contribuição de pesquisadores e pessoas Surdas de diferentes instituições.

No texto, “Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia”, Marise Rodrigues Guedes, Rodrigo Camargo Aragão e Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro avaliam como a experiência de ensino remoto, realizada ao longo da pandemia de

COVID-19, retroalimentou a estrutura patriarcal e as desigualdades de gênero no contexto do ensino. A partir de protocolos de Pesquisa Narrativa e de procedimentos da Análise de Conteúdo, a discussão proposta pelos autores focaliza o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva das docentes. Os resultados demonstram como o funcionamento patriarcal aprofundou a fragilização das mulheres professoras, durante a pandemia, por meio do apontamento da frustração, da autocobrança, da ansiedade e da autodepreciação em contexto de desumanização, materializado em conversações que forjam a noção de improdutividade feminina.

Em “O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia”, Carina Jiayu Liu parte do pressuposto de que as particularidades da modalidade remota, implementada no cenário educacional durante a pandemia, impuseram desafios para o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) por alunos chineses de português como língua estrangeira (PLE). Nesse sentido, a autora investiga como o trabalho pedagógico com essas habilidades foi afetado, na perspectiva de 66 aprendizes de PLE de uma universidade de Macau, adotando, para tanto, metodologia mista (dados de um questionário e de entrevistas semiestruturadas). Os resultados indicam que o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral foi negativamente afetado, principalmente devido à falta de oportunidades para interação síncrona durante as aulas *on-line*. A autora promove, com esse estudo, discussão relevante sobre as implicações de seus resultados para o retorno às atividades presenciais.

“Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram”, de Augusto Oliveira, Gabriel Guimarães Alexandre, Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Cédric Fluckiger, é um estudo que investiga estratégias discursivas mobilizadas pelo Instituto Butantan em publicações que objetivam desmentir informações falsas ou enganosas relacionadas à vacinação contra COVID-19 no Brasil. A partir de um *corpus* composto de 32 *posts* publicados pelo perfil @butantanoficial na rede social digital Instagram, no período de 2020 a 2023, e de fundamentação teórico-metodológica nos Estudos de Letramentos e da Análise do Discurso de linha francesa, os resultados apontam para a priorização de estratégias – ligadas a diferentes demandas e interesses, em diferentes momentos da pandemia – para a construção e reelaboração discursiva de um *ethos*.

Em “Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo”, Victor César de Oliveira, Ariadne Beatriz Ávila, Maisa de Alcântara Zakir e Rozana Aparecida Lopes Messias abordam um modelo específico de intercâmbio virtual, o Teletandem, que se caracteriza como um contexto de interações *on-line* e bilíngues

voltado à promoção da troca linguística e cultural entre duas pessoas de países distintos. Para a pesquisa, os autores usam dados gerados por brasileiros que participaram de um projeto realizado durante a pandemia, considerado “autônomo” por permitir que os participantes fossem responsáveis por estabelecer todos os aspectos relacionados à realização dos encontros síncronos durante o projeto. A análise dos dados indica que, para os aprendizes brasileiros, as práticas telecolaborativas serviram ao propósito de maximizar o processo de ensino/aprendizagem e promover trocas interculturais, pois possibilitaram interações reais (apesar de virtuais) durante o isolamento social.

Na sequência, temos o artigo “Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE”, de Ana Flávia Souto de Oliveira e Camile Heinrich Echevarria. A grande emergência de unidades lexicais relacionadas à pandemia de COVID-19 justificou a proposta, iniciada em 2020, de elaboração do *LEXICOVID-19: Dicionário Enciclopédico do Novo Coronavírus*. A obra está organizada por domínios temáticos e fundamentada teoricamente na semântica cognitiva lexical. No estudo publicado nesta edição da *Revista do GEL*, são focalizadas a organização da estrutura de acesso à obra, a composição de três microestruturas e a seleção de suas categorias informacionais. O domínio SAÚDE foi utilizado para problematizar questões teóricas e metodológicas envolvidas na compilação da obra. Como contribuições da Semântica Cognitiva à Lexicografia, o estudo destaca as possibilidades de interação entre informações linguísticas e informações de mundo, necessárias à descrição do léxico da pandemia na era da informação digital.

Em “O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos”, Ana Cristina Biondo Salomão e Lais Piai investigam uma sessão de mediação, ou seja, a assistência pedagógica oferecida a aprendizes de línguas em intercâmbio virtual bilíngue. De modo específico, examinam, sob a perspectiva da análise da conversação, como se estruturam as sessões de mediação, reuniões realizadas por videoconferência entre professores e participantes do contexto Teletandem, durante a pandemia. Utilizando dados de transcrições das reuniões de mediação, a análise mostra que muitas categorias que estruturam as sessões presenciais são encontradas também na modalidade *on-line*, tais como: abertura da mediação; desenvolvimento da mediação e uso de marcadores verbais; fechamento da mediação; sobreposição de vozes ou falas simultâneas; pares adjacentes; e riso. Por outro lado, os resultados mostram, também, especificidades da organização das sessões mediadas por videoconferência, marcadas por momentos de pausas e silêncios, que levam a divergências substanciais no que concerne aos marcadores conversacionais não-verbais utilizados. Segundo as autoras, esse resultado sugere a necessidade de habilidades específicas por parte das professoras-mediadoras.

De Fábria Sousa de Sena, Marianne Cavalcante e Lyedja Barros, o artigo “Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda” focaliza dados extraídos do período de Ensino Remoto Emergencial, adotado durante a calamidade pública provocada pela pandemia de COVID-19. No estudo, as autoras analisam elementos multimodais em contexto de dois sistemas linguísticos distintos: Libras e Língua Portuguesa. A partir da abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, de natureza interpretativista, as observações permitiram sustentar resultados que apontam a recorrência do direcionamento do olhar, nas situações de interação analisadas, e destacar a sua relevância para esse tipo de interação, em conformidade com a condição linguística visual do sujeito surdo. Os resultados reafirmam, pois, a importância da Atenção Conjunta como estratégia, também nesse contexto específico, para o estabelecimento da interação com as crianças surdas.

No artigo “As *fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática”, Madalena Teixeira, Lucas Sávio Oliveira e Ana Raquel Simões, que integram o projeto europeu CoMMITTEd (2021), contribuem para uma reflexão sobre o ensino articulado entre gramática e escrita. Considerando o aumento da produção e disseminação de *fake news* no contexto de surgimento e propagação da COVID-19, os autores propõem a observação de algumas classes de palavras na construção de discursos presentes em *fake news*. Nesse sentido, com a análise de duas *fake news*, que relacionam as consequências da COVID-19 a grupos minoritários, os autores mostram que os usos de nomes, verbos e adjetivos buscam dar credibilidade ao texto e impactar o leitor, e justificam, portanto, a necessidade de uma didática capaz de articular gramática e escrita.

Como os leitores puderam ver, na breve síntese que antecipa os objetivos e os principais resultados dos artigos que compõem esta edição temática, e como poderão confirmar, com a leitura completa desses trabalhos, trata-se de um número de reflexões ao mesmo tempo diversas e profundas, que mostram que a História da pandemia pode ser contada, pois, a partir dos efeitos desse período nos estudos – como ilustram os 14 artigos deste número – que, realizados à época, como registros pontuais no tempo, se projetam à frente e fora da pandemia. Trata-se de pensar o “presente do passado e o passado do presente” (cf. título de um capítulo de Schwarcz, 2022), para também olhar para o futuro!

Agradecemos à *Revista do GEL*, à sua equipe editorial e aos competentes pareceristas *ad hoc* pelo inestimável apoio, sem o qual não teríamos chegado a este resultado.

## REFERÊNCIAS

CORRÊA, M. L. G. Letramentos em perspectiva histórica: do império da escrita aos sonhos do pós-pandemia. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, v. 1, n. 1, 2022.

SCHWARCZ, L. M. História de pandemias: presente do passado e passado do presente. *In*: DA SILVA, J. A. *et al.* (org.). **Impactos da pandemia da covid-19 na saúde mental**. Ribeirão Preto: Escrita Livros, 2022. p. 1-29.

SCHWARCZ, L. M. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

**Suzi Marques Spatti Cavalari**  
(Unesp – São José do Rio Preto),

**Lúcia Regiane Lopes-Damasio**  
(Unesp – Assis)

**Paola Leone**  
(Università del Salento – Itália)

# NOMINATA DE PARECERISTAS

Adail Ubirajara Sobral

**Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil**

Adriana Fischer

**Universidade de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil**

Alessandro Jocelito Beccari

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Alexandre Marcelo Bueno

**Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil**

Alice Vieira

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Aloísio de Medeiros Dantas

**Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil**

Amanda Muniz da Silva

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Ana Paula Scher

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Ana Paula Machado Goyano Mac-Kay

**Universidad Santo Tomas (UST), Viña del Mar, Chile**

André Luis Antonelli

**Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil**

Andre Vinicius Lopes Coneglian

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Andréa Geroldo dos Santos

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Angel H. Corbera Mori

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Anilda Costa Alves

**Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil**

Anna Christina Bentes

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Antonio Carlos Silva de Carvalho

**Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Arnaldo Cortina

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil**

Ataliba Teixeira de Castilho

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Atílio Butturi Junior

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**

Beatriz Daruj Gil

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Benivaldo José de Araújo Júnior

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Beth Brait

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Bruno Oliveira Maroneze

**Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Camilo Rosa Silva

**Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil**

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Carlos José Lírio

**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil**

Carmen Luci da Costa Silva

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**



Caroline Carnielli Biazolli

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil**

Celso Fernando Rocha

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

César Nardelli Cambraia

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Cíntia da Costa Alcântara

**Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil**

Claudio Aquati

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Cleide Antonia Rapucci

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Clóvis Luiz Alonso Júnior

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Cristiane Carneiro Capristano

**Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil**

Cristina Martins Fargetti

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Cristina Prim

**Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**

Deise Cristina de Moraes Pinto

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Deize Crespim Pereira

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Dennis da Silva Castanheira

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Diego Leite de Oliveira

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Douglas Altamiro Consolo

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Edair Maria Görski

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**

Eduardo Penhavel

**Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Eduardo Henrik Aubert

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Edvaldo Bispo

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil**

Elias Ribeiro da Silva

**Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil**

Elisa Battisti

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**

Emerson de Pietri

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Erica Reviglio Iliovitz

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil**

Érika Lourrane Leôncio Lima

**Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí (IFPI), Teresina, Piauí, Brasil**

Ernani Terra

**Sem vínculo institucional**

Ester Mirian Scarpa

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Expedito Eloísio Ximenes

**Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil**

Fabiana Cristina Komesu

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Fabio Akcelrud Durão

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Fabricio Paiva Mota

**Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil**

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Fernando da Silva Cordeiro

**Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil**

Filipe Mantovani Ferreira

**Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Salto, São Paulo, Brasil**

Flavia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil**

Flávio Brandão Silva

**Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil**

Geovana Soncin

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Giovanna G. Benedetto Flores

**Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça, Santa Catarina, Brasil**

Gladis Massini-Cagliari

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Gláucia Vieira Cândido

**Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil**

Graça Rio-Torto

**Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal**

Graziele Altino Frangiotti

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**

Guilherme Fromm

**Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil**

Gustavo Ximenes Cunha

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Heloisa Mara Mendes

**Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil**

Heronides Maurilio de Melo Moura

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**

Ieda Maria Alves

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Indaiá de Santana Bassani

**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil**

Isadora Valencise Gregolin

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil**

Ivo Costa Rosario

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil**

Izabel Larissa Lucena Silva

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil**

Joacyr Oliveira

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

João Marcos Mateus Kogawa

**Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil**

Joceli Catarina Stassi-Sé

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil**

Johannes Kabatek

**Universidade de Zurique, Zurique, Suíça**

José Borges Neto

**Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil**

José Cezinaldo Rocha Bessa

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil**

José Sueli de Magalhães

**Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil**

Juliana Soledade

**Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil**

Jussara Abraçado

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

**Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Lachlan Mackenzie

**University Amsterdam, Amsterdam, Países Baixos**

Lafayette Batista Melo

**Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Paraíba, Brasil**

Laura Rampazzo

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Barretos, São Paulo, Brasil**

Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto

**Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil**

Leosmar Aparecido da Silva

**Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil**

Letícia Celeste Corrêa

**Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil**

Letícia Jovelina Storto

**Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil**

Lígia Negri

**Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil**

Lilian Maria da Silva

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Liliane Santos

**Université de Lille (CNRS), Lille, France**

Luana Lopes Amaral

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Lúcia Regiane Lopes-Damasio

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Luciane de Paula

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Luciani Ester Tenani

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, BRASIL**

Luís Henrique Serra

**Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil**

Luiz Carlos Souza Bezerra

**Universidade federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil**

Luiz Francisco Dias

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil**

Luzmara Curcino

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil**

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

**Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil**

Maisa de Alcântara Zakir

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Márcia Monteiro Carvalho

**Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil**

Márcia Cristina do Carmo

**Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil**

Márcia de Souza Luz Freitas

**Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil**

Márcia Teixeira Nogueira

**Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil**

Marcos Bagno

**Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil**

Marcos Rogério Cintra

**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Teófilo Otoni, Minas Gerais, Brasil**

Maria Cristina Parreira da Silva

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Maria Alice Tavares

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil**

Maria Carlota Rosa

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Maria Filomena Gonçalves

**Universidade de Évora, Évora, Portugal**

Maria Irma Hadler Coudry

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Mariana Luz Pessoa de Barros

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo**

Mariangela Rios de Oliveira

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Marilza de Oliveira

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Marina Chiara Legroski

**Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil**

Marize Mattos Dall-Aglio Hattner

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Marluza da Rosa

**Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil**

Michel Gustavo Fontes

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Micheli Gomes de Souza

**Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil**

Mircia Hermenegildo Salomão Conchalo

**Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Moisés Olímpio-Ferreira

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Monica Panigassi Vicentini

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Natival Almeida Simões Neto

**Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil**

Nilza Barroso Dias

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Odair José Silva dos Santos

**Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Santana do Ipanema, Alagoas, Brasil**

Odair Luiz Nadin da Silva

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Olga Ferreira Coelho Sansone

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Otília Guimarães Ninin

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Paula Tavares Pinto

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Paulo Chagas de Souza

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe

**Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil**

Paulo Roberto Gonçalves Segundo

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Paulo Sérgio de Vasconcellos

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Peter Bakker

**Aarhus University, Aarhus, Dinamarca**

Plínio Almeida Barbosa

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Queila Barbosa Lopes

**Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil**



Rafael Prearo Lima

**Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Bragança Paulista, São Paulo, Brasil**

Rafael Dias Minussi

**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil**

Raquel Salek Fiad

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Raquel Meister Ko Freitag

**Universidade Federal do Sergipe (UFS), São Cristovão, Sergipe, Brasil**

Regina Celi Mendes Pereira da Silva

**Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil**

Renata Coelho Marchezan

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Renata Regina Passetti

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo**

Ricardo Cavaliere

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Riccardo Giomi

**University of Liege, Liege, França**

Rita de Cassia Dalla Tardin

**Faculdade Saberes, Vitória, Espírito Santo, Brasil**

Roana Rodrigues

**Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil**

Roberto Gomes Camacho

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Rodrigo Camargo Aragão

**Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), Santa Catarina, Brasil**

Rosa Yokota

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo**

Rosane de Andrade Berlinck

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira

**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil**

Ruth de Oliveira

**University of Cape Town, Cape Town, África do Sul**

Sandra Aparecida Ferreira

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil**

Sandra Denise Gasparini Bastos

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Sandra Mari Kaneko Marques

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil**

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

**Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil**

Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil**

Sheila Vieira de Camargo Grillo

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Shelton Lima de Souza

**Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil**

Silvia Maria Sousa

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Simone de Campos Reis

**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil**

Sirio Possenti

**Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil**

Solange Aranha

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Solange Coelho Vereza

**Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil**

Solange de Carvalho Fortilli

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil**

Suzana Ferreira Paulino

**Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil**

Suzi Marques Spatti Cavalari

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo**

Talita Serpa

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Talita Storti Garcia

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Theodoro C. Farhat

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Thissiane Fioreto

**Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso, Brasil**

Thomas Finbow

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

Valéria Faria Cardoso

**Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil**

Vera Lucia Cristovão

**Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil**

Violeta Virginia Rodrigues

**Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**

Vivian Orsi

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil**

Zilda Aquino

**Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil**

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO PANDÊMICO: DOS GESTOS FUNDAMENTAIS DO FORMADOR AO GESTO ESPECÍFICO DE REGULAÇÃO DE CONFLITO

Neuraci Rocha Vidal AMORIM<sup>1</sup>

Lília Santos ABREU-TARDELLI<sup>2</sup>

Carla SILVA-HARDMEYER<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3588>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar o gesto do formador de regulação de conflitos a partir de resultados de uma tese de doutorado que analisa um encontro de uma formação docente em serviço sobre o ensino de produção de texto, que ocorreu em 2020 durante a pandemia de COVID-19. Participaram dessa formação professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Os objetivos específicos são analisar os gestos de formação mobilizados pela formadora e identificar quais dimensões da formação (contexto sócio-histórico, didático, gestos da formadora) fazem emergir conflitos enfrentados pelos participantes. A fim de discutir o trabalho docente, embasamo-nos em Machado (2007, 2010), em Machado e Bronckart (2009) e na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Amigues, 2004). Para discutir a relação trabalho, conflito e desenvolvimento, amparamo-nos na Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010, 2016). Para analisar os gestos da formadora, recorreremos a Gagnon *et al.* (2018). Os resultados apresentam que os conflitos dos participantes constituem a atividade do formador e, portanto, a identificação do gesto de regulação de conflitos se faz necessária, pois as tensões podem ressignificar a relação dos envolvidos no processo formativo, apontando caminhos também para uma formação em contexto pós-pandêmico.

**Palavras-chave:** Formação em serviço. Trabalho docente. Gestos do formador. Conflitos.

---

1 CEM “Profa. Maria Martins e Lourenço”, Votuporanga, São Paulo, Brasil; [neuramorim@gmail.com](mailto:neuramorim@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-1719-2435>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [lilia.abreu-tardelli@unesp.br](mailto:lilia.abreu-tardelli@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-7870-1710>

3 Universidade de Genebra (Unige), Genebra, Suíça, [carla.silvahardmeyer@unige.ch](mailto:carla.silvahardmeyer@unige.ch); <https://orcid.org/0000-0002-3356-6532>

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

## *CONTINUING EDUCATION IN PANDEMIC CONTEXT: FROM THE TRAINER'S FUNDAMENTAL GESTURES TO THE SPECIFIC GESTURE OF CONFLICT REGULATION*

**Abstract:** The purpose of this article is to present the trainer's gesture of conflict regulation based on the results from a doctoral dissertation that analyzes a meeting that makes up an in-service teacher training, which took place during the COVID-19 pandemic, on the teaching of text production. This continuing education was developed with the participation of Early Years Elementary School teachers, during the Collective Pedagogical Work Hour (HTPC). The specific objectives of this study are to analyze the training gestures mobilized by the trainer and to identify which training dimensions (socio-historical, didactic context, trainer's gestures) give rise to conflicts faced by the participants. To discuss the teaching work, it is based on the works of Machado (2007, 2010), on Machado and Bronckart (2009) and on the Ergonomics of the Activity of Education Professionals, Amigues (2004). To discuss the relationship between work, conflict and development, the Clinic of Activity (Clot, 2006, 2010, 2016) is supported. To analyze the trainer's gestures, we refer to Gagnon *et al.* (2018). The results show that the participants' conflicts constitute the trainer's activity and, therefore, it is necessary to identify the gesture for conflict regulation, as the tensions can re-signify the relation between the ones involved in the training process, point out ways that can also be adopted in a post-pandemic context.

**Keywords:** In-service training. Teaching work. Trainer gestures. Conflicts.

### **Introdução**

A formação de professores, seja inicial ou continuada, ocupa espaço nas pautas de discussões e pesquisas no campo de uma Linguística Aplicada (LA) que se engaja na garantia de ocupação de lugares e no não silenciamento de professores de escolas públicas em relação aos seus conhecimentos e aos seus processos formativos (Kleiman; Vianna; Grande, 2019).

No que diz respeito à formação continuada, objeto de nosso estudo, na perspectiva que assumimos neste artigo, ela é parte inerente do trabalho docente, tendo em vista compor parte das tarefas e intervenções que os professores são levados a fazer fora da sala de aula, mas em razão do seu desenvolvimento profissional (Silva, 2013, p. 130). Este artigo<sup>4</sup> apresenta o gesto do formador de regulação de conflitos a partir de resultados

---

<sup>4</sup> Este artigo decorre da tese de doutorado de Amorim (2023).

obtidos de uma tese de doutorado que propõe analisar um encontro que compôs uma formação docente em serviço, especificamente na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorreu durante a pandemia de COVID-19. Os participantes são professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma rede municipal de ensino do Noroeste Paulista e o curso abordou o ensino de produção de textos.

A discussão desse momento formativo embasa-se na compreensão de que os docentes são trabalhadores (Machado, 2004) em formação e esse ponto traz à tona questões relativas ao trabalho e suas relações com o desenvolvimento humano (Clot, 2006, 2010). Essa questão implica compreender o processo formativo tanto em sua dimensão didática, conforme propõem Gagnon e Dolz (2018), quanto em sua dimensão laborativa (Machado, 2007, 2010). A partir dessa perspectiva, apresentamos dois objetivos específicos para este trabalho: analisar os gestos de formação mobilizados pela formadora e identificar quais dimensões da formação (contexto sócio-histórico, didático, gestos da formadora) fazem emergir conflitos enfrentados pelos participantes.

Devido ao fato de a formação continuada ser objeto de uma soma considerável de pesquisas, situamos este artigo no âmbito de trabalhos que estudam essa temática a partir dos conflitos, tensões inerentes às dimensões que constituem o trabalho, de acordo com a Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010). Desse modo, citamos Fogaça (2010), pois, a partir de análises dos conflitos e das relações de poder presentes em reuniões pedagógicas, identificou-se que o desenvolvimento profissional pode advir de situações em que os conflitos se tornam estímulos dentro desse processo.

Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015), Voltero (2018), Hernandez-Lima (2020) e Viani (2022) também contribuem ao identificar que os conflitos enfrentados por professores de Língua Portuguesa são inerentes ao trabalho docente e se situam nas prescrições elaboradas pelo sistema estadual de ensino, nas relações com alunos, com outros docentes, com a gestão e demais envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho em sala de aula, nos artefatos, nos objetos de ensino e na dimensão pessoal do professor, tal como teorizado por Machado (2007). Dessa forma, esses trabalhos ampliam a discussão para além da culpabilização e responsabilização individual dos docentes acerca dos processos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa.

Em diálogo com esses trabalhos, partimos do pressuposto de que os conflitos vivenciados pelos participantes podem ser considerados como uma das dimensões que constituem a formação continuada que ocorre na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

A fim de alcançarmos nosso objetivo, iniciamos com a compreensão do trabalho docente formulada por Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009). Decorrente dessa concepção, dirigimo-nos para os conceitos de trabalho e de conflito, segundo Clot (2006, 2010, 2016). Em seguida, discutimos os gestos do formador (Gagnon; Dolz, 2018). Depois apresentamos a metodologia, a análise e a discussão dos dados. Por fim, as considerações finais apresentam que o gesto de regulação de conflito mobilizado pela formadora possibilita conceber a formação docente como espaço constituído também pelas tensões dos participantes.

### **Formação continuada: complexidade do trabalho do professor e seus conflitos**

Neste artigo, compreendemos a docência por meio dos estudos de Machado (2007) que define o trabalho docente com base em estudos desenvolvidos por Amigues (2004) no âmbito da ergonomia francesa, mais especificamente, no escopo do Grupo Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (ERGAPE). Para esse último autor, numa perspectiva em que o trabalho docente é objeto de estudo, essa atividade não pode se reduzir às fases de concepção e realização, haja vista que esse trabalho congrega diferentes lugares e temporalidades que não podem ser restritos ao momento da ação. (Amigues, 2004).

Consideramos que o principal contributo dessa afirmação para o estudo do trabalho docente é transpô-lo para além da ação visível num determinado tempo presente que ocorre em sala de aula. Essa questão é importante, pois dá abertura para compreender os objetos que constituem a docência, quais sejam, as prescrições (orientações, normas para a realização do trabalho), os coletivos (grupo profissional que compartilha modos de reelaborar as prescrições), as regras do ofício (memória comum empregada pelos trabalhadores para realizar as tarefas) e as ferramentas (recursos físicos ou simbólicos mobilizados pelos docentes para auxiliar na realização de suas tarefas) (Amigues, 2004).

Ainda situando o trabalho docente em um contexto macro de relações, Amigues (2004, p. 45) considera que a docência converge “várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações”, relações estas contidas nos diferentes objetos apresentados acima.

Essas questões apresentadas pelo autor são trazidas a este artigo, pois possibilitam-nos compreender a complexidade do trabalho docente que congrega histórias, objetos, lugares e temporalidades para realizar-se. Cabe salientar que, em um cenário em que a humanidade estava sendo assolada por uma pandemia, contexto em que se desenvolveu a formação que discutimos neste artigo, estes elementos tornam-se ainda mais pungentes

e a docência e seus processos formativos explicitam o quanto o trabalho de ensino não se restringe ao espaço da aula e ao contato com os alunos (Amigues, 2004).

Nesse ponto, podemos compreender, conforme Machado (2007, p. 92), que o trabalho do professor requer um envolvimento profissional que extrapola o âmbito escolar, pois ocorre “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico”.

Desse modo, a autora explicita-nos a confluência de elementos que a docência implica para realizar-se, tornando claro que o objeto do trabalho docente, a saber, a criação de um meio que possibilita a aprendizagem de conteúdos, não ocorre de forma isolada de elementos sociais, como as prescrições, os instrumentos e os outros envolvidos no processo. Por conseguinte, a estudiosa traz para a discussão do trabalho do professor a necessidade de recursos materiais e simbólicos, internos e externos, pois a partir deles é possível ao docente a constante reelaboração das prescrições conforme o contexto, as motivações, os objetivos, as capacidades dos alunos (Machado, 2007).

Esses elementos abordados pela autora como necessários à realização da docência remetem-nos novamente para uma abordagem que transfere o foco da individualidade do profissional professor e amplia para dimensões impessoais e interpessoais. Fato esse que, a exemplo de Machado (2007), dirige-nos para a abordagem do trabalho docente como constituído por uma arquitetura estruturada por quatro dimensões correlacionadas, quais sejam, pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal (Clot, 2006, 2010).

O trabalho é pessoal, pois requer do sujeito suas dimensões físicas e cognitivas; é interpessoal, porque não desenvolve-se isoladamente, mas em interação com vários outros presentes ou não; é transpessoal, devido ao fato de que se orienta por paradigmas do agir específicos de cada profissão e que se originaram de uma relação sócio-histórica do coletivo de trabalhadores; e, por fim, é impessoal, porque as tarefas a serem realizadas são prescritas por instâncias externas e superiores (Clot, 2006, 2010).

Abordar essas dimensões do trabalho permite-nos incluir na discussão da docência a noção de conflito, pois

[...] o ofício é, ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Portanto, estruturalmente, ele é conflito. A seu propósito, pode-se retomar a fórmula de Vygotski, frequentemente utilizada nesta obra: em movimento é que um ofício mostra o que ele é. E, quando esse movimento é impedido ou contrariado, é que o trabalho se torna um risco para a saúde (Clot, 2010, p. 290).

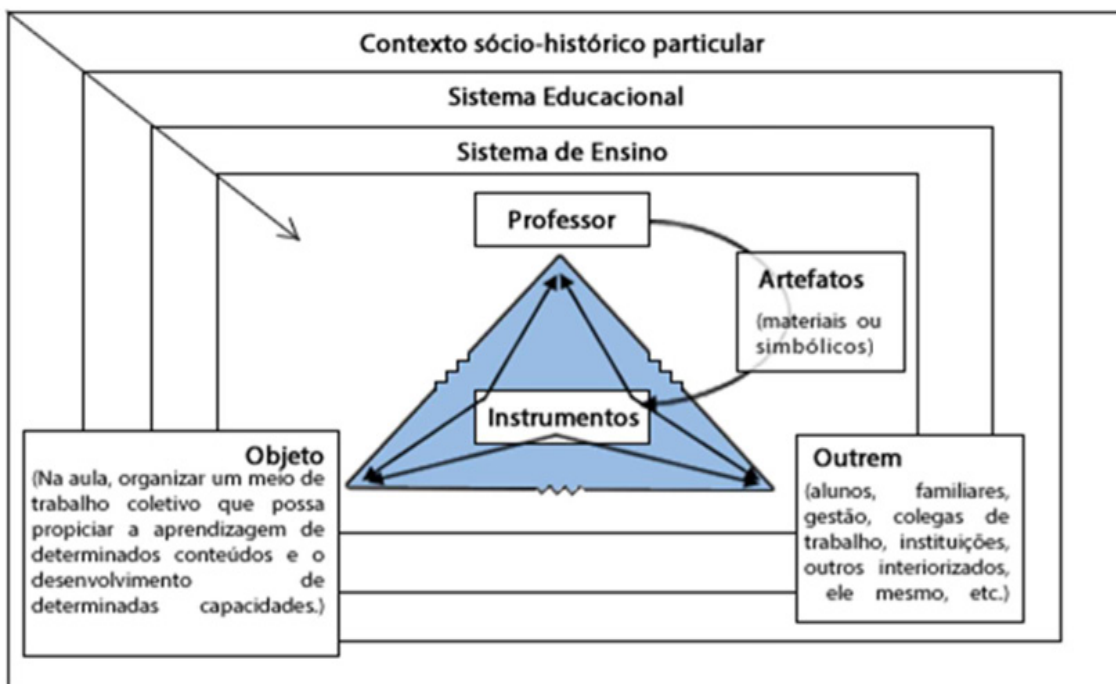


- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Desse modo, temos destacado pelo autor que, ao movimentar-se entre as dimensões do trabalho, o professor encontra-se em meio a conflitos inerentes a esse processo e que se relacionam a uma questão fundamental: a saúde do trabalhador. Decorrente da importância dessa questão, à esteira do Grupo de Pesquisa ALTER – FIP<sup>5</sup>, recorreremos à noção de conflito para compreender as tensões vivenciadas pelos participantes da formação em serviço que discutimos nesse trabalho.

A seguir, apresentamos uma imagem, adaptada por Hernandez-Lima (2020), que apresenta os elementos do trabalho docente vistos tanto em suas dimensões sociais quanto em suas dimensões didáticas. Além dessa questão, a autora evidencia, por meio de vetores de resistência elétrica situados nas linhas que compõem o triângulo, os conflitos estruturantes da docência.

**Figura 1.** A atividade docente na sala de aula



**Fonte:** Hernandez-Lima (2020, p. 102) baseada em Machado (2007, 2009, 2010), em Machado e Barricelli (2010) e em Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

5 O grupo ALTER-FIP, "Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações-Formação, Intervenção e Pesquisa, sob coordenação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, tem como proposta central realizar estudos sobre a atividade de trabalho do docente de línguas (português, espanhol e francês, inglês) e seus dispositivos metodológicos em diferentes contextos educacionais e de ensino. Portanto, realiza pesquisas que contemplam o ensino de línguas (português como língua primeira ou materna, português como língua estrangeira e de cultura de herança e de origem e espanhol como língua materna e como língua estrangeira, inglês como língua estrangeira), a formação inicial e continuada de professores, e a elaboração de material para o ensino dessas línguas nos diferentes contextos.

Embora, com base em Machado (2007) e Amigues (2004), discordemos que o trabalho docente possa ser reduzido ao momento da aula, essa imagem sintetiza a complexidade dessa atividade, fato esse que conduzirá o agir ou as intervenções docentes em diferentes situações e temporalidades, mobilizando assim as dimensões pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal que são intrinsecamente conflituosas.

Ao buscarmos a compreensão de trabalho para Clot (2006, 2010, 2016), identificamos que o conceito de conflito é intrínseco a essa atividade e, dessa forma, neste estudo, ao identificar a materialização linguística dos conflitos dos participantes, vamos considerar esses conflitos como

[...] movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas ao trabalho com as quais o sujeito se relaciona para poder realizá-lo, haja vista que as dimensões do ofício possuem naturezas distintas: pessoal (subjéctiva), impessoal (tarefa), transpessoal (coletiva) e interpessoal (intersubjéctiva). Os ambientes de trabalho que impedem esse movimento dissipam a energia psicológica responsável pela vitalidade profissional [...] (Amorim, 2023, p. 39).

Em vista disso, consideramos que o processo de formação em serviço não pode ignorar as contradições dos professores, inclusive, partimos do pressuposto de que o trabalho do formador é constituído também pelos conflitos dos participantes. Desse modo, a seguir, discutimos os gestos do formador, conforme Gagnon e Dolz (2018), como ponto de partida para compreensão do objeto da formação e as estratégias da formadora.

### **Formação continuada: os gestos de formação**

Como é possível depreender da discussão que realizamos sobre o trabalho docente, para trabalhar, os professores buscam convergir dimensões sociais, didáticas e profissionais. Desse fato decorre que a formação continuada considere essa complexidade da docência, bem como as tensões enfrentadas pelos participantes. Silva-Hardmeyer e Tognato (2018) discutem uma formação continuada que possibilite aos professores um diálogo formativo entre os pares, em que eles possam discutir sobre a prática didática e pedagógica e sobre as dificuldades e impedimentos profissionais que possam interferir no agir docente. Para essas autoras, a formação continuada deve ter duas vertentes: a primeira é a focalização sobre os conteúdos disciplinares e a outra sobre os elementos didáticos e pedagógicos que possam interferir na ação do professor. Em nosso caso, no entanto, trazemos uma terceira vertente ligada à mobilização de conhecimentos que contribuam a uma ampliação da reflexão sobre as tensões e conflitos existentes nesse trabalho. Para tanto, a postura e as ações do formador são essenciais.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Por isso, com base em Amigues (2004), Machado (2007, 2010) e Clot (2006, 2010), compreendemos a atividade do formador como

(i) influenciada pelas condições sócio-históricas; (ii) guiada por prescrições do sistema de ensino e do sistema educacional; (iii) constituída por modelos do agir; (iv) pertencente a um coletivo; (v) mediada por artefatos materiais e simbólicos; (vi) desenvolvida em interação com outros (professores, equipe gestora, secretário de educação, órgãos governamentais, pesquisadores etc.) [...] (Amorim, 2023, p. 41).

Dessa forma, consideramos que, ao compreender a formação continuada por meio desses elementos, conseguimos situar melhor as discussões acerca desse processo cuja influência para o desenvolvimento profissional dos professores é consenso entre os pesquisadores dessa temática (Flores, 2014). Em relação a esses elementos que compõem a formação continuada, embora todos sejam relevantes e interligados, voltamos nosso olhar para os modelos do agir do formador em relação aos objetos da formação. Para tanto, discutimos os gestos do formador.

Consideramos que a análise dos gestos do formador seja relevante para a problematização de um processo formativo, pois esse “é construído sobre uma dupla semiotização: os objetos sofrem uma transformação pelo fato de o formador os tornar presentes e os destacar ao chamar a atenção para um ou para outro de seus componentes” (Gagnon *et al.*, 2018, p. 206, tradução própria<sup>6</sup>). Em virtude disso, as ferramentas semióticas são simultaneamente objeto e meio para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Desse modo, segundo Gagnon *et al.* (2018), os gestos do formador são maneiras de dizer e fazer relacionados a determinadas ferramentas, organizados no interior da sequência de formação ou de suas fases externas, que possibilitam apreender o movimento em torno do objeto da formação: o ensino da produção escrita. Os pesquisadores consideram que a análise dos gestos evidencia como as ações do formador contribuem para a construção de novas significações sobre a formação. Os autores afirmam ainda que a análise dos gestos é objetiva por centralizar-se na ação do formador de chamar a atenção do formando em relação aos objetos de formação. Gagnon *et al.* (2018) identificaram seis gestos que são situados em relação aos processos temporais da formação. São eles: o planejamento, tempo anterior, a implementação do dispositivo de formação, durante, e a avaliação, momento posterior. Para os estudiosos, há dois gestos situados em posições

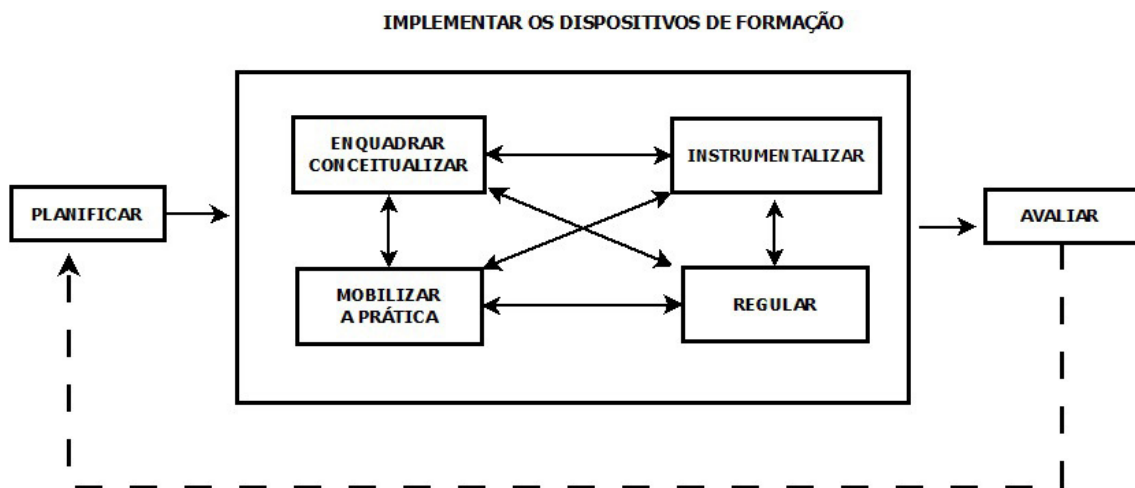
---

<sup>6</sup> No original: “[...] toute situation de formation se construit sur une double sémiotisation: les objets subissent une transformation par le fait que le formateur les rend présents et les met en évidence en attirant l’attention sur l’une ou l’autre de leurs composantes”.

mais externas no que diz respeito ao desenvolvimento e à temporalidade da formação, quais sejam, o gesto de planejar, que ocorre antes e o gesto de avaliar que é realizado ao final da formação.

Sobre os gestos que ocorrem no desenrolar da sequência, os estudiosos propõem quatro: enquadrar-conceitualizar a escrita e o seu ensino; instrumentalizar com ferramentas didáticas de ensino e de avaliação da escrita; mobilizar a prática e a experiência do/ no ambiente escolar; e regular e acompanhar as intervenções para o ensino da escrita. De acordo com Gagnon *et al.* (2018), cada gesto possui características próprias que se relacionam à etapa da formação em que se desenvolvem, no entanto, há uma interligação, conforme representam as setas da figura 2, a seguir.

**Figura 2.** Os seis grandes gestos do formador



Fonte: Gagnon *et al.* (2018, p. 208)

Gagnon *et al.* (2018) apresentam os gestos profissionais do formador que são constituídos por um conjunto de estratégias e técnicas recorrentes do trabalho de formação que integram a memória do sistema de atividade do formador. Os autores esclarecem ainda que dizem respeito tanto a uma atividade quanto a um grupo de atividades de formação. Por conseguinte, para melhor apreendê-los, apresentamos as características de cada um dos seis gestos do formador.

Conforme Gagnon *et al.* (2018), o *gesto de planejar* engloba a escolha dos conteúdos e dos pressupostos teóricos que serão trabalhados. Nessa fase, o formador leva em consideração as prescrições da instituição onde trabalha, sua própria formação e sua experiência para escolher os saberes teóricos e didáticos que vão ao encontro dos formandos. Por isso, esse gesto está interligado ao sistema de formação como um todo.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Segundo esclarecem os autores (2018, p. 210, tradução nossa<sup>7</sup>), “por meio desse gesto, o formador assegura, com base em seus conhecimentos, um trabalho de concepção, de criação, de organização e de orientação”. Identificam ainda que as formas de expor os conteúdos, a organização da sequência em unidades ou em uma sequência única maior e as restrições institucionais (o tempo determinado pela instituição para ocorrer a formação, as prescrições, o número de formandos, o tempo que devem ficar na universidade e o período que devem ir às escolas; números de créditos referentes à unidade de formação e as condições materiais) causam interferência nesse gesto. Ainda nesse escopo, Gagnon *et al.* (2018) consideram que ele engloba o gesto de didatizar, ou seja, elaborar materiais e ferramentas para o curso. Isso abrange elaboração de plataformas virtuais; a escrita do plano de curso, a seleção de materiais que serão utilizados e disponibilizados aos alunos, a leitura e a produção de materiais sobre os conteúdos que serão trabalhados. Conforme os autores, “é por meio desse gesto que os conteúdos escolhidos se transformam concretamente em objetos de formação” (Gagnon *et al.*, 2018, p. 212, tradução própria<sup>8</sup>).

No tocante ao *gesto de enquadrar-conceitualizar*, os autores afirmam que “por meio desse gesto, o formador atua como mediador dos saberes teóricos e disciplinares, contribuindo ao mesmo tempo para a construção do conhecimento e para a reflexão...” (Gagnon *et al.*, 2018, p. 212, tradução própria<sup>9</sup>). Por meio deste gesto, o formador fornece e constrói um referencial teórico comum concernindo ao conteúdo da formação. No caso da pesquisa desenvolvida pelos autores, o conteúdo da formação diz respeito à escrita e a seu ensino, o que também é o caso da pesquisa aqui apresentada: produção de gêneros de textos. De acordo com os autores, esse gesto transforma saberes teóricos da linguística, da psicolinguística, da didática em instrumentos, fazendo com que os formandos tenham acesso à história da origem e do desenvolvimento de conceitos e de pressupostos teóricos dessas áreas do saber. Para Gagnon *et al.* (2018), além de auxiliar o processo de transposição didática, esse gesto engloba a criação de meios para estimular a reflexão dos formandos e, posteriormente, a construção de conceitos que embasaram a elaboração de um quadro teórico que sustentará o ensino da escrita. As ferramentas, nesse caso, podem ser variadas, conforme as formas sociais de trabalho empregadas pelo formador, por exemplo, análises de textos teóricos de referência, comparação e elaboração de categorias de análise, reflexões acerca de situações-problema.

---

7 No original: “Par ce geste, le formateur assure, grâce à son expertise, un travail de conception, de création, d’organisation et de Direction”.

8 No original: “C’est par ce geste que les contenus choisis se transforment concrètement en objets de formation”.

9 No original: “Par ce geste, le formateur agit en tant que médiateur de savoirs théoriques et disciplinaires et contribue à la construction de connaissances et à la réflexion sur l’écriture et son enseignement”.

O próximo é o *gesto de instrumentalizar*. Ele se refere ao momento que o formador apresenta e promove a experimentação de técnicas e de dispositivos didáticos aos formandos. Por meio desse gesto, são apresentadas as ferramentas existentes, os seus usos possíveis, as especificidades, os pontos positivos e pontos negativos, assim como a comparação com outras ferramentas. O gesto de instrumentalizar possibilita conhecer, analisar e elaborar ferramentas de ensino e de avaliação. Permite ainda planejar possibilidades de uso no ensino, observar e desenvolver critérios e níveis para avaliação e, por fim, elaborar técnicas de anotações e de correção de textos (Gagnon *et al.*, 2018).

A respeito do *gesto de mobilizar a prática*, é interligado com a prática profissional, com experiência na escola, na sala de aula e com os alunos, mesmo que seja um contato simulado. Esse gesto coloca em contato e problematiza diferentes papéis como o de professor, o de estagiário, o de formando, assim como temporalidades em relação à prática: anterior, atual ou futura. Os autores salientam que esse gesto faz com que o formador faça a mediação entre os formandos e as experiências, as temporalidades e o ensino da produção escrita. Esse fato contribui para a circulação de saberes em que o futuro profissional vivencia tarefas que realizarão com os alunos, assim, o gesto de mobilizar a prática e a experiência promove uma interligação entre o sistema didático e o sistema de formação (Gagnon *et al.*, 2018).

O gesto seguinte é o *gesto de regular*, que seria acompanhar e regular as práticas de ensino experienciadas pelos formandos nos momentos de contato com os alunos ou nas atividades de formação da graduação. Esse gesto ocorre por meio de avaliação, de ajuste, de retomada e de regulação da maneira com que os futuros professores agem, se comunicam, mobilizam conceitos, usam um quadro de referência ou realizam uma atividade (Gagnon *et al.*, 2018).

Por último, temos o *gesto de avaliar* a sequência didática ou a unidade de formação. Nesse momento, observa-se como o dispositivo de formação se adaptou às limitações e às dinâmicas do objeto. Esse gesto se concretiza por meio de interações com os alunos e com todos os atores envolvidos na formação, quais sejam, os professores da escola ou os pares na universidade. É esse gesto que realiza o levantamento de evidências acerca da coerência, das contribuições e dos problemas do processo de formação, além da prestação de contas à instituição responsável pela formação. Nessa ocasião é relatado o que foi feito, as reações do grupo, como os alunos avaliaram o dispositivo e, por fim, são justificados os benefícios e a validade da formação (Gagnon *et al.*, 2018).

Os autores salientam que os gestos do formador apresentam uma inter-relação entre o sistema de formação (formador, formandos e objeto de formação) e o sistema de ensino

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

(aluno, objeto, ensino). O gesto de enquadrar e conceitualizar, por exemplo, no mesmo momento em que se estrutura em saberes disciplinares também exige conhecimentos didáticos a respeito dos dispositivos, do processo de aprendizagem e da escrita dos alunos. O mesmo ocorre com o gesto de mobilização da prática que se desenvolve em função do aluno, do objeto e do ensino.

Em virtude dessa intersecção entre os sistemas, consideramos que o processo de formação sofre interferências de todas as questões discutidas sobre o trabalho do professor e que ignorar essa complexidade pode fazer com que os participantes dos momentos formativos não o considerem como um instrumento para o seu desenvolvimento profissional.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo embasa-se na tradição interpretativista, ou seja, compreende a concepção dos participantes em relação ao contexto em que ocorre a investigação. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 331), esse tipo de pesquisa se preocupa em alcançar a “multiplicidade de significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem”.

Segundo Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 734), a pesquisa interpretativista busca por dados que trazem à academia “a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social da qual emerge”. Decorrente disso, analisamos interações, entre formadora e participantes, oriundas de um curso de formação continuada em serviço cujo objetivo era discutir o ensino da produção de texto. Abaixo apresentamos um quadro com a macroestrutura<sup>10</sup> do curso a fim de mostrar a organização dos encontros que compuseram esse momento formativo.

---

<sup>10</sup> Ferramenta empregada para apresentar a arquitetura geral de uma sequência de formação, possibilitando apreender a organização dos conteúdos e a interligação entre eles. A macroestrutura permite elucidar a ordem hierárquica dos objetos de formação em um curso de formação docente (Dolz; Roa; Gagnon, 2018).

**Quadro 1. Síntese do sétimo encontro**

<b>Macroestrutura da sequência de formação</b>	
Processo de didatização de gêneros textuais	
1. O trabalho docente no ensino remoto em contexto pandêmico	
1.1 Identificação das mudanças no trabalho docente	1.1.1 Identificar alterações na rotina do trabalho. 1.1.2 Elencar e avaliar escolhas decorrentes do ensino remoto. 1.1.3 Identificar estratégias criadas para o ensino remoto. 1.1.4 Descrever como está a comunicação com os alunos. 1.1.5 Conhecer a definição de trabalho docente dos participantes.
1.2 Descrição do ensino de produção de texto nas aulas remotas	1.2.1 Identificar o trabalho de produção de texto realizado no ensino remoto. 1.2.2 Analisar vídeos produzidos por um dos participantes com conteúdos relacionados à produção de texto.
2. Discussão de conceitos basilares do processo de didatização de gêneros	
2.1 Apresentação dos conceitos de língua, texto, gênero textual, transposição didática, modelo didático de gênero (MD), sequência didática (SD) e capacidades de linguagem na perspectiva da Didática de Línguas.	2.1.1 Discutir a compreensão de língua postulada por Volochínov (2009/1929). 2.1.2 Discutir a compreensão de texto postulada por Volochínov (2009/1929). 2.1.3 Discutir a compreensão de gênero textual postulada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44). 2.1.3.1 Discutir como o ensino por meio dos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. 2.1.4 Discutir os três níveis da transposição didática de acordo com Machado e Cristóvão (2009). 2.1.5 Discutir o conceito de modelo didático como dispositivo didático para a transposição didática 2.1.6 Definir uma SD e discuti-la como instrumento para desenvolver exercícios voltados para aprendizagem de um gênero de acordo com objetivos de ensino e dificuldades dos alunos.
3. Exemplificação de uma SD	
3.1 Apresentação de um exemplar de SD do gênero história de amor	3.1.1 Conhecer uma SD do gênero História de amor.
4. Discussão com uma especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais	
4.1 Propiciar o contato com uma professora especialista no ensino de línguas por meio dos gêneros textuais	4.1.1 Discutir o ensino de gêneros textuais com uma professora especialista.



- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

5. Exemplificação de um modelo didático	
5.1 Apresentação de um exemplar de um MD do gênero entrevista jornalística	5.1.1 Exemplificar como um MD é elaborado a partir da análise de um MD do gênero entrevista jornalística.
6. Análise do material apostilado utilizado pelos docentes	
6.1 Exploração do material apostilado com vistas a identificar se contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.	6.1.1 Analisar os exercícios do material didático em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.
7. Adequação de proposta de produção do gênero entrevista jornalística	
7.1 Adequação da proposta de produção de texto do material apostilado utilizado pelos docentes do curso.	7.1.1 Adequar uma proposta de produção de texto para trabalhá-la como proposta de produção inicial do gênero entrevista jornalística.
8. Análise de SD do gênero entrevista jornalística	
8.1 Discussão e análise de exercícios que compõem uma SD	8.1.1 Analisar exercícios de uma SD para trabalhar o gênero entrevista jornalística.
9. Análise de entrevistas jornalísticas produzidas por alunos	
9.1 Verificação dos conhecimentos e das dificuldades em relação à escrita do gênero entrevista jornalística.	9.1.1 Analisar com os docentes o que os alunos dominam do gênero entrevista jornalística e quais dificuldades apresentam.
10. Avaliar o curso	
10.1 Conversa com os professores a respeito da experiência de participar do curso de formação.	10.1.1 Ouvir os professores sobre as impressões deles a respeito do curso.

**Fonte:** Amorim (2022, p. 150-151)

De um total de quatorze encontros que compuseram esse momento formativo, selecionamos o sétimo para analisar nesse artigo. Esse recorte foi estabelecido, pois, nesse momento, conflitos emergiram da proposta da formadora de produzir uma entrevista jornalística com os alunos durante o ensino remoto. Nesse encontro, a formadora e os participantes analisaram exercícios propostos pelo material apostilado para trabalhar o gênero entrevista jornalística a fim de identificar se tais atividades contribuíam para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Em seguida, a formadora propôs que o grupo, incluindo ela, adaptasse e realizasse uma proposta de produção de texto, do gênero textual citado acima, também presente no material didático utilizado pelos docentes.

Os participantes do curso são dois professores, Caio e Rian (nomes fictícios). O primeiro, no período dos encontros, estava com 35 anos, lecionava há seis anos na rede estadual de ensino, nas etapas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, e há dois meses como docente celetista no município onde realizamos a pesquisa.

A primeira formação de Caio é Licenciatura em Filosofia, depois cursou Licenciatura em História e Pedagogia. O segundo, com 30 anos quando participou do curso, trabalhava como docente há nove anos e, especificamente, na rede onde realizamos a pesquisa, há dois anos e quatro meses como celetista. A primeira formação de Rian é Licenciatura em Pedagogia e estava cursando Letras. Possui especialização em Alfabetização e Letramento.

A formadora, que também realizou a pesquisa, tinha 36 anos na ocasião dos encontros. Trabalhava há 17 anos em escola diferente dos participantes, mas no mesmo município. Possui magistério a nível médio cursado no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Graduada em Letras, cursou o mestrado em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas. Trabalhou, por 3 anos, em uma instituição particular de ensino superior, com formação inicial de professores na licenciatura em Pedagogia. O curso que originou os dados deste artigo foi a primeira experiência com formação continuada de professores.

A fim de analisar os gestos da formadora, empregamos a descrição dos gestos do formador realizada por Gagnon *et al.* (2018). Para análise linguística da materialização dos conflitos, identificamos o emprego dos operadores argumentativos e a escolha lexical, sobretudo advérbios e adjetivos que funcionam como modalizadores, isto é, como avaliações do conteúdo.

### **Gestos da formadora e os conflitos dos participantes: perspectivas para a formação em serviço**

Com a finalidade de apresentar uma síntese do encontro formativo analisado, apresentamos o quadro 2, a seguir, em que fazemos uma breve descrição dos momentos que compõem esse encontro e dos gestos mobilizados pela formadora.

**Quadro 2.** Síntese do sétimo encontro

<b>Descrição da formação</b>	<b>Gestos da formadora</b>
A formadora retoma o conceito de Modelo didático e de Sequência Didática. Ela questiona como os professores compreendem o primeiro dispositivo e, em seguida, sintetiza as fases do segundo.	Gesto de enquadrar e conceitualizar. Gesto de instrumentalizar.
A formadora relaciona os níveis que compõem um texto à capacidade de linguagem requerida em cada um deles.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de enquadrar e conceitualizar.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

A formadora retomou o Modelo Didático discutido no encontro anterior para descrever juntamente com os professores o exemplar de entrevista jornalística trazido pelo material apostilado. A formadora fez questões para guiar a exploração do gênero textual.	Gesto de instrumentalizar.
A formadora e os formandos foram analisando conjuntamente os exercícios trazidos pelo material apostilado, buscando identificar se contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A formadora fez questões para guiar a exploração do gênero textual.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora questiona se o docente do quarto ano realizou a produção da entrevista jornalística presente no material didático com os alunos.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora faz questionamentos sobre a organização da proposta para identificar os elementos que auxiliam a produção do aluno ou não.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora faz questionamentos aos docentes para auxiliá-los a relacionar a produção inicial com as etapas da SD.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.
A formadora questiona sobre a possibilidade de realizar uma produção inicial do gênero entrevista jornalística.	Gesto de mobilizar a prática
Mediante a não aceitação dos docentes de realizar a produção inicial com os alunos, a formadora situa os conflitos dos participantes em relação às dificuldades para produzir textos com os alunos como parte do trabalho docente e esclarece que o processo de realização da proposta não precisa ser para a próxima semana e que estratégias coletivas podem ser pensadas.	Gesto de regulação de conflitos.
A formadora e os docentes fizeram adaptações na proposta de produção inicial apresentada pelo material apostilado. A formadora faz questionamentos para guiar as alterações necessárias na proposta.	Gesto de instrumentalizar. Gesto de mobilizar a prática.

**Fonte:** Elaboração própria

O quadro 2 apresenta-nos que, no transcorrer do sétimo encontro, a formadora implementa os gestos de enquadrar e conceitualizar, de instrumentalizar, de mobilizar a prática e de regulação de conflitos. Cabe destacar que não emergiram conflitos nos momentos em que o gesto de mobilizar a prática envolvia a análise dos materiais utilizados pelos professores ou a análise da proposta de produção inicial da entrevista jornalística. No entanto, quando se tratou de realizar uma prática de ensino de produção de texto durante a pandemia, por meio do ensino remoto, o conflito veio à tona.

Essa questão indica-nos que o gesto de regulação de conflito não é ligado especificamente ao gesto de mobilizar a prática, mas sim interligado a todos os elementos que precisam ser conjugados para que uma ação em sala de aula se realize. Dessa forma, o gesto de regulação de conflitos pode ser considerado como transversal, ou seja, aparecer internamente não só no gesto de mobilizar a prática, mas também em outros.

Embora a organização sintética do quadro 2 localize o gesto de regulação de conflitos no momento da recusa do professor em realizar a produção inicial, os excertos, a seguir, demonstram que esse posicionamento do professor é o conflito inicial, porém não único, que fez emergir outros conflitos sobre os quais a formadora realiza intervenções, constituindo o gesto de regulação de conflitos.

### **Gesto específico de regulação de conflitos**

Como dito anteriormente, o gesto específico de regulação de conflitos foi identificado a partir das intervenções da formadora no momento de implementação da sequência de formação, mais especificamente, a partir da realização de uma proposta de produção inicial que ocorreria em contexto pandêmico. De fato, ao mobilizar os elementos da prática docente para implementar a proposta de elaboração e aplicação de um dispositivo didático para o ensino do gênero de texto entrevista nas aulas dos professores participantes da formação, emergiram conflitos referentes à dimensão interpessoal, ao contexto pandêmico e ao artefato (atividades impressas, ensino remoto). A fim de refletir sobre as situações apresentadas e os conflitos existentes, a formadora realizou diferentes intervenções descritas e analisadas por meio dos excertos apresentados nos quadros que seguem. Essas intervenções constituem o gesto específico de regulação dos conflitos.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

### Quadro 3. Conflitos na dimensão interpessoal, no contexto pandêmico e no artefato

FOR: (...) Então, para uma produção inicial, bacana. Caio, eu não lembro se você chegou a pedir para os alunos produzirem a entrevista.

CAIO: Não, porque estava no período *on-line*. Não cheguei a pedir.

FOR: Você acha que não daria certo fazer?

CAIO: Só *on-line*, não.

FOR: Mesmo se fizesse algumas adaptações na proposta? O que te incomodou nessa proposta de produção da apostila para você não a fazer?

CAIO: Não foi nenhum incômodo, mas eu acho que foi pela situação mesmo... pela situação dos quartos anos mesmo {

RIAN: {em sala, já é difícil, né Caio? {

CAIO: {...de como eles estão entregando as atividades. As primeiras redações que tiveram lá naquelas semanas que foram enviadas atividades impressas foram todas desleixadas, feitas de qualquer jeito. Então...a gente estando em sala, a gente dá aquela pressionada a mais, mas em casa com os pais... Então, eu acho que não funcionaria bem não... assim... *on-line*...não sei...é o meu ponto de vista.

Fonte: Elaboração própria

Esse excerto nos direciona ao contexto de produção para compreendermos que as interações dos docentes foram elaboradas em uma situação de diversas alterações da organização do trabalho, com parâmetros e artefatos desconhecidos para exercer a profissão, como a situação de ministrar aulas para crianças de forma totalmente remota.

No processo interativo, a formadora busca compreender o que motivou a não realização de produção de textos, mas o professor justifica com base no contexto de trabalho remoto. A sobreposição de vozes entre os professores indica que ambos estão enfrentando essa situação de impedimento do trabalho com a produção de texto devido à impossibilidade de acompanhar o processo de escrita dos alunos.

A escolha dos adjetivos e locuções adjetivas para descrever as redações realizadas pelos alunos como “desleixadas” e “feitas de qualquer jeito” evidencia um conflito na dimensão interpessoal, pois o professor, por meio da avaliação que faz das atividades, considera que os alunos não estão se empenhando no processo. Relacionada a esse momento apresentado, surge uma tensão ligada ao ensino de produção de texto no modo remoto. A seguir, apresentamos o quadro 4 com o excerto em que esse conflito emerge devido à dificuldade de desenvolver o conteúdo disciplinar.

#### Quadro 4. Conflitos em relação ao ensino de produção de texto

FOR: Vocês acham que daria para colocar isso em prática ou não? O que vocês acham? Ou para o quarto ou para o quinto. Eu peguei um gênero que é comum para as duas turmas, pensando num trabalho coletivo.

CAIO: Você diz assim... esse elaborar vídeos seria agora, no atual contexto em que a gente vive?

FOR: Sim.

RIAN: Eu acho que dá, mas... {

CAIO: {ah...dá... {

RIAN: {a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela lá de rotina. Os PEB II78 estão "tuchando" coisa assim... Ai...eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei... e a gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil. Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas. Eu acho...

FOR: {Não...pessoal, pesquisa...a pesquisa com participantes está totalmente relacionada com o contexto dos participantes. Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entendem? Não tem isso de desapontar a pesquisadora, a formadora, a ... não tem disso, certo? A questão é: a perspectiva de vocês como professores, como profissionais, nesse contexto atual de ensino. De alguma forma, nós estamos discutindo o ensino da produção escrita nesse contexto. Por isso, a questão de continuar os encontros nesse contexto. Lembra o que nós falamos no primeiro encontro? O nosso trabalho como professor é descontextualizado? Eu falo do contexto social, o nosso trabalho é fora do contexto social?

RIAN: Não, ele é totalmente dentro do contexto social.

**Fonte:** Elaboração própria

A materialização linguística do conflito vivenciado pelo docente é marcada pelo emprego do *mas* que indica uma oposição entre o conteúdo afirmado antes dele e o que se encontra após. A oração que o antecede, "Eu acho que dá", perde sua força argumentativa perante o que é exposto após esse operador argumentativo: uma série de conflitos que, segundo Rian, trazem impedimentos à realização da produção inicial do gênero entrevista jornalística.

Desse modo, após o *mas*, identificamos a continuidade da materialização do conflito por meio das escolhas lexicais do docente. No trecho: "a gente está muito sobrecarregado, porque nessa semana, por exemplo, entrou aquele negócio do Estado, em que você tem que fazer aquela tabela lá de rotina", o professor emprega o advérbio de intensidade, muito, e o adjetivo, sobrecarregado, para evidenciar como está se sentindo mediante a introdução de uma nova prescrição para a organização de seu trabalho. A expressão "tem que fazer" demonstra que não há uma alternativa e que a prescrição deve ser cumprida.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

Na sequência, identificamos o excerto: “Os PEB II estão ‘tuchando’ coisa assim...”. Para além da informalidade contida nesse verbo entuchar, cabe destacar a carga semântica dessa escolha feita pelo docente, pois remete a algo negativo, forçado. Dessa forma, a escolha lexical evidencia a tensão contida no polo da atividade referente aos outros, no caso em análise, os docentes PEB II que estão excedendo na quantidade de atividades propostas aos alunos, o que interfere no planejamento dele.

Após a materialização dessa tensão, há um conflito no polo da subjetividade do trabalhador que emerge por meio da autoavaliação negativa do posicionamento dele perante a proposta da formadora. No trecho: “Ai...eu virei o professor resmungão, que eu não queria virar nunca na vida, mas eu virei...”, ele emprega o adjetivo resmungão para se caracterizar, fato esse que cria uma tensão, pois o coloca em uma posição que, segundo ele, nunca (advérbio que funciona como intensificador da rejeição à postura de quem só reclama) pensou ocupar em sua profissão e que acaba ocupando, conforme indica o operador argumentativo *mas* antecedendo a expressão “eu virei”. Essa questão demonstra o conflito do professor em relação a sua dimensão pessoal.

Em seguida, encontramos mais uma passagem: “a gente está sendo cobrado de todo lado. Se faz pouco, é pouco; se faz muito, é muito, é difícil”, que materializa mais um conflito no polo dos outros, tanto os que exercem uma hierarquia e podem cobrá-lo devido a essa posição (Secretaria Municipal da Educação e gestão da escola) quanto aqueles com os quais precisa se relacionar de forma colaborativa para realizar seu trabalho em contexto de ensino remoto (pais/responsáveis). O trabalhador encerra o relato da relação com esses outros avaliando-a por meio do predicativo *difícil*.

Por último, para concluir os conflitos materializados no discurso do docente, há a retomada da ideia: “Eu acho que dá, mas a gente está atolado de coisas”. Novamente a conjunção *mas* faz com que o segmento “a gente está atolado de coisas” tenha maior peso do que a realização da produção de texto com os alunos. Ressaltamos também o emprego da locução adjetiva *atolado de coisas* para descrever o estado em que se encontram, fazendo referência ao fato de que a situação de trabalho que estão vivenciando está impedindo a ação de ensinar a produzir textos, pois quem está atolado tem sua ação impedida. Esse fato faz emergir um conflito no polo do objeto, pois os docentes consideram-se tolhidos da possibilidade de criar um meio que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção textual.

Perante a manifestação dos conflitos vivenciados pelos docentes, a formadora situa essa tensão como parte das características do trabalho do professor. No trecho: “Lembra o que nós falamos no primeiro encontro?”, trata-se do encontro inicial em que ocorreu a

retomada dos encontros no contexto pandêmico. Nessa ocasião, foi apresentado um *slide* com a seguinte citação: O trabalho do professor “[...] é uma atividade situada, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de determinada sociedade [...]” (Machado, 2010, p. 164-165).

Portanto, o conteúdo da fala da formadora, principalmente o trecho: “Então, se a realidade de vocês é que não dá para realizar a proposta com os alunos, não dá para realizar a proposta com os alunos, entendem?”, indica um gesto de formação que não se situa em torno do objeto, mas da compreensão em relação à situação de impedimento ocasionada pelas condições de trabalho e não pela falta de engajamento dos docentes na formação. Nesse caso, os saberes para ensinar abordados pelo curso não poderiam servir como recurso para os conflitos apresentados pelos professores. Essa questão desencadeia conflitos no eixo do contexto social, das prescrições e das interações com outros.

Tal como definido por Gagnon *et al.* (2018), o gesto de regulação do formador em formação inicial está ligado às ações do formador que visam superar as dificuldades de compreensão do conteúdo disciplinar referente à escrita e ao seu ensino, levando em consideração os três polos do triângulo didático: aluno, objeto de ensino e docente. No nosso caso, identificamos o gesto de regulação de conflito como um gesto específico do formador, mas que vai além da superação das dificuldades referentes ao conteúdo da formação. Esse gesto específico tem como característica principal as intervenções que visem a uma melhor compreensão dos conflitos que fazem ou podem fazer parte da prática de ensino relacionados aos conteúdos da formação ou aos conflitos que dizem respeito aos elementos que influenciam o trabalho docente segundo Machado (2007).

O gesto específico de regulação de conflitos pode ser constituído por diferentes intervenções. No caso do estudo aqui apresentado, as intervenções podem ser reagrupadas em três categorias principais:

- *Realizar* uma reflexão sobre os elementos externos, segundo Machado (2007), que influenciam a prática didática (escolha do objeto e suas dimensões ensináveis) e a prática pedagógica (a organização da sala, os obstáculos, os materiais etc.) (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023).
- *Trazer* elementos teóricos que mostrem como resolver conflitos didáticos e pedagógicos e como compreender os conflitos de ordem institucionais.
- *Questionar* sobre hipóteses de ações a serem realizadas a fim de superar os conflitos.



- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

## Considerações finais

As análises com base nos gestos da formadora evidenciam que os docentes, ao trabalharem em um contexto social de pandemia, sentem-se impedidos de realizar o objeto de seu trabalho, qual seja, criar meios propiciadores de aprendizagens e de desenvolvimento de capacidades. Esse conflito, por sua vez, desencadeia outras relações conflituosas na dimensão pessoal do trabalhador, em relação às prescrições e em relação aos outros envolvidos na situação de trabalho.

Mediante essas constatações, é preciso questionarmos se o contexto pandêmico é a origem desses conflitos ou se traz à tona questões que, por diferentes razões, buscávamos silenciar. O trabalho em contexto de pandemia evidencia que as tensões vivenciadas pelos professores transcendem o trabalho didático e que, por isso, se faz necessário tratá-las como inerentes ao trabalho, uma atividade que apresenta “um movimento desarmônico: a unidade de um desenvolvimento cujo equilíbrio transitório aparece ulteriormente, depois de uma luta, no ‘ponto de colisão’ entre vários desenvolvimentos possíveis” (Clot, 2006, p. 99).

Com isso, buscamos discutir a formação continuada em que o formador pode tornar o conceito de conflito em objeto de formação. Ao identificarmos o gesto da formadora de regulação de conflitos, dentre os gestos de planejar, enquadrar-conceitualizar, mobilizar a prática, instrumentalizar, regular e avaliar que são voltados para o objeto da formação, buscamos contribuir para conscientizar os formadores acerca dos conflitos dos envolvidos em uma formação e que esses movimentos desarmônicos são inerentes ao processo de formação que almeja tornar-se instrumento para o desenvolvimento tanto dos participantes quanto do formador.

Portanto, no estudo realizado, identificamos duas teses principais a serem discutidas em relação à formação continuada. A primeira tese destaca a importância de considerar o conflito como um objeto de formação, levando em conta as diversas facetas do trabalho docente e os diferentes tipos de conflitos que podem surgir na situação de ensino, considerando o contexto educacional e o sistema mais amplo ligado às prescrições, no contexto de ensino em sala de aula, propriamente dito, mas também nos elementos que impedem a ação do professor, tais como, a sobrecarga, o tempo etc. Reconhecer e abordar adequadamente os conflitos como um elemento presente e inerente ao trabalho docente é fundamental para promover uma melhor formação dos profissionais.

A segunda tese aborda a existência de um gesto específico de regulação de conflitos em contexto de formação docente. Esse gesto refere-se às intervenções e às ações dos

formadores a fim de lidar ou de levar os formandos a compreenderem as origens e os tipos de conflitos inerentes ao trabalho docente. Definir esse gesto é essencial para orientar a formação continuada dos professores, proporcionando-lhes ferramentas e habilidades necessárias para gerenciar os conflitos oriundos da prática e/ou da ausência do poder de agir no contexto educacional.

É importante ressaltar que as teses apresentadas são apenas pontos de partida para a discussão. No entanto, destacamos a relevância do trabalho feito em relação à categorização de possíveis intervenções do formador em momento de formação que os dados possibilitaram ver, que são: *realizar* uma reflexão sobre os elementos externos que influenciam a parte didática e pedagógica; *trazer* elementos teóricos que mostrem como resolver conflitos didáticos e pedagógicos e como compreender os conflitos de ordem institucional; *questionar sobre* hipóteses de ações a serem realizadas a fim de superar os conflitos. Outras categorizações podem ser acrescentadas aqui a partir de futuras análises a fim de uma maior instrumentalização do formador no momento de formação.

## Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. *In*: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp – artigos 2015**: formação de professores e trabalho docente. [recurso eletrônico], v. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EdUEL, 2004. p. 35-53.

AMORIM, N. R. V. **Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.

AMORIM, N. R. V. **A coordenação pedagógica durante a HTPC**: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D dos (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 87-96.

DOLZ, J.; ROA, S. M.; GAGNON, R. Macrostructures et trames prototypiques dans les sequences de formation. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 117-138.

FLORES, M. A. Introdução: da relevância da formação de professores. *In*: FLORES, M. A (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2014. p. 6-15.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GAGNON, R.; DOLZ, J.; Équipe FORENDIF. Les gestes du formateur d'enseignants. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 201-228.

GAGNON, R.; DOLZ, J. Les objets de la formation à l'enseignement de la production écrite. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 173-200.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor**: conflitos e poder de (não)agir. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; GRANDE, P. B. de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EdUEL, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 160-171.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA, C. M. R da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C.; ABREU-TARDELLI, L. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. *In*: GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. **Didática das Línguas: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz**. São Paulo: Parábola, 2023. p. 315-333.

- | Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito

SILVA-HARDMEYER, C.; TOGNATO, M. I. R. Diálogos profissionais em contexto de formação continuada: a compreensão do agir docente e didático para a superação de dificuldades. *In*: WITTKÉ, C. I.; MORETO, M.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Dilemas e perspectivas didáticas em formação e ensino de língua**: entre prescrições e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 119-177.

VIANI, R. B. **Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua transposição didática**: análises de um material didático, uma aula e uma entrevista. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2022.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** AMORIM, Neuraci Rocha Vidal; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; SILVA-HARDMEYER, Carla. Formação continuada em contexto pandêmico: dos gestos fundamentais do formador ao gesto específico de regulação de conflito. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 28-53, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 06/10/2023.

---

# O FENÔMENO DA NEOLOGIA NO DOMÍNIO DA MODA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

Pauler CASTORINO<sup>1</sup>

Ieda Maria ALVES<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3553>

**Resumo:** Analisamos, neste artigo, a renovação terminológica da Moda frente à pandemia do novo coronavírus; especificamente, investigamos o campo dos vestuários, observando se surgiram novas designações que confluem com o período em pauta e, caso ocorram, por quais processos foram formadas. Pautar-nos-emos nos estudos lexicais, sobretudo na Terminologia (Ciência do Léxico que tem como objeto o léxico especializado) e na Neologia (disciplina que tem como foco a inovação lexical). Dessa maneira, basear-nos-emos em Cabré (2009), Krieger (2006), Rondeau (1984) e mais. O método empregado é fundamentado nos postulados de Almeida (2006) – sobre como seguir os parâmetros da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) – e de Cabré (1999); simultaneamente, para verificarmos o *status* neológico das unidades terminológicas inventariadas, consultamos Boulanger (1979). O *corpus* deste trabalho é composto por matérias retiradas das seções de *Moda* das versões brasileiras dos periódicos *Glamour*, *Harper's Bazaar*, *L'Officiel* e *Vogue*, extraídas entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021. Os resultados encontrados demonstram que houve alteração terminológica na Moda no período da pandemia, principalmente por intermédio de composições sintagmáticas e estrangeirismos; observamos, ainda, que essas formações fazem uso de termos advindos de outras áreas, por exemplo, da Medicina, da Virologia e outras.

**Palavras-chave:** Neologismo. Terminologia. Vestuário. Moda. Covid-19.

---

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [paulercastorino@usp.br](mailto:paulercastorino@usp.br); Bolsista CAPES; <https://orcid.org/0000-0002-9220-1146>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [iemalves@usp.br](mailto:iemalves@usp.br); <https://orcid.org/0000-0002-1803-3615>

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

## *THE PHENOMENON OF NEOLOGY IN THE FASHION DOMAIN AMIDST THE COVID-19 PANDEMIC*

**Abstract:** In this article, we analyze the terminological renewal of Fashion in the face of the new coronavirus pandemic; specifically, we investigate the field of clothing, observing whether new designations have emerged that converge with the period in question and, if so, by what processes they were formed. We will base ourselves on lexical studies, especially Terminology (lexical science that has as its object the specialized lexicon) and Neology (discipline that focuses on lexical innovation). Thus, we will base ourselves on Cabré (2009), Krieger (2006), Rondeau (1984) and more. The method employed is based on the postulates of Almeida (2006) – on how to follow the parameters of the Communicative Theory of Terminology (TCT) – and Cabré (1999); simultaneously, to verify the neology *status* of the terminological units inventoried, we consult Boulanger (1979). The *corpus* of this work is composed of articles taken from the *Fashion* sections of the Brazilian versions of the periodicals *Glamour*, *Harper's Bazaar*, *L'Officiel* and *Vogue*, extracted between January 2020 and December 2021. The results show that there was a terminological change in Fashion during the pandemic period, mainly through syntagmatic compositions and foreignisms; we also observed that these formations make use of terms from other areas, for example, Medicine, Virology and others.

**Keywords:** Neologism. Terminology. Clothing. Fashion. Covid-19.

### **Introdução**

As peças do vestuário estão além do revestimento, proteção e pudor corporal na sociedade, uma vez que “o vestuário colabora para que homens e mulheres se aproximem do ideal estético de cada época”, segundo Alves (1983, p. 71). Assim, compreendemos que as indumentárias são (re)adaptadas para representar uma cultura, um período sociocultural ou estético etc. Além dessas questões, vemos a Moda como a área de especialidade que se volta aos vestuários, estilos, tendências e comportamentos, constituída por uma terminologia própria, empregada por estilistas, modelos, *designers*, vendedores e mais, consoante Montoya (2001).

Ao se remodelar para confluir com o período vigente, notamos que, automaticamente, ocorre uma renovação terminológica na Moda para designar seus novos conceitos e produtos. Mencionamos, por exemplo, o composto sintagmático *jeans reto* para a calça de corte reto utilizada pelas mulheres na década de 1990 que, atualmente, retornou às lojas com o nome de *mom jeans*, *jeans de mãe* em tradução livre. A designação

contemporânea faz referência às mulheres da década de 1990 que usavam essas peças: “o que era uma calça normal, de corte reto, agora ganhou a nomenclatura porque ficou muito ligada à imagem das nossas mães em fotos antigas” (Marie Claire, 2018, *site*). As mudanças de pensamento, igualmente, cooperam para a revisitação terminológica das peças, a exemplo do *tomara que caia* para a blusa sem alça que, presentemente, é chamado de *blusa sem alça* ou *strapless*, tendo em perspectiva que o nome anterior era considerado sexista e machista (Nogueira, 2020).

Diante disso, o pensamento coletivo e especializado sofreu algumas alterações durante o período pandêmico. Essa fase começa a ser datada no final de 2019 e, em seguida, o novo coronavírus começa a se disseminar para o restante do globo terrestre no início de 2020, ganhando *status* de pandemia em março do mesmo ano. Para Colín Rodea (2022, p. 13-14), “estamos vivendo um momento histórico que marca um antes e um depois na vida humana; e do qual ainda desconhecemos o tamanho das mudanças e das suas consequências”. Por essa razão, propomos este artigo não com a intenção de esgotarmos o tema, mas sim de grafarmos e analisarmos a mudança terminológica da Moda frente à pandemia da covid-19, já que constatamos que, nesse ramo de especialidade, a terminologia tem vida efêmera, ajustando-se à mutação social.

A questão central deste estudo é verificar se *a Moda em tempos pandêmicos cria neologismos pandêmicos*, pergunta essa que mediará a pesquisa e que será retomada em nossa *conclusão*. De modo específico, (i) documentamos e analisamos os neologismos terminológicos referentes aos vestuários criados ou adaptados no período da pandemia, particularmente em seus dois primeiros anos, em fichas terminológicas; e (ii) quantificamos os processos de formação de palavras mais frequentes nesse campo conceitual. O *corpus* desta investigação é composto por 6.343 matérias coletadas das seções *Moda* dos *sites* brasileiros das revistas *Glamour*, *Harper’s Bazaar*, *L’Officiel* e *Vogue*, inventariadas entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021. O conjunto de textos coletados é formado por 7.757.466 *tokens*.

Antes de prosseguirmos para as discussões, ressaltamos que este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, de Doutorado, sobre os neologismos da Moda em meio à pandemia da covid-19. Além do mais, a argumentação a ser realizada aqui é a adaptação de uma comunicação oral, para o formato de artigo acadêmico, realizada no *V Congresso Internazionale di neologia in lingue romanze* (CINEO), em 2022, na Itália, sob o título de *Os processos de formação dos neologismos da moda no contexto pandêmico*. Afirmamos que nosso texto se encontra fragmentado, além desta seção, da seguinte maneira: (a) tópico sobre Terminologia, Neologia e percurso metodológico empregado; (b) tópico referente às análises dos neologismos terminológicos extraídos do *corpus*; (c) tópico final com os



- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

nossos apontamentos a respeito dos dados encontrados e das possibilidades de estudos derivados; e, por fim, (d) tópico indicando as referências mencionadas ao longo de nossa escrita.

## **Do epistemológico ao metodológico: desfilando sobre a Terminologia, a Neologia e a metodologia com os neologismos terminológicos**

O léxico, conjunto de unidades lexicais de uma língua, é um objeto de estudo multifacetado e que pode ser investigado por diferentes correntes teóricas. Ora pela Lexicologia, que aborda a estrutura, mudança e funcionamento do léxico (Rey, 1977); ora pela Lexicografia, que implica na criação de repertórios lexicais (glossários, dicionários) da língua comum e que discorre teoricamente sobre essas obras de consulta linguística (Porto Dapena, 2002). E, por último, pela Terminologia, Ciência do Léxico na qual este texto se encontra inserido, que “é tradicionalmente definida como estudo e aplicação dos termos técnicos e/ou científicos. A identidade da área está, portanto, vinculada ao seu objeto central de investigação teórica e de trabalhos aplicados”, os termos, consoante Krieger (2006, p. 155).

Cabré (1999) comenta sobre a polissemia do nome Terminologia, porque essa designação abrange: (i) o conjunto teórico referente aos estudos das unidades terminológicas; (ii) o conjunto de normas relacionadas ao trabalho terminográfico (criação de obras de consulta terminológica); e (iii) o conjunto de termos de uma área de especialidade. Fundamentamo-nos, sobretudo, na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), elaborada e divulgada por Cabré (1999). Nessa vertente, a autora chama atenção à multidimensionalidade e às diferentes perspectivas pelas quais uma unidade lexical especializada pode ser investigada.

Este modelo insere a terminologia em uma estrutura de entrada de múltiplo acesso que permite a descrição de unidades terminológicas como unidades linguísticas, cognitivas e sociais. Para isso, cada entrada pressupõe sua própria teoria, que não é nem contraditória internamente nem contraditória com a condição interdisciplinar das unidades terminológicas (Cabré, 2009, p. 10, tradução nossa<sup>3</sup>).

---

3 No original: “Este modelo inserta la terminología en un marco de entrada multiacceso que permite la descripción de las unidades terminológicas como unidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Para ello, cada entrada presupone una teoría propia no contradictoria ni internamente ni con la condición interdisciplinaria de las unidades terminológicas”.

Assim, o conjunto terminológico de um domínio de especialidade é examinado a partir de suas particularidades, tal como suas semelhanças com outras unidades. Nessa teoria, a unidade lexical pode variar desde o conceito à denominação, além de ser analisada em seu contexto de uso. Tanto em nosso estudo original quanto neste recorte, abordamos as unidades lexicais pelo viés linguístico, especialmente no nível lexical, dando maior enfoque aos neologismos terminológicos.

O fenômeno da Neologia estreita relações com a Terminologia em meados da década de 1970, quando

[...] o conceito de neologia, que até então se referia somente aos aspectos linguísticos da construção de novas unidades lexicais, no âmbito geral da língua, começa a tornar-se polissêmico e passa a designar também a criação de termos nas áreas de especialidade. Esse fato decorre do interesse que os linguistas, especialmente os da área lexical, passaram a manifestar em relação à Terminologia, disciplina que, ainda que praticada há séculos, teve seus princípios e métodos estabelecidos, assim como o reconhecimento de sua importância do ponto de vista da comunicação, na segunda metade do século XX (Alves; Maroneze, 2018, p. 5).

Os neologismos são inerentes a qualquer sistema linguístico, uma vez que “a criação lexical ocorre para que os falantes possam exprimir algo que ainda não tem um meio adequado para tal”, podendo ocorrer para nomear um novo objeto, conceito, concepção social e, até mesmo, por uma necessidade expressiva, segundo Maroneze e Ganança (2020, p. 209). Por essa razão, com o crescimento e maiores postulados sobre a Terminologia, começaram a surgir estudos que investigassem esse fenômeno também nas áreas de especialidades.

Quando tratamos de *neologia*, compreendemos o processo de criação lexical mediado pelos recursos linguísticos (derivação, composição, estrangeirismo e mais) disponíveis no idioma, enquanto por *neologismo* entendemos o resultado da formação, ou seja, a unidade neológica criada por intermédio dos processos existentes na língua. Em Terminologia, a neologia costuma ser chamada de *neonímia* (*néonymie*) e o neologismo é designado como *neônimo* (*néonyme*), sendo essa nomenclatura criada por Rondeau (1984). Para nós, mostra-se relevante refletir que se de um lado a conceituação de neologia/neonímia e neologismo/neônimo se encontra delimitada, por outro, conforme questiona Jesus (2011, p. 16), “sob quais critérios uma unidade lexical pode ser considerada neológica?”.

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

A reflexão sobre *o que é* ou *o que não é* neológico se mostra pertinente, pois é preciso traçarmos delimitações teórico-metodológicas para levantarmos afirmações acerca do *status* neológico de uma unidade lexical. Trata-se de uma questão complexa, visto que uma unidade lexical pode ser um neologismo para um indivíduo, enquanto para outro não. Por exemplo, provavelmente, um especialista em Moda saberia o que é a unidade lexical *skirt suit*, em tradução livre, *terno saia*, para a combinação entre o vestuário executivo/social (camisa, *blazer*) com uma saia ampla e de comprimento abaixo do joelho. Nessa situação, o profissional não consideraria a unidade um neologismo; ao contrário, um falante comum, não dominante do assunto, consideraria a unidade lexical uma novidade, conseqüentemente, um neologismo terminológico.

Em trabalhos de cunho neológico, tendemos a aplicar o *critério lexicográfico*, pois, segundo Barbosa (1981, p. 150), “a consagração final da palavra neológica é a sua inserção no dicionário, porque o registro de um termo no dicionário confere-lhe o estatuto de elemento lexical da língua, ao lado dos outros já existentes”. Boulanger (1979) designa esse método como *corpus de exclusão*, que consiste na busca da unidade lexical em dicionários de língua geral ou especializados, funcionando como um filtro do que *é* ou *não é* neologismo. Neste trabalho, fazemos uso desse parâmetro ao confrontarmos os resultados obtidos no *Grande Dicionário Houaiss*, encontrado em versão *on-line*, e no *Dicionário de moda*, de Angus, Baudis e Woodcock (2015).

Concordamos com as considerações em destaque:

[...] os avanços crescentes da Informática, que têm possibilitado a utilização de valiosos recursos, como as buscas proporcionadas por motores de busca (Google e Yahoo, dentre outros), e o desenvolvimento da Linguística de Corpus têm permitido que outras metodologias possam também ser utilizadas, mais comumente em trabalhos de detecção de neologismos do âmbito geral da língua (Alves, 2016, p. 106).

Por esse prisma, acrescentamos critérios complementares em nossa filtragem, contrastando as unidades lexicais inventariadas no *corpus* de análise no *Corpus Técnico-Científico* (CorTec). Usamos, especialmente, o *corpus* técnico da moda em língua portuguesa, localizado no *Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução* (CoMET), do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Universidade de São Paulo (USP). De acordo com informações do próprio *site*, trata-se de um *corpus* “composto por diversos textos que versam sobre moda, retirados de revistas de moda, artigos científicos e textos da internet”, que contempla cerca de 128.987 *tokens*.

Nos dizeres de Almeida (2006, p. 86), quando um trabalho terminológico é realizado sob o viés da Teoria Comunicativa da Terminologia, esta escolha “implica em fazer determinadas escolhas metodológicas durante todas as etapas de construção de um produto terminológico”. Para a estudiosa, investigações desse tipo devem perpassar pelos seguintes pontos: (a) *organização do corpus* referente à escolha de um conjunto de textos relevantes para a pesquisa empreendida; nesse tópico, vemos a importância não só em delimitar o *corpus*, mas também em determinar o modo de extração das unidades lexicais dessa seleção textual, que pode ser extensa ou não; (b) *elaboração do mapa conceitual* relacionado à distribuição das unidades terminológicas em seus respectivos campos temáticos, a exemplo do próprio *vestuário*, tratado aqui; nesse tema, esperamos encontrar designações de vestimentas, tais como *camisetas, calças, jaquetas*, entre outras; (c) *criação e preenchimento de fichas terminológicas* que sirvam como uma espécie de dossiê sobre a unidade lexical, apresentando informações necessárias à pesquisa realizada. Almeida (2006) apresenta mais etapas; no entanto, não as abordamos, uma vez que se referem ao trabalho terminográfico (criação de glossários ou dicionários especializados). Dessa maneira, focamos apenas nos pontos iniciais, sobre os quais discorreremos no tópico seguinte.

### **O campo conceitual *vestuários pandêmicos* e os seus neologismos**

O que move continuamente os periódicos de Moda são as novidades sociais que, conforme Buitoni (1990, p. 13), usam de temáticas contemporâneas: “[...] a fim de parecer sempre atual, usa-se o novo. O atual pressupõe uma relação de presença efetiva no mundo histórico”. Essa noção, por sua vez, estimulou-nos a escolher revistas de Moda como objeto de estudo, porque o próprio domínio preza pela sazonalidade e porque a sua mídia digital ou impressa retrata toda a efemeridade do campo. No que concerne à escolha das edições brasileiras das publicações da *Glamour*, *Harper’s Bazaar*, *L’Officiel* e *Vogue*, optamos por selecionar essas que são consideradas relevantes, pioneiras e importantes no âmbito da Moda.

Selecionamos manualmente as matérias dos periódicos mencionados nas seções de Moda, particularmente recolhemos os textos publicados entre 01 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021, totalizando 6.343 matérias coletadas e, posteriormente, analisadas. Essas englobaram o início e o meio da pandemia, bem como a fase do retorno gradual às atividades presenciais. Sobre a extração das unidades lexicais presentes no *corpus*,

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

usamos o programa de análise linguística e lexical #LancsBox<sup>4</sup>, de Brezina, Weill-Tessier e Mcenery (2015) e lançamos mão das ferramentas Words (lista de unidades lexicais) e Whelk (concordanciador). Com o auxílio do primeiro mecanismo, encontramos unidades lexicais simples, tais como *hate-wear*, *sadwear*, *tracksuit* etc.; já com o segundo mecanismo, localizamos composições sintagmáticas, a exemplo de *camiseta pró-vacina*, *look casulo*, *moletom vaccinated* e outras; simultaneamente, pudemos verificar o contexto de uso das unidades lexicais por intermédio das linhas de concordância.

O campo conceitual é definido por Boutin-Quesnel (1985, p. 19) como o “conjunto de conceitos ligados entre si e que podem ser agrupados em torno de um conceito-chave<sup>5</sup>”. Dessa forma, um mapa conceitual contempla um conceito principal, de cunho mais geral, em nosso caso a Moda, e no âmbito desse sistema há outros subsistemas ou subconceitos, de cunho mais específico, a título de exemplo: *vestuário*, *estilo*, *tecido*, entre outros. No caso do campo conceitual *vestuário pandêmico*<sup>6</sup>, temos 34 neologismos terminológicos: *calça bailarina*, *calça paraquedista*, *camisa larguinha*, *camiseta com proteção anticoronavírus*, *camiseta pró-vacina*, *comfy wear*, *conjunto de loungewear*, *dopamine dressing*, *guarda-roupa indoor*, *guarda-roupa de quarentena*, *hate-wear*, *look boring*, *lookinhos de quarentena*, *look remix*, *look vacina*, *look de home office*, *look de lockdown*, *look Zoom*, *look pós-pandemia*, *look pós-quarentena*, *look casulo*, *look de home style*, *look de screen style*, *look pré-pandemia*, *moletom vaccinated*, *moletons pandêmicos*, *muscle tee*, *nap dress*, *peça vaccinated*, *pijama de home office*, *sadwear*, *skirt suit*, *tracksuit* e *vestido paraquedas*.

Certas unidades lexicais extraídas do *corpus* de análise contêm frequência única nos textos selecionados. Isto é, estamos diante de unidades lexicais *hapax* que, “apesar da baixa frequência textual, têm interesse por constituírem palavras-testemunho, ou seja, neologismos que, de certa forma, caracterizam um determinado momento da vida social”, consoante Borba (2003, p. 126). Consideramo-las passíveis de serem investigadas porque a Moda é sazonal. Além disso, durante o período investigado, as adaptações lexicais mostraram-se mais urgentes, uma vez que a pandemia reverberou diariamente mudanças de mentalidades, discursos e costumes, afetando também essa área de especialidade. Portanto, tais ocorrências testemunham o espaço-tempo estudado em razão do discurso,

---

4 *Software* criado na Universidade de Lancaster, no Reino Unido, para estudos de dados linguísticos baseados em *corpora*. Esse mecanismo tem compatibilidade tanto com *corpora* criados pelos usuários, quanto com *corpora* existentes – disponibilizados na internet; pode ser acessado gratuitamente; manipula e analisa resultados linguísticos de qualquer idioma; permite a anotação de informações em caso de *corpus* oral; ainda, atua em diferentes sistemas operacionais (Brezina, 2021).

5 Tradução feita por Barros (2004, p. 112).

6 Nomeamos o campo conceitual de *vestuário pandêmico*, porque estamos analisando as vestimentas criadas e/ou (re)adaptadas para o contexto da pandemia da covid-19.

escrito ou falado, ser considerado uma “liberdade de expressão, com finalidade de significação individual, mas [que] se realiza em determinado momento histórico da língua” (Carvalho, 2006, p. 197).

Prosseguindo a etapa das fichas terminológicas, retomamos a informação de que “o preenchimento das fichas é uma etapa imprescindível numa pesquisa terminológica”, a qual ressaltamos, pois “a ficha constitui-se num verdadeiro dossiê do termo, contendo toda a sorte de informações que se mostrarem pertinentes para a pesquisa em foco”, conforme mencionam Almeida, Aluísio e Oliveira (2007, p. 411). Na verdade, esse procedimento é uma espécie de registro terminológico e, paralelamente, um registro linguístico-histórico da unidade lexical, que grafará a sua cristalização ou não no sistema linguístico. Destacamos que não há um modelo de ficha pertinente a todos os estudos, cabendo ao pesquisador montar uma que melhor retrate o objetivo da pesquisa. Para esta investigação, a ficha será constituída pelos seguintes tópicos: *termo*, *processo de formação*, *frequência no corpus*, *variante denominativa* (caso ocorra), *contexto* (extraído das revistas), abas separadas para os *dicionários* e abas separadas para o Google Trends<sup>7</sup> e para o CorTec, definição e análise.

Após delimitarmos essas questões, seguimos as nossas discussões, começando pelo processo de derivação prefixal, que dá origem ao neologismo formado por prefixo + base, que conteve seis ocorrências no *corpus* de análise. Pontuamos que os dados coletados, em sua maioria, são composições sintagmáticas e em seus interiores, especialmente em um de seus constituintes, encontramos outros processos de formação de palavras. Vejamos a seguir um exemplo:

**Ficha 1.** *Look* pós-quarentena

<b><i>LOOK PÓS-QUARENTENA</i></b>
<b>Processo de formação:</b> Composição sintagmática
<b>Frequência:</b> 13
<b>Variante denominativa:</b> não contém

<sup>7</sup> Ferramenta *on-line* e gratuita que expõe em forma de gráfico a frequência de pesquisas relacionadas a uma unidade lexical, do léxico comum ou especializado, na internet. Existem casos em que não são apresentados gráficos, demonstrando que a unidade lexical não se mostrou popular na *web* até o momento pesquisado. Vale-nos dizer que esse recurso não delimita o caráter neológico do termo, porém mostra se determinada unidade lexical era empregada em período anterior ou posterior à pandemia.

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

CONTEXTO	
<p>“O &lt;look pós-quarentena&gt;: estilistas respondem como acreditam que serão as produções quando retornamos às ruas. Depois dos chineses, italianos e franceses se preparam para o fim do lockdown. Voltar parcialmente às suas vidas outdoor acontece agora, no meio de maio. Estilistas debatem aqui como vão traduzir o mood da população em suas coleções” (Vogue, 2020, <i>site</i>).</p>	
GRANDE DICIONÁRIO HOUISS	DICIONÁRIO DE MODA
Não contém entrada	Não contém entrada
GOOGLE TRENDS	CorTec
Sem gráfico no período delimitado	Sem resultado no <i>corpus</i>
DEFINIÇÃO	
Peça do vestuário usada após o período de quarentena.	
ANÁLISE	
<p>O neologismo terminológico <i>look pós-quarentena</i> é um composto sintagmático formado por substantivo + substantivo (S+S), em que o segundo substantivo desempenha função de adjetivo. A unidade lexical <i>pós-quarentena</i> foi criada por meio da junção do prefixo <i>pós-</i>, de posterioridade, à base <i>quarentena</i>, sendo uma derivação prefixal.</p> <p>Houve um empréstimo linguístico entre domínios de especialidades distintos no interior desta composição, da Medicina ou da Infectologia para a Moda, da unidade <i>quarentena</i>, encontrada no <i>Grande Dicionário Houaiss (site)</i>: “4 <i>hist.med</i> conjunto de medidas e restrições que consistia esp. no isolamento, durante certo tempo (origin. 42 dias), de indivíduos e mercadorias provenientes de regiões onde grassavam epidemias de doenças contagiosas; 5 <i>p.ext.</i>; <i>infect</i> conjunto de restrições e/ou isolamento, por períodos de tempo variáveis, impostos a indivíduos ou cargas procedentes de países em que ocorrem epidemias de doenças contagiosas”.</p>	

Fonte: Elaboração própria

Tal processo de formação de palavras é observado no neologismo da ficha exposta, mas, também, em outros neologismos terminológicos<sup>8</sup> como: *camisetas pró-vacina*, *look pós-lockdown*, *look pós-pandemia*, *looks pré-pandemia* e *camisetas com proteção anticoronavírus*. No caso do prefixo *pró-*, formador de adjetivos ou substantivos, vemos

<sup>8</sup> Optamos por apresentar apenas uma ficha terminológica de cada processo de formação de palavras encontrado no campo. Desse modo, as demais ocorrências advindas do mesmo processo exposto nas fichas foram explanadas no desenvolvimento do texto, devido à limitação do artigo.

a designação de um vestuário que incentiva a vacinação, ou seja, mostra-se *a favor* da vacinação; o prefixo *pós-*, ao se juntar aos substantivos, transformou-os em adjetivos classificadores dentro do contexto analisado. Isso porque indicava o conjunto de peças do vestuário a serem adotadas pelos usuários *posteriormente* ao período de reclusão social e pandêmico. Caso similar ocorre com o prefixo *pré-* para indicar que existiam vestimentas particulares *previamente ao período* da pandemia da covid-19. Em *anticoronavírus*, o prefixo *anti-* se junta ao substantivo *coronavírus*, trazendo o sentido de funcionalidade *contra* o vírus causador da crise sanitária mundial.

Enfatizamos, ainda, a fusão lexical ou o empréstimo interno que há nos exemplos mencionados, uma vez que *pandemia* e *quarentena* são termos da Medicina, enquanto *coronavírus* remete à Virologia e *vacina* à Imunologia, unidades lexicais essas que se uniram à terminologia da Moda, para criarem designações. O empréstimo interno acontece quando uma unidade lexical perpassa do “vocabulário de um determinado registro linguístico para outro, com ou sem alteração do seu significado, assim como as unidades resultantes desse processo” (Correia, 2010, p. 39). Na verdade, atualmente, notamos que “diferentes comunidades profissionais têm se unido para criar um campo de atividade, e a proximidade resultante facilita não só a transferência de ideias, mas também das palavras que as expressam”<sup>9</sup> (Humbley, 2008, p. 1, tradução própria). Isto é, percebemos que existe essa combinação terminológica entre a Moda e subáreas da Saúde em nossos dados.

Quanto ao processo de derivação sufixal, relacionado ao acréscimo de um sufixo no final de uma base lexical, observamos três ocorrências no *corpus*. Desse modo, a ficha a seguir apresenta um neologismo que contempla tal mecanismo de formação em um de seus constituintes:

#### Ficha 2. Camisa larguinha

<b><i>CAMISA LARGUINHA</i></b>
<b>Processo de formação:</b> Composição sintagmática
<b>Frequência:</b> 1
<b>Variante denominativa:</b> <i>camisa larguinha de botão</i>

<sup>9</sup> No original: “[...] different professional communities coming together to create a new field of activity, and the resulting proximity facilitates not only transfer of ideas, but also of the words which express them”.



- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

CONTEXTO	
“Em casa sim e estilosa também. Aqui, te mostramos como aderir ao conjunto de shorts e <camisa larguinha> para ficar no conforto do lar” (Glamour, 2020, <i>site</i> ).	
GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS	DICIONÁRIO DE MODA
Não contém entrada	Não contém entrada
GOOGLE TRENDS	CorTec
Sem gráfico no período delimitado	Sem resultado no <i>corpus</i>
DEFINIÇÃO	
Camisa de modelagem mais larga e solta ao corpo, enquadrando-se no recorte oversized, consoante Cruz (2013).	
ANÁLISE	
<p>O neologismo <i>camisa larguinha</i> é um composto sintagmático formado por substantivo + adjetivo (S+A).</p> <p>A unidade lexical <i>larguinha</i> apresenta o processo de derivação sufixal, devido ao acréscimo do sufixo diminutivo à base - <i>largo</i> + <i>-inha</i> -, o qual intensifica a dimensão da vestimenta e, simultaneamente, traz a sensação de leveza e conforto para a peça.</p> <p>No <i>corpus</i> selecionado, encontramos a variante <i>camisa larguinha de botão</i>, uma composição sintagmática formada pela combinatória de substantivo + adjetivo + preposição + substantivo (S+A+prep.+S).</p>	

**Fonte:** Elaboração própria

Esse processo apareceu também em *lookinhos de quarentena* para a indumentária adotada na época do isolamento social. Sobretudo, vemos a inserção do sufixo *-inhos* no substantivo de língua inglesa *look* com o sentido denotativo de diminutivo e afetivo, trazendo, ainda, o sentido conotativo de vestuário mais delicado e confortável, pensado justamente para ser usado em domicílio. A sufixação ocorreu também em *moletons pandêmicos*, em que o sufixo *-êmico*, formador de adjetivos a partir de substantivos terminados em *-emia*, é recorrentemente encontrado na terminologia médica, a exemplo de *anêmico*, *radiotoxêmico*, dentre outros.

A composição sintagmática, seguimento sintático formado por duas ou mais unidades lexicais com sentido lexical, apareceu 28 vezes em nossas análises. Esse recurso é visualizado, simultaneamente, nas unidades lexicais apresentadas anteriormente, ao mesmo tempo em que é encontrado em *look vacina*, *conjunto de loungewear* e mais. Apresentamos abaixo uma ficha terminológica referente a esse processo:

**Ficha 3.** Guarda-roupa indoor

<b>GUARDA-ROUPA INDOOR</b>	
<b>Processo de formação:</b> Composição sintagmática	
<b>Frequência:</b> 1	
<b>Variante denominativa:</b> não contém	
<b>CONTEXTO</b>	
<p>“Com tantas pessoas em regime de isolamento, é no mínimo insensível postar fotos de street style ou de aerolooks. Os últimos, por sinal, levarão um tempo para que voltem às redes. Deslocamentos aéreos excessivos serão olhados de banda, levando em conta também o caráter poluente da indústria. O &lt;guarda-roupa indoor&gt; será mais valorizado, sobretudo quando nos dermos conta, por força dos últimos acontecimentos, de que muitos trabalhos podem ser feitos via home office ou videoconferência” (VOGUE, 2020, <i>site</i>).</p>	
<b>GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS</b>	<b>DICIONÁRIO DE MODA</b>
Não contém entrada	Não contém entrada
<b>GOOGLE TRENDS</b>	<b>CorTec</b>
Sem gráfico no período delimitado	Sem resultado no <i>corpus</i>
<b>DEFINIÇÃO</b>	
Conjunto de vestuário, destinado a ser utilizado em casa, que mistura conforto e sofisticação.	
<b>ANÁLISE</b>	
<p>O neologismo terminológico <i>guarda-roupa indoor</i> é uma composição sintagmática formada por substantivo + adjetivo (S+A). O adjetivo <i>indoor</i>, vale pontuar, está lematizado no <i>Grande Dicionário Houaiss</i>, com o significado de “praticado em ambiente fechado”. Essa segunda unidade lexical classifica a unidade lexical principal, <i>guarda-roupa</i>, trazendo-lhe o sentido de vestimentas usadas em casa.</p>	

**Fonte:** Elaboração própria

As estruturas sintagmáticas mais recorrentes nesse processo de criação lexical foram aquelas unidades formadas por substantivo + adjetivo (*look boring, moletom vaccinated*); substantivo + substantivo (*look casulo, look Zoom*); substantivo + preposição + substantivo (*guarda-roupa de quarentena, look de lockdown*); e, substantivo + preposição + sintagma nominal (*look de home office, look de screen style*). No caso das unidades lexicais formadas pela classe gramatical dos substantivos ou por sintagmas nominais, percebemos que o segundo substantivo ou o sintagma exerce função adjetival na composição, porque esses ressaltam características da unidade lexical ou a classificam.

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

Há três composições sintagmáticas construídas a partir de substantivo + substantivo que carregam na segunda unidade lexical um processo de neologia semântica, ou seja, ocorre acréscimo de sentido em uma unidade lexical já estabelecida e disponível no sistema linguístico. Na ficha em destaque, temos um exemplo desse recurso linguístico:

**Ficha 4.** Calça paraquedista

<b>CALÇA PARAQUEDISTA</b>	
<b>Processo de formação:</b> Composição sintagmática	
<b>Frequência:</b> 18	
<b>Variação terminológica:</b> não contém	
<b>CONTEXTO</b>	
“<Calça paraquedista>: conheça o modelo diferenciado dos anos 1980 que está voltando à moda: A calça apresenta uma aparência que transita entre os universos esportivo e da cultura street, e promete ganhar pontos em 2021 por ser confortável e versátil na hora de montar produções, podendo funcionar como uma alternativa para renovar os visuais que antes eram feitos apenas com moletom e legging – aka os itens mais comfy da quarentena” (Glamour, 2021, <i>site</i> ).	
<b>GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS</b>	<b>DICIONÁRIO DE MODA</b>
Não contém entrada	Não contém entrada
<b>GOOGLE TRENDS</b>	<b>CorTec</b>
Contém picos de frequências variáveis no <i>Trends</i> , iniciando em janeiro de 2017 com 40% e tendo aumento máximo em setembro de 2018 com 100% de buscas. Entre dezembro de 2019 a março de 2021 manteve pico linear entre 46% e 50% de pesquisas.	Sem resultado no <i>corpus</i>
<b>DEFINIÇÃO</b>	
Calça de modelagem ampla e arredondada nas pernas, que contém fios de ajuste de elásticos na cintura e nos calcanhars, segundo Varela (2021).	
<b>ANÁLISE</b>	
O neologismo terminológico <i>calça paraquedista</i> é um composto sintagmático formado pela combinação de substantivo + adjetivo (S+A). A unidade lexical <i>paraquedista</i> exerce a função de adjetivo classificador porque particulariza a unidade lexical principal em um modelo de calça.	

O substantivo *paraquedista* é ressignificado no contexto da Moda, sendo um neologismo semântico. Isto é, na obra lexicográfica de língua comum a unidade é definida como aquele que pratica o paraquedismo, ou como o militar especializado nessa função, ou pelo adjetivo daquele que tem prestígio por meio de vantagens indevidas. Na Moda, o sentido é alterado ao nomear um modelo de vestuário, especificamente uma calça, que se assemelha a uma paraquedas.

**Fonte:** Elaboração própria

Em unidades terminológicas como *calça bailarina* para a peça de modelagem justa no quadril e nas pernas, com elástico na cintura e com a barra mais ampla, diferenciando-se da parte superior mais ajustada, e em *vestido paraquedas* para a vestimenta volumosa em modelagem de trapézio sem marcação na cintura, temos processo similar ao apresentado na ficha exposta. O dicionário Houaiss assim apresenta, respectivamente *bailarina* e *paraquedas*:

1 mulher que dança profissionalmente, no palco ou em *dancings*; dançarina; 2 **BAIL** mulher que dança balé clássico, profissionalmente ou não; 3 *B; infrm.* peça que envolve o pavio de determinado tipo de lampião a querosene; camisa; 4 *EST (Lisboa)* vasilha de folha de flandres em forma de dois cones unidos um ao outro, us. para ferver líquidos com rapidez (Houaiss, *site*).

1 artefato de lona, náilon etc., em forma freq. hemisférica e provido de cordéis, us. para amortecer a queda pelo ar de pessoas e cargas [Us. ger. para fins militares e esportivos.]; 2 *p.ana.*; *B; infrm.* artefato de pano ou de outro material, com as bordas unidas por cordéis, us. por vendedores ambulantes para expor os seus produtos e transportá-los com facilidade (Houaiss, *site*).

Quando essas unidades lexicais chegaram ao campo terminológico da Moda, conseqüentemente, sofreram adaptações semânticas, ora para nomear a calça comumente usada por dançarinas de balé, ora para designar, a partir da metáfora, o vestido que se assemelha ao formato de um paraquedas. Ademais, prosseguimos ao último mecanismo de formação de palavras localizado no campo dos *vestuários pandêmicos*, o estrangeirismo.

De acordo com Correia (2010), a adoção de unidades lexicais estrangeiras em um sistema linguístico é um movimento natural das línguas. Nesse sentido, consideramos como estrangeirismo a unidade lexical, especializada ou não, recém-chegada ao componente lexical de determinada língua. Recém-vinda, pois não está lematizada nos dicionários do idioma, podendo ser considerada como nova ou diferente para os falantes. No campo conceitual estudado, detectamos 10 casos desse processo e evidenciamos um exemplo na ficha terminológica a seguir:

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

#### Ficha 5. *Sadwear*

<b>SADWEAR</b>	
<b>Processo de formação:</b> Estrangeirismo	
<b>Frequência:</b> 12	
<b>Variação terminológica:</b> <i>Sad-wear</i>	
<b>CONTEXTO</b>	
<p>“Já o termo &lt;sadwear&gt;, criado pela revista inglesa Esquire, fala sobre as roupas que vestimos ‘para nos sentirmos melhor, quando estamos tristes, principalmente a partir do tédio existencial causado pelo lockdown’. De acordo com Charlie Teasdale, diretor de estilo da publicação, é comum termos aquela peça que eleva nosso astral automaticamente. Pode ser um pijama, moletons fofinhos ou até algo inesperado e luxuoso – o que importa é você se sentir bem ao usá-lo” (Glamour, 2021, <i>site</i>).</p>	
<b>GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS</b>	<b>DICIONÁRIO DE MODA</b>
Não contém entrada	Não contém entrada
<b>GOOGLE TRENDS</b>	<b>CorTec</b>
Sem gráfico no período delimitado	Sem resultado no <i>corpus</i>
<b>DEFINIÇÃO</b>	
<p>Vestuário usado em momentos de tristeza ou de tédio existencial durante o período de isolamento social com a intenção de melhorar esse sentimento e sensação.</p>	
<b>ANÁLISE</b>	
<p>O neologismo terminológico <i>sadwear</i> é um substantivo adotado do inglês norte-americano, sendo um estrangeirismo na terminologia da Moda brasileira. Uma variante foi encontrada no <i>corpus</i> de análise, <i>sad-wear</i>, onde vemos uma instabilidade gráfica na unidade lexical com o uso do hífen separando as bases de língua inglesa <i>sad</i> e <i>wear</i>.</p>	

**Fonte:** Elaboração própria

O emprego de estrangeirismos na terminologia da Moda, sobretudo advindos do inglês norte-americano, não é uma prática apenas da contemporaneidade, porque no final do século passado havia trabalhos que já apontavam o prestígio dessa língua no vocabulário da área: “a influência inglesa sobre a moda brasileira – que se iniciou, como a francesa, com a abertura de nossos portos às nações amigas –” (Alves, 1983, p. 71). Para além do contato socio-cultural-econômico que houve entre o Brasil com os continentes norte-americano e europeu, vê-se também que os periódicos brasileiros que tratam sobre

a temática dos vestuários, estilos e comportamentos seguem as tendências internacionais da Moda, contribuindo, assim, para a inserção de unidades lexicais estrangeiras na língua portuguesa. A ficha apresentada demonstra a nossa fala, pois o neologismo terminológico *sadwear* não é uma criação vernácula do português brasileiro. Como indica o contexto, a unidade foi criada pela revista inglesa *Esquire*. Desse modo, cremos que existe uma padronização terminológica nesse campo profissional.

A respeito dos estrangeirismos encontrados nos *vestuários pandêmicos*, conferimos maior adoção de substantivos (*hate-wear*, *muscle-tee*, *sadwear* e *tracksuit*), bem como composições sintagmáticas sob a forma substantivo + substantivo (*dopamine dressing* e *nap dress*) e sob o modelo estrutural adjetivo + substantivo (*comfy wear*). Parece-nos evidente que, apesar de haver preferência em adotar e padronizar unidades lexicais estrangeiras nessa terminologia, existem combinações sintagmáticas criadas pelos editores e redatores das publicações brasileiras, conforme observamos nos seguintes compostos: *look boring* (substantivo + adjetivo), *conjunto de loungewear* (substantivo + preposição + substantivo), *look de screen style* (substantivo + preposição + sintagma nominal). Isto é, compreendemos que essas unidades lexicais são vernáculas no português brasileiro pela distribuição dos estrangeirismos destacados na composição, uma vez que, ao serem colocados posteriormente à unidade principal, acabam exercendo função de adjetivo classificador, sendo que no inglês o adjetivo tende a aparecer antes do substantivo.

Ao averiguarmos e distribuirmos os neologismos terminológicos extraídos do *corpus*, tanto nas fichas terminológicas quanto no texto corrido, cumprimos o nosso primeiro objetivo de documentar e analisar as criações terminológicas da Moda durante os primeiros anos da pandemia da covid-19. Perante o exposto, executamos o segundo objetivo, que teve a função de ressaltar o processo de formação de palavras mais recorrente no campo conceitual dos vestuários pandêmicos: a *composição sintagmática* teve 28 ocorrências; o *estrangeirismo* teve 10 ocorrências; a *derivação prefixal* teve 6 ocorrências; e, por último, de maneira idêntica, a *derivação sufixal* e a *neologia semântica* tiveram 3 ocorrências. Esses resultados demonstram uma predileção pelos compostos sintagmáticos nos nomes das peças; na verdade, isso ocorre, pois esses compostos designam e, ao mesmo tempo, classificam as vestimentas em estilos específicos a partir da segunda unidade lexical presente no composto.

## Conclusão

Retomamos a pergunta norteadora deste artigo: *a Moda em tempos pandêmicos cria neologismos pandêmicos?* Respondemos essa questão afirmativamente, pois, diante

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

dos resultados apresentados, analisamos e documentamos que a crise sanitária da covid-19 atingiu outros setores além da Saúde e da Economia, a exemplo do campo da Moda, especialmente, a terminologia usada nesse meio. Isto é, a partir da pesquisa executada confirmamos que o léxico de qualquer língua tende a acompanhar e retratar a transmutação social, seja de cunho cultural, político, econômico ou ambiental. Biderman (1998, p. 88), importante pesquisadora dos estudos lexicais no Brasil, afirma que “é a partir da *palavra* que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem”.

Em paralelo ao léxico, podemos considerar que a Moda, área de especialidade aqui estudada, contém similaridades com o sistema lexical porque também representa, mediante as vestimentas e estilos, a cultura e a história de uma nação, e se renova com a intenção de se adaptar aos novos pensamentos e acontecimentos da sociedade. Por essa razão, a terminologia desse domínio se mostra arraigada de inovações lexicais e, dessa maneira, é relevante realizarmos cada vez mais estudos sobre esse conjunto terminológico. Na perspectiva da Terminologia, singularmente na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), podemos verificar essas unidades lexicais nos contextos de usos, observando a sua variação e, como fizemos, averiguando os processos de formação pelos quais foram concebidos.

Linguisticamente, precisamos evidenciar o quanto a terminologia da Moda se adaptou à realidade imposta pela covid-19, tendo em perspectiva que os resultados obtidos demonstram uma predominância de composições sintagmáticas. Essas são formadas pelas mais diversas formas morfológicas – substantivo + substantivo (15), substantivo + adjetivo (9), substantivo + preposição + substantivo (7), substantivo + preposição + substantivo + substantivo (4), substantivo + preposição + sintagma nominal (3) e substantivo + substantivo + preposição + substantivo (1). No caso das construções formadas apenas por substantivos, notamos que o último sempre apresentava função adjetival dentro do composto; ao mesmo tempo em que os termos posteriores ao principal são relacionados à terminologia da covid-19 ou a áreas distintas da Moda, por exemplo, *look remix* (Música), *look vacina* (Farmacologia e Imunologia).

Os estrangeirismos igualmente cooperaram para a inovação lexical desse domínio de especialidade. Nesses casos, percebemos maiores adoções de sintagmas nominais (6), substantivos (4), adjetivos (2) e da forma adjetivo + verbo (1). A junção de afixos a bases existentes do português brasileiro se mostrou recorrente, mas em menor escala no campo dos vestuários pandêmicos. No entanto isso nos revela posicionamentos da Moda para a situação em vigor na época. Citamos os prefixos encontrados *pós-* (7), indicando que haveria algo novo, posterior ao período da pandemia; *pré-* (1), demonstrando que

existia uma Moda antes da pandemia do novo coronavírus; *pró-* (1) e *anti-* (1); enquanto os sufixos ora remetiam ao conforto, delicadeza e tenacidade com o uso do *-inho* (3), ora adjetivando a peça criada na pandemia com o *-êmico* (1).

Assim, findamos este artigo refletindo sobre uma possível continuidade desse estudo, uma vez que o mesmo abre margem a investigarmos o uso de prefixos e sufixos na terminologia da Moda, abrangendo, então, outros campos conceituais, sendo possível apurarmos o uso de metáforas, o emprego de estrangeirismos ou empréstimos entre a Moda e outras áreas de especialidades. Além do mais, as fichas criadas podem servir de base para a construção de um dicionário ou glossário terminográfico, tendo em vista que as etapas seguintes da metodologia da TCT previam esse tipo de confecção. Esse, em nossa visão, seria um trabalho extremamente necessário e importante, primeiro, pois sentimos que, apesar de ser um ramo de especialidade estabelecido socialmente, há nele uma ausência de obras de consulta terminológica representativas do atual momento; e, segundo, porque um dicionário registraria as unidades lexicais criadas no período pandêmico, sendo, dessa forma, um tesouro terminológico para a história da Moda.

## Agradecimentos

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que financia esta pesquisa.

## Referências

ALMEIDA, G. M. de B.; ALUÍSIO, S. M.; OLIVEIRA, L. H. M. de. O método em terminologia: revendo alguns procedimentos. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume III. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 409-420.

ALMEIDA, G. M. de B. A teoria comunicativa da terminologia e a sua prática. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 85-101, 2006.

ALVES, I. M. As influências estrangeiras no vocabulário da moda. **Linguagem**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 71-77, 1983.

ALVES, I. M. Contribuições para a metodologia do trabalho em neologia terminológica: o *corpus* de exclusão. *In*: CATALÁ, S. Á.; BARITÉ, M. **Teoría y praxis en terminología**. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, 2016, p. 103-112.



- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

ALVES, I. M.; MARONEZE, B. Neologia: histórico e perspectivas. **GTlex**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 05-32, 2018.

ANGUS, E.; BAUDIS, M.; WOODCOCK, P. **Dicionário de moda**. Tradução Gabriela Erbeta, Julia Debase e Júlia Gouveia. São Paulo: Publifolha, 2015.

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo**. São Paulo: Global, 1981.

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: EdUSP, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 81-118, 1998.

BORBA, F. da S. **Organização de dicionários: uma introdução à Lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOULANGER, J. **Problématique d'une méthodologie d'identification des néologismes en terminologie**, 1979. Disponível em: [https://boulanger.recherche.usherbrooke.ca/documentarticle-boulanger\\_1979](https://boulanger.recherche.usherbrooke.ca/documentarticle-boulanger_1979). Acesso em: 23 jan. 2023.

BOUTIN-QUESNEL, R. **Vocabulaire systématique de la terminologie**. Québec: Publications du Québec, 1985.

BREZINA, V.; WEILL-TESSIER, P.; MCENERY, T. **LancsBox: version 6.0 [software]**. Inglaterra: Universidade de Lancaster, 2020. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/>. Acesso em: 15 maio 2021.

BREZINA, V. **#LancsBox: Lancaster University corpus toolbox**, 2021. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BUITONI, D. S. **Imprensa feminina**. São Paulo: Ática, 1990.

CABRÉ, M. T. La teoría comunicativa de la terminología, una aproximación lingüística a los términos. **Revue française de linguistique appliquée**, v. 14, p. 9-15, 2009.

CABRÉ, M. T. **Terminology**: theory, methods, and applications. Tradução Janet Ann DeCesaris. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

CARVALHO, N. M. de. A criação neológica. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 4, p. 191-203, 2006.

COLÍN RODEA, M. Prefácio: o desafio de um mundo mais justo. *In*: MOREIRA, G. L.; COSTA, L. A. da C.; ALVES, I. M. (org.). **Pesquisas em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campinas: Ponte Editores, 2022. p. 11-15.

CORPUS Multilíngue para Ensino e Tradução. **CoMET**, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://comet.fflch.usp.br/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CORREIA, M. Para a compreensão do conceito de ‘empréstimo interno’ primeira abordagem. *In*: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, volume IV. Campo Grande: Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 39-63.

CRUZ, C. L. da S. **Glossário de terminologias do vestuário**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

GLAMOUR. Categoria moda. **Glamour**, 2020/2021. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/Moda/>. Acesso em: 03 maio 2021.

GOOGLE trends. Veja o que o mundo está pesquisando. **Google Trends**. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/?geo=BR>. Acesso em: 03 ago. 2022.

HARPER'S BAZAAR. Categoria moda. **Harper's Bazaar**, 2020/2021. Disponível em: <https://harpersbazaar.uol.com.br/moda/>. Acesso em: 03 maio 2021.

HOUAISS, A. Grande dicionário Houaiss. **UOL**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

HUMBLEY, J. Issues of distance and proximity in neologisms, as instanced in ecommerce. **ASp [En ligne]**, v. 53-54, p. 1-11, 2008.

- | O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19

JESUS, A. M. R. de. **Terminologia da Astronomia**: estudo da neologia e da variação. 2011. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRIEGER, M. da G. A identidade da Terminologia e o perfil do terminólogo. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 4, p. 155-164, 2006.

L'OFFICIEL. Categoria moda. **L'Officiel**, 2020/2021. Disponível em: <https://www.revistalofficiel.com.br/categorias/moda>. Acesso em: 03 maio 2021.

MARIE CLAIRE. Nomes 2.0: Itens de moda que mudaram de nome no revival. **Marie Claire**, 2018. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Moda/noticia/2018/06/nomes-20-itens-de-moda-que-mudaram-de-nome-no-revival.html>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MARONEZE, B. O.; GANANÇA, J. H. L. Perspectivas onomasiológica e semasiológica nos estudos de neologia. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 204-224, 2020.

MONTOYA, I. El lenguaje sectorial de la moda. *In*: BARGALLÓ, M.; FORGAS, E.; GARRIGA, C.; RUBIO, A.; SCHNITZER, J. (ed.). **Las lenguas de especialidad y su didáctica**. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2001. p. 247-252.

NOGUEIRA, M. Campanha pelo fim do termo “tomara que caia” toma conta das redes sociais; Mestre em linguística opina. **Glamour**, 2020. Disponível em: <https://glamour.globo.com/lifestyle/noticia/2020/03/campanha-pelo-fim-do-termo-tomara-que-caia-toma-conta-das-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PORTO DAPENA, J. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

REY, A. Le **Lexique**: images et modèles du dictionnaire à la lexicologie. Paris: Armand Colin, 1977.

RONDEAU, G. **Introduction à la terminologie**. Québec: Gaëtan Morin, 1984.

VARELA, T. Calça paraquedista: conheça o modelo diferenciado dos anos 1980 que está voltando à moda. **Glamour**, 2021. Disponível em: <https://glamour.globo.com/moda/tendencias/noticia/2021/04/calca-paraquedista-conheca-o-modelo-diferentao-dos-anos-1980-que-esta-voltando-moda.ghtml>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VOGUE. Categoria moda. **Vogue**, 2020/2021. Disponível em: <https://vogue.globo.com/moda/>. Acesso em: 03 maio 2021.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** CASTORINO, Pauler; ALVES, Ieda Maria. O fenômeno da neologia no domínio da Moda em meio à pandemia da covid-19. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 54-76, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 13/10/2023.

---

# DÁ ZOOM NA IMAGEM: CONFIGURAÇÕES INTERACIONAIS EXPERIMENTADAS NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Fernanda Miranda da CRUZ<sup>1</sup>

Rosana Kelly BALDAN<sup>2</sup>

Vitória Sellito de MELO<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3547>

**Resumo:** Este artigo analisa encontros de atendimento educacional especializado (AEE) que aconteceram em agosto de 2020. Os encontros foram registrados em vídeo e deles participam uma professora, uma estudante autista e a mãe da estudante. Desafios e impactos no contexto escolar emergencial remoto serão discutidos a partir de uma análise linguística e interacional de ordem microanalítica. Essa perspectiva oferece instrumentos para descrever as configurações sociointeracionais, algumas delas inéditas, tais como: a) novas contingências espaciais e materiais; b) a interação por meio de tecnologias, que colocou os corpos em copresença temporal e situacional, mas espacial e fisicamente distantes e c) a participação de familiares em interações que eram, até então, reservadas ao professor-aluno(s). Em uma espécie de *zoom* dado a instantes de interações, as análises mostram como as três participantes vivenciaram e gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam uma macroesfera da pandemia, como alterações de estados emocionais da estudante autista (mas também de professores e pais); adaptação da estudante a uma nova rotina; confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia; presença inédita de familiares durante as aulas.

**Palavras-chave:** Autismo. Interação Social. Multimodalidade. Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

---

1 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil; [fernanda.cruz@unifesp.br](mailto:fernanda.cruz@unifesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-5051-7759>

2 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil; [kellyballdan@gmail.com](mailto:kellyballdan@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6216-9085>

3 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, São Paulo, Brasil; [vs.melo@unifesp.br](mailto:vs.melo@unifesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-3727-7487>

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

## ***ZOOM IN ON THE IMAGE: INTERACTIONAL CONFIGURATIONS EXPERIENCED IN THE EDUCATIONAL CONTEXT DURING THE COVID-19 PANDEMIC***

**Abstract:** This article analyzes an online interaction between a teacher, an autistic student and her mother during on-line classroom that took place in August 2020. The interactions were recorded on video. The challenges and impacts of the pandemic in the school context will be discussed based on an interactional and linguistic microanalysis. This perspective offers tools to describe sociointeractional configurations, some of them unprecedented, such as: a) new spatial and material contingencies; b) the interaction through technologies, which placed the bodies in a temporal and situational co-presence, but spatially and physically distant and c) the participation of family members in interactions that were, until then, reserved for the teacher-student(s). In a kind of zoom given to brief moments of interactions, the analyzes show how the three participants managed a set of events that inhabited the macrosphere of the pandemic, such as: changes in the autistic student's emotional states (but also of teachers and parents); student adaptation to a new routine; dealing with practical problems related to technology; unprecedented presence of family members during classes.

**Keywords:** Autism. Social Interaction. Multimodality. Ethnomethodological Conversation Analysis (EMCA).

### **Introdução**

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou uma pandemia causada pelo vírus coronavírus (COVID-19). A partir daí, vários países iniciaram o chamado isolamento físico e, como consequência, testemunhamos uma mudança significativa nas rotinas. O estado de urgência da situação pandêmica levava as pessoas a descobrirem formas outras de lidar com a vida em distintas escalas e dimensões, sejam elas privada, social, familiar, institucional, profissional. Do ponto de vista das ações governamentais e institucionais, as medidas de urgência e adaptativas nem sempre puderam ser acompanhadas de planejamentos prévios e boa parte de sua execução ficou a cargo do *aprender fazendo, fazer como se pode, fazer com o que se tem* que se impuseram no cotidiano.

No campo da educação e das rotinas escolares, isso não foi diferente. Se num primeiro momento o fechamento das escolas era necessário, com o horizonte que se anunciava de uma duração mais longa da crise sanitária, tal fechamento por tempo indeterminado

começou a se tornar uma preocupação. Como uma espécie de linha do tempo *pandemia-vida escolar*, testemunhamos momentos distintos: primeiramente, as ações de emergência adotadas no campo da educação que englobaram ações de paralisação total de atividades, antecipação das férias dos profissionais e do recesso escolar; depois, foram colocadas em prática ações orquestradas para tentativas de implantação de um sistema remoto emergencial em que os alunos pudessem receber orientações ou materiais sobre conteúdos escolares via outros meios, como apps, TV, apostilas e suportes *on-line*. Na chamada realidade cotidiana, essas ações tiveram temporalidades, alcances e formas concretas as mais diversas, realçando, dentre outros aspectos, desigualdades de todos os tipos (Souza, 2022).

O presente artigo situa suas análises e reflexões no cenário dos desafios da pandemia para o contexto escolar da educação inclusiva. Mais especificamente direcionaremos a discussão para o campo das práticas linguístico-interacionais envolvendo a participação de uma estudante autista em um encontro de atendimento educacional especializado (AEE). O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizado, dentre outros aspectos, por prejuízos nas habilidades sociais de comunicação e de interação social e por padrões de comportamento e interesses restritos e repetitivos. Neste artigo, analisaremos encontros de AEE dirigido à estudante autista, Maria Clara, realizados de forma *on-line*, em uma escola da rede de ensino municipal de São Paulo, em agosto de 2020.

Para análise e discussão, apresentamos uma coleção de seis excertos transcritos. Dos encontros, participam, além da professora e da estudante autista, a mãe da estudante. Essa configuração interacional inédita foi, no início da pandemia, uma realidade experimentada por pais, filhos-estudantes e professores. Os seis excertos trazidos estão temporalmente situados na linha do tempo *pandemia COVID-19 - vida escolar* da cidade de São Paulo, quando estava vigente um sistema emergencial de educação em formato remoto. Esse sistema foi implementado em abril de 2020, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que inseriu o uso da plataforma do Google Sala de Aula como ferramenta para o acesso às interações entre professores e alunos. Diante do reconhecimento das dificuldades de acesso às tecnologias e plataformas digitais em casa, a estratégia da SME foi a de fazer a disponibilização de materiais impressos, intitulados “Trilhas de Aprendizagens” (SME/COPED, 2020). Esses materiais eram enviados via Correios para os endereços fornecidos pelas famílias para que os estudantes pudessem realizar as atividades com ajuda de um adulto ou ainda sozinhos, caso fossem jovens ou adultos. A coleção de dados que veremos neste artigo datam de agosto de 2020, quando a adaptação a esse sistema de ensino emergencial remoto por parte de setores da educação, de profissionais, de famílias e de

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

estudantes estava ainda acontecendo e o espírito do *fazer fazendo, fazer como se pode* era bem presente. Os dados linguístico-interacionais gerados naquela ocasião são agora, de forma retrospectiva, uma espécie de registro documental de um cotidiano escolar situado experienciado, durante a pandemia da COVID-19, por esta estudante autista, sua mãe e sua professora na cidade de São Paulo.

O período da pandemia motivou um conjunto de produções acadêmicas sobre temas variados relacionados a seus impactos. Mais especificamente sobre a temática da educação inclusiva, estudos realizados entre 2020 e 2022, em plena pandemia da COVID-19, já indicavam alguns impactos sentidos e enfrentados por estudantes, professores e pais. Dentre esses impactos temos: os desafios das famílias relacionados à dificuldade de interação de estudantes com deficiência com o ensino em formato *on-line* (Sousa *et al.*, 2020; Valdez *et al.*, 2021; Coelho *et al.*, 2021; Lima, 2021; Borges; Aniceto, 2022; Sousa, 2022; Ferreira, Souza, 2022; Zaupa *et al.*, 2022; Scioli; Ghedini, 2022); a mudança de fronteiras e configurações das práticas reservadas ao espaço físico doméstico e ao espaço físico escolar (Souza; Dainez, 2020; Lima, 2021; Sousa *et al.*, 2020); as distintas implicações da presença de um familiar durante a aula, ora mediando e possibilitando a aula, ora trazendo limitações e dificuldades para os próprios familiares (Sousa *et al.*, 2020; Vieira *et al.*, 2021; Sousa, 2022; Ferreira; Souza, 2022; Zaupa *et al.*, 2022; Scioli; Ghedini, 2022; Borges; Aniceto, 2022); as dificuldades de professores, figuras parentais e estudantes com a tecnologia e as atividades virtuais (Vieira *et al.*, 2021; Souza, 2022; Ferreira; Souza, 2022; Zaupa *et al.*, 2022); a questão de quem tem o dever, a legitimidade ou as condições para fazer o trabalho educacional (Mendes, 2020; Vieira *et al.*, 2021). No que diz respeito mais diretamente aos estudantes autistas, já era possível identificar os impactos da pandemia no agravamento dos estados de concentração (Valdez *et al.*, 2021; Borges; Aniceto, 2022) e prejuízos decorrentes da falta de interação social para o desenvolvimento de crianças autistas (Scioli; Ghedini, 2022).

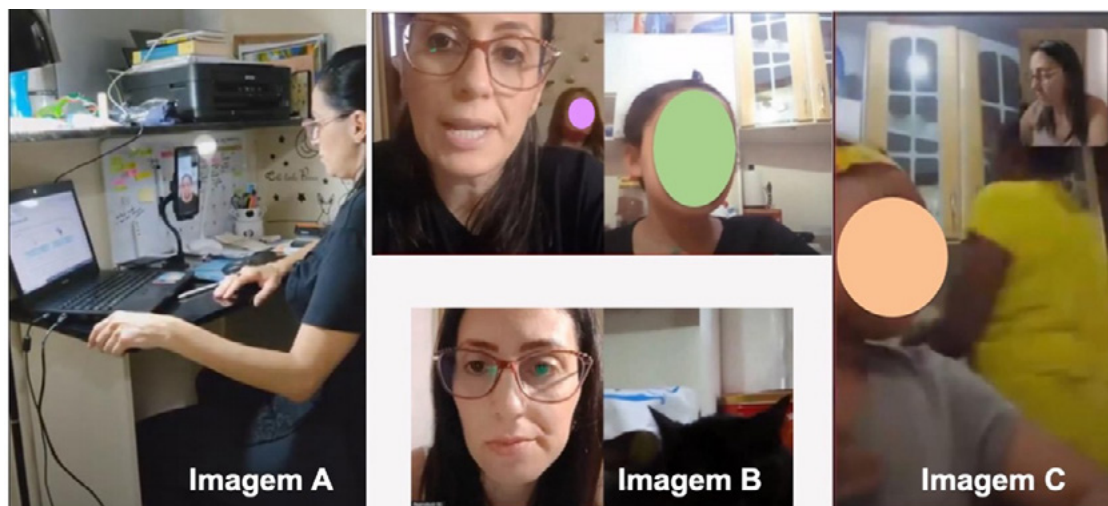
Como contraponto para pensar esta macroesfera de desafios e impactos da pandemia no contexto escolar identificados nos estudos produzidos durante o período pandêmico (2020-2022), propusemo-nos a fazer uma análise linguística e interacional de ordem microanalítica que nos permite ver como três atores lidaram de forma situada e prática com desafios coletivamente sentidos. Em uma espécie de *zoom* dado a instantes breves de interações, essas interações nos mostram como as três participantes vivenciaram e gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam a macroesfera da pandemia como: alterações de estados emocionais de estudantes (mas também de professores e pais), adaptação da estudante autista a uma nova rotina; confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia; presença inédita de familiares durante as aulas.



## Contexto de geração dos dados e *corpus* da pesquisa

O *corpus* foi gerado a partir de gravações em vídeo de encontros de atendimento educacional especializado que aconteceram entre outubro e dezembro de 2020 pelo Skype. Os encontros foram gravados com a autorização das participantes e da escola (Comitê de Ética da Unifesp, CAAE 47261421.9.0000.5505). O *corpus* na íntegra é composto de cinco horas e seis minutos de gravação. Com o isolamento físico, a geração de dados linguístico-interacionais naturalísticos foi interseccionada pelas restrições da pandemia, levando-nos, enquanto pesquisadores, a refletir sobre seus impactos também para o próprio fazer científico. As gravações *não* foram feitas com filmadoras fixadas no ambiente em que as interações aconteceram, como metodologicamente costumamos fazer para geração de dados linguísticos para análise interacional (Cruz, 2018; Cruz, 2022). Por conta do isolamento físico, realizamos a gravação a partir da tela do dispositivo do computador da professora que ministrava os encontros. Como dados linguístico-interacionais, tais vídeos representam registros de um contexto escolar inédito, temporalmente situado e emergencialmente instituído. Abaixo trazemos uma ilustração da configuração dos registros audiovisuais do *corpus*. A publicização da imagem da professora sem filtros de anonimização foi por ela autorizada.

**Figura 1.** Novas configurações interacionais-espaciais



**Fonte:** Elaboração própria (2023)

Na imagem A, vemos a mesa de trabalho da professora com os equipamentos instalados para as aulas. Por restrições materiais, como internet pouco robusta, pouco espaço de memória no celular e *notebook* em versão antiga, a professora utilizava, de forma improvisada, dois equipamentos de forma complementar para conduzir suas aulas:

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

o celular, utilizado para a chamada de vídeo com a estudante, e o *notebook*, usado para acompanhar as páginas do material Trilhas de Aprendizagem, em arquivo PDF. Na imagem B, temos a perspectiva da tela do computador da professora com as projeções da imagem do seu ambiente e da imagem do ambiente da estudante. No quadro superior da imagem B, vemos a projeção da câmera do dispositivo da professora, capturando seu rosto, ao fundo sua casa e uma criança. Ao lado, vemos a projeção da câmera do dispositivo da estudante, capturando seu rosto e a cozinha de sua casa. Já no quadro inferior da imagem B, vemos a captura do rosto da professora e a captura de um gato, animal de estimação da estudante. Neste caso, a estudante não está no campo de captura da câmera. Na imagem C, referente à perspectiva da tela do computador da professora, vemos a imagem da professora no canto superior direito e a imagem da estudante sentada e, de pé e ao fundo, sua mãe realizando afazeres domésticos enquanto acompanha a aula da filha.

As configurações descritas acima foram uma realidade experimentada por muitos durante a pandemia. As imagens capturadas expressam essa nova configuração espacial, material e corporal (Goodwin, 2010) do contexto escolar remoto emergencial que se apresentou durante aquele momento da pandemia, em que as fronteiras entre espaço escolar e ambiente doméstico e entre vida privada e vida institucional-profissional se sobrepuseram.

## Participantes da pesquisa

A estudante, cujo pseudônimo é Maria Clara, tinha 9 anos de idade no momento dos registros, estava regularmente matriculada na escola municipal e frequentava as aulas remotas no período letivo de 2020. Do ponto de vista de seu histórico escolar, iniciou a pré-escola aos seis anos, quando também recebeu o diagnóstico de Síndrome de Asperger (F84), reclassificado a partir da quinta edição do Manual Diagnóstico das Doenças Mentais 5 (DSM-5), de 2014, como diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A mãe da estudante, cujo pseudônimo é Ana, trabalha como diarista e tem, como escolarização formal, o ensino fundamental incompleto. Durante a pandemia, acompanhou a vida escolar da filha. Ao sentir dificuldades para realizar esse acompanhamento, solicitou auxílio à escola. Os encontros de AEE que apresentaremos nos excertos fazem parte da resposta da escola a esta demanda. Do ponto de vista material, a mãe disponibilizou seu celular com acesso à internet para que a filha participasse das aulas *on-line* durante a pandemia. A professora de AEE, cujo pseudônimo é Tereza, é professora efetiva de Língua Portuguesa e atua há 21 anos nas redes estadual e municipal de ensino de São Paulo, dos quais cinco anos exercidos na função de professora de AEE.

## **Empreendimento teórico-analítico: Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)**

Adotamos como perspectiva teórico-metodológica a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), uma corrente de estudos voltada para a microanálise da organização social a partir da descrição de interações situadas no aqui e agora (Garcez, 2008). A ACE adota uma perspectivaêmica da interação (Silva; Andrade; Ostermann, 2009), que se vale da perspectiva dos próprios participantes para entender como interpretam suas ações e as do outro e como dão inteligibilidade a essas interpretações no curso da interação. A construção do entendimento mútuo das ações práticas de uma interação tem uma natureza ordenada, temporal e sequencial (Loder; Salimen; Müller, 2008; Mondada, 2011). Isso quer dizer que, em uma interação, os participantes organizam seus turnos de fala no fluxo da interação, levando em consideração o que foi dito anteriormente por outra pessoa e projetando o próximo turno ou falante. Ao construírem o turno a turno (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974) em uma interação social, os participantes realizam um constante monitoramento mútuo de suas ações, exibindo uma inteligibilidade da própria organização da interação social. A partir desta perspectiva, a interação social é entendida como ação intersubjetiva publicamente inteligível. Nesta perspectiva da interação, as estruturas de participação (Goffman, 1964/1998) podem estar intimamente ligadas às dinâmicas de distribuição dos turnos e se dão também em uma relação de ajustes de papéis sociais contingentes e situados às condições específicas e locais da interação e às exigências daquela situação em particular.

O interesse pela compreensão da organização situada da ação se estende aos recursos materiais, espaciais e corporais presentes e estruturantes da construção das interações sociais (Goodwin, 2010; Mondada, 2016). Como vimos na descrição do *corpus* acima, uma abordagem multimodal da interação social é pertinente, uma vez que leva em conta tais elementos constitutivos e estruturantes das interações. A multimodalidade da ação e da interação humana refere-se à diversidade de recursos verbais e não-verbais que os participantes mobilizam para estruturar, produzir e dar inteligibilidade às suas ações dentro de uma interação com o outro (Streeck *et al.*, 2011). Como recursos temos as estruturas linguísticas, a gramática, os gestos, os direcionamentos de olhar, as posturas corporais e a relação com objetos concretos e com o espaço físico e material. A própria ação de construir um turno, nesta perspectiva, não é tida como uma atividade unicamente verbal, mas como uma atividade situada e corporificada na qual “os turnos são produzidos com respeito às contingências locais de arranjos e oportunidades espaciais, ação corporal e estruturas de participação” (Deppermann, 2013, p. 27).

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

Para construir o desenho de pesquisa e analisar os dados, consideramos que uma perspectiva microinteracional situada pudesse oferecer instrumentos para descrever situações reais, instituídas em caráter emergencial e que trouxeram configurações sociointeracionais inéditas para os atores do cotidiano escolar, tais como: a) novas contingências espaciais e materiais; b) a interação por meio de tecnologias, que colocou os corpos em copresença temporal e situacional, mas espacial e fisicamente distantes e c) a participação de familiares durante as interações que eram, até então, reservadas ao professor-aluno(s).

### Convenção de transcrição multimodal: um *zoom* na interação

Adotamos a convenção de transcrição multimodal de Mondada (2016). Abaixo trazemos um quadro simplificado e adaptado da convenção. Sua versão na íntegra está disponível em <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.

**Quadro 1.** Notação de transcrição multimodal

	As falas são transcritas em <b>negrito</b> e ações corporificadas e gestos em <i>cinza- itálico</i> .
	Fala das participantes: <b>PRO</b> , para professora; <b>EST</b> , para estudante; <b>MÃE</b> , para mãe.
	Gestos das participantes: <i>pro</i> , professora; <i>est</i> , estudante; <i>mãe</i> , mãe.
	Cada participante recebeu aleatoriamente um símbolo gráfico (*, @) para representar os gestos. Os símbolos gráficos são posicionados quando os gestos ocorrem: ou durante a fala ou durante um silêncio verbal.
+----+	Delimitação do início e o fim do gesto.
---->l.01	Continuação do gesto até a linha 01 (l.01) do excerto
----->+	Se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim
----->>	Continuação do gesto até o fim do excerto
(0,5)	Duração de silêncio verbal, em segundos.

**Fonte:** Elaboração própria

Vale mencionar que a legibilidade dos excertos pode ser uma tarefa trabalhosa para o leitor que tem um primeiro contato com este tipo de representação transcrita dos dados. O princípio para sua leitura é procurar a coordenação, graficamente indicada por símbolos (\*, @), entre a produção verbal de um turno e os movimentos corporais (gestos, expressões). Para ilustrar como essa coordenação é representada, temos o exemplo abaixo: o momento em que a mãe produz verbalmente “*calma (0,5) é só falar*” é acompanhado

por um gesto de olhar da filha-estudante (*est*). Essa coordenação temporal entre a fala da mãe (MÃE) e o direcionamento de olhar da filha (*est*) é representada graficamente pelo símbolo \*, inserido no turno de fala da mãe (linha 01).

```
001  MÃE  *calma (0,5) é só falar*
002  est  *olha pra mãe-----*
```

## Análises e discussões

No primeiro excerto, a professora compartilha sua tela com um conteúdo sobre mapas. A aluna, do outro lado da tela, acompanhada de sua mãe, tem em mãos o mesmo conteúdo em formato impresso. Na atividade pedagógica em curso, a estudante deve identificar quais terras indígenas estariam próximas à sua residência. Durante esta atividade, as participantes lidam com um problema: a estudante não consegue encontrar e mostrar, no mapa que tem em mãos, a localidade indicada pela professora. Ao olharmos analiticamente como lidam com esse problema prático, desvelamos negociações e ajustes feitos para a construção desse espaço interacional que estava sendo experimentado pelas três participantes.

### Excerto 1 – Fala pra ela

```
001  PRO  deixa eu só ver o seu *mapa o que você conseguiu fazer
002  est  >>olha p/ tela
003  est  *cruza as mãos na mesa
004  * (1,2)
005  est  *olha para o mapa no livro--->
006  PRO  mostra pra mim,
007  (1,4)
008  MÃE  não consegui* achar@ fala pra ela
009  est  ----->*olha para a mãe--->
010  pro  @ recua o torso e se inclina p/ frente-->
011  (0,5)* + (0,8) + * (1,6)@
012  pro  ----->@
013  est  ---->*olha p/ o lado*olha para as mãos--->
014  *ergue braços entrelaçando mãos-->
```

Quando a professora dirige uma solicitação à estudante, “*deixa eu só ver o seu mapa o que você conseguiu fazer*” (linha 01) e “*mostra pra mim*” (linha 06), quem se seleciona como próximo falante para responder a professora é a mãe. Na construção do turno (linha 08), a mãe explicita para a professora a dificuldade da filha “*não conseguiu achar*”. Nesse momento, a estudante volta seu olhar (linha 09) para a mãe, que por sua vez se dirige então à sua filha, solicitando que esta mesma fale à professora que não conseguiu encontrar o que havia sido solicitado, “*fala pra ela* (.)” (linha 08). O acesso da professora ao ambiente em que a estudante está e ao que acontece ali é limitado, uma vez que ambas estão em

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

ambientes físicos distintos. Diante da dificuldade da filha, a mãe acaba assumindo o papel interacional de compartilhar com a professora o que está acontecendo do outro lado da tela. Dificuldades em compreender o que fazer em tarefas pedagógicas podem estar relacionadas tanto ao entendimento do que é para ser feito, que estaria relacionado às instruções dadas, quanto ao próprio conteúdo. Ambos os tipos de dificuldades podem exigir um trabalho interacional dos participantes para lidar com as formas de identificar e sanar as dificuldades apresentadas por alunos em sala de aula. No contexto educacional, por exemplo, Dindar *et al.* (2016) enfatizam que nem sempre a fonte da dificuldade do estudante autista é evidente para o professor. Para as autoras, pouco se sabe sobre os tipos de recursos que crianças autistas e seus interlocutores acionam quando estão diante de um problema interacional (Dindar *et al.*, 2016). De um lado, externalizar, discursivamente, a fonte das dificuldades escolares, através de declarações do tipo “*não sei*”, “*não consigo*”, “*não entendi*”, requer a mobilização de habilidades reflexivas, metacognitivas e interacionais que podem não estar disponíveis para os estudantes. Para estudantes autistas, esta externalização pode ser ainda mais desafiadora. Por outro lado, mesmo que os estudantes não formulem verbalmente suas dificuldades, tais dificuldades em realizar uma atividade escolar podem manifestar-se de forma pública por meio de pistas corporais e silêncios, por exemplo, o estudante não iniciar a atividade após a instrução; olhar para os outros colegas; movimentar-se de algum jeito; produzir expressões faciais e publicizar emoções etc. Os professores, quando percebem tais pistas corporais ou silenciosas, podem orientar-se publicamente para elas ou não. Ao orientar-se, eles podem, por exemplo, checar ou confirmar se há alguma dificuldade. No entanto, o formato *on-line* no qual esta interação acontece traz desafios, pois a publicização da dificuldade do estudante ou a percepção do professor das pistas sobre uma eventual dificuldade pode não ser de fácil apreensão, uma vez que nem estudante nem professor estão no mesmo espaço físico, com acesso visual a pistas corporais.

Nesse Excerto 1, a mãe ocupa um lugar inédito para uma interação escolar, a que vê a dificuldade da filha e a que tem acesso visual privilegiado às reações e aos comportamentos desta durante a realização de uma atividade pedagógica, traduzindo estas pistas à professora. Neste caso é a mãe quem traduz a dificuldade da filha para a professora. A antropóloga Rios (2017, p. 226), ao observar interações entre mães e filhos autistas, identifica em algumas cenas que analisa uma “coreografia social improvisada de ‘falar por’ envolvendo pais e filhos que fazem a mediação do contato do autista com o mundo social”.

A professora, em silêncio, assim que se orienta para o que mãe acaba de publicizar, inclina seu corpo para frente (linha 10). Ainda que as participantes não estejam fisicamente

próximas e não ocupem um espaço físico comum, a movimentação corporal da professora é a de se aproximar da estudante, no entanto via um movimento de aproximação corporal da própria tela. Seus ajustes corporais feitos estão inscritos em práticas interacionais de copresença, como se aproximar de um estudante que manifesta dificuldade durante uma aula. Os ajustes corporais, como esse feito pela professora, e ajustes de papéis sociais, como o da mãe ao traduzir e publicizar a dificuldade da filha que estava do seu lado, são ajustes acionados na construção desse novo espaço interacional.

Esses ajustes ficaram a cargo dos atores presentes que experienciavam juntos uma situação emergencial, porém concreta e cotidiana, imposta pela pandemia. Se da perspectiva da professora o gesto de se aproximar evoca o corpo de quem ensina e que se aproxima do corpo do aluno quando este está em dificuldade, da perspectiva da mãe, é sua configuração corporal de estar sentada ao lado da filha que lhe permite tanto compartilhar sua percepção visual de uma dificuldade demonstrada por esta quanto traduzir para a professora o que acontece do outro lado da tela.

Microcenas como esta evidenciam a natureza de ajustes feitos e criados nesse novo arranjo social (Goffman, 1964/1998) do cotidiano. Essas interações à distância, assim como qualquer outra, estão inseridas em uma microecologia corporal, material e espacial constituída por distintos sistema de signos, verbais e não verbais (Goffman, 1966/1998; Goodwin, 2010). A corporalidade e materialidade das interações são dimensões constitutivas das relações sociais e não podem ser negligenciadas, como já advertia Goffman (1966), em seu artigo *The neglected situation*, mesmo em interações *on-line*. Nelas, os acessos ao corpo, aos movimentos corporais, às expressões do outro e as relações de proximidade ou distância físico-espacial estão mediados ou condicionados pela visibilidade da tela e pela qualidade de som dos dispositivos materiais. Essas condições são distintas da visibilidade e audibilidade de situações de copresença física entre os participantes. Ações e ajustes semelhantes aos do Excerto 01 se repetirão nos demais excertos transcritos, tais como momentos de tradução feita pela mãe dos movimentos corporais da filha, momentos de aproximação corporal da professora em direção à tela quando a situação exige uma atenção maior de sua parte. No segundo excerto, analisaremos tais ações e ajustes diante da iminência de choro da estudante, situação que vai requerer lidar de forma mais direta ainda com os desafios do formato de ensino remoto emergencial vivido na pandemia de COVID-19.

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

## Excerto 2 – Não precisa chorar não

008 **MÃE** não conseguiu\* achar@ fala pra ela  
 009 est ----->\*olha para a mãe--->  
 010 pro @ recua o torso se inclina p/ frente-->  
 011 (0,5)\* + (0,8) + \*(1,6)@  
 012 pro ----->@  
 013 est ---->\*olha p/ o lado\*olha para as mãos--->  
 014 \*ergue braços entrelaçando ->  
 015  
 016 **MÃE** \*calma \*(0,5) \*é só falar\*  
 017 est \*olha para a mãe-----\*  
 018 \*passa o nariz no braço  
 019 \*(0,7) \*  
 020 est \*olha p/ tela\*  
 021 **EST** \*não [conse]gui achar \*  
 022 est \*olha para o alto e chora\*  
 023 **PRO** [é]  
 024 \*@ (0,8)  
 025 est \*olha para a tela--->  
 026 pro @se inclina em direção à tela  
 027 **PRO** \*não? (.) \*tá eu vou te \*ajudar (.) tudo bem?\*  
 028 est \*olha para a tela--->  
 029 ----->\*desce os braços sobre a mesa  
 030 \*se inclina em direção à tela\*  
 031 \*(0,7) + \*(1,0)  
 032 est ----->\*olha p/ baixo  
 033 \*recua o torso\*  
 034 **MÃE** \*não precisa chorar não  
 035 est \*olha p/ o livro e pega o lápis  
 036 (0,6)

Depois da solicitação da mãe para que a estudante compartilhe verbalmente sua dificuldade com a professora, “*fala pra ela*” (mãe, linha 08), segue-se um período de silêncio (2,9 segundos). Quando o silêncio acontece em uma interação, ele pode ser muitas coisas e os participantes podem orientar-se para ele de muitas formas, implicando por exemplo no que se sucederá após o silêncio. Sob certas condições interacionais, o silêncio pode ser tratado pelos participantes presentes como uma sugestão de que algo não vai bem (Tannen; Saville-Troike, 1985; Couto, 2021). Neste momento de silêncio que emerge no Excerto 02, a estudante faz uma sequência de movimentos corporais, olha para o lado, olha para as mãos, ergue os braços entrelaçando as mãos (linhas 9 a 14). A mãe, que está sentada ao lado da criança, orienta-se para essa movimentação corporal como uma expressão de nervosismo ou de que algo não vai bem e faz então uma solicitação de calma: “*calma (0,5) é só falar*” (linha 016).

A estudante então explicita verbalmente para professora sua dificuldade para achar a localidade no mapa: “*não consegui achar*” (linha 022), como havia instruído a mãe anteriormente (Excerto 01). Mas ao produzir seu turno, a estudante olha para o alto e chora (linha 023). Como um fenômeno interacional e descrito a partir de uma perspectiva êmica, a emergência do choro durante uma interação em curso é analisada em termos de



como ele é expresso e reconhecido pelos participantes e de que maneira ele repercute, em termos de próximas ações dos participantes, no contexto interacional em que emerge (Couto, 2021). Ao perceber o choro, a mãe orienta-se para esta expressão com um aconselhamento: “*não precisa chorar não*” (linha 35). Os turnos de fala construídos pela mãe acabam por desempenhar duas funções ou constroem dois tipos de ações: 1) dá suporte à filha, que está na eminência de chorar, e 2) torna público para a professora, que está do outro lado da tela, o que está acontecendo no ambiente em que a estudante autista está. Ao tomar conhecimento do que está acontecendo, a professora inicia uma sequência de oferta de ajuda: “*não? (.) tá eu vou te ajudar (.) tudo bem*” (linha 28).

Nos Excertos 1 e 2, as participantes adultas, mãe e professora, explicitam suas orientações para as movimentações corporais da estudante e para o choro, interpretando-os como comportamentos da estudante relacionados a um estado emocional de nervosismo. Em um próximo excerto, vamos explorar uma situação em que a orientação para os movimentos e as expressões corporais da estudante é discursiva e está voltada para a própria condição comportamental da estudante ou para o diagnóstico do autismo. Neste próximo excerto, o autismo parece estar em primeiro plano como tópico na interação, mesmo sem ser explicitamente enunciado. No Excerto 03, a professora solicita mais uma vez que a estudante mostre o mapa do livro que tem em mãos. Após esta solicitação, haverá um período de silêncio acompanhado de movimentos corporais da estudante, como recuar o torso e erguer os braços (03).

### Excerto 3 – Ela está nervosa?

```

001          (0,6)
002  PRO     você consegue mostrar *o seu mapa pra mim?
003  est          *recua torso, ergue os braços-> l. 06
004          (1,7)
005  PRO     ela está nervosa?*
006  est          ----->*
007  MÃE     já tá* @pro (.) ãhã
008  est          *ergue o livro
008  pro          @recua o torso
009  PRO     @tá (0,5) é p- (0,7) é porque eu ainda não conheço a Maria
010          Clara direito né?
011  pro          @inclina o torso em direção à tela
012  PRO     então você precisa me ajudar*
013  est          ----->*
014          *se eu estou deixando* ela
015          *olha p/ mãe-----*p/ tela
016          nervosa ou *não, você me fala* tá*
017          -----*olha p/ baixo---*p/ a mãe*
018          *(0,9)
019  est          *inclina a cabeça
020  MÃE     *não é questão de deixar não professora,
021  est          *olha pra baixo e balança o torso pra frente e pra trás
022          quando ela não
023          @consegue ela fica mesmo é assim@
024  pro          @olha pra o notebook-----@

```

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

A professora orienta-se para os movimentos corporais da estudante que *recua o torso e ergue os braços* (linha 03) e, após o silêncio de resposta que se estabelece, dirige-se à mãe, checando o estado emocional da aluna “*ela tá nervosa?*” (linha 05). A mãe confirma e traduz o estado emocional da filha na linha 07, “*já tá pro (.) ãhã*”, no mesmo instante em que a estudante *ergue o livro* (linha 08). No entanto, a professora não se orienta para a ação de erguer o livro feita pela estudante, que seria um atendimento do seu pedido anterior para mostrar o mapa. A professora, em outra direção, continua dirigindo-se à mãe para conversar sobre o estado emocional da filha, elegendo aquela como falante ratificada para relatar o estado emocional ou o perfil comportamental da filha e não a própria estudante presente na cena. Goffman (1966/1998) concebe as *estruturas de participação* como formas de participação dos interlocutores em uma interação e considera um *interlocutor ratificado* como aquele que estaria autorizado, pelo falante que tem o turno, a ser o próximo a falar. Na sequência, a professora introduz uma justificativa para sua checagem do estado emocional da estudante: “*tá (0,5) é p- (0,7) é porque eu ainda não conheço a Maria Clara direito né*” (linhas 09-10). Essa justificativa está baseada na pouca familiaridade entre professora e aluna e atribui, nesta interação, um papel social relevante para a mãe, o de informar ou traduzir os comportamentos da filha.

Desta forma, a atividade pedagógica em curso abre espaço para um outro curso de atividade que se estabelece: uma construção negociada entre professora e mãe sobre os papéis naquela interação. A professora solicita, de forma explícita, a colaboração da mãe, que é convidada a avaliar se alguma atitude na prática da profissional ou naquela interação estaria deixando a filha nervosa “*então você precisa me ajudar se eu estou deixando ela nervosa ou não, você me fala tá*” (linhas 12-16). Na sequência, a estudante alterna seu olhar para distintas direções, *olha para mãe, olha para tela, olha para baixo; inclina a cabeça*, (linhas 15, 17 e 19). A mãe, diante da solicitação de ajuda da professora, também presta contas sobre o que está acontecendo “*não é questão de deixar não professora, quando ela não consegue ela fica mesmo é assim*” (linhas 20-24). Embora o autismo não tenha sido enunciado como justificativa para o choro da estudante, a justificativa apresentada pela mãe atribui o estado de nervosismo da filha como algo intrínseco a seu comportamento diante de dificuldades em tarefas escolares “*quando ela não consegue ela fica assim mesmo*”.

Como contraponto a esse Excerto 03 e em diálogo com ele, gostaríamos de explorar, no Excerto 04, como as três dimensões 1. autismo (que aparece como uma dimensão representada pelo comportamento de nervosismo da estudante e por seus movimentos corporais e choro); 2. contexto escolar remoto emergencial, e 3. Pandemia se interseccionam discursivamente.

#### Excerto 4 – A gente tá numa situação de aula pelo celular

001 PRO @tá (0,3)\*[então maria] clara @  
 002 pro @olha pra a tela-----@  
 003 est \*olha de um lado p/ o outro --->  
 004 ó presta @atenção \*aqui na professora  
 005 pro @se inclina em direção à tela  
 006 est \*olha p/ tela  
 007 [deixa eu conversar] com você  
 008 MÃE [isso acontece ó]  
 009 \*(1,0)  
 010 est \*coloca o lápis na boca  
 011 PRO a gente tá \*numa situação@ de aula \*pelo celular  
 012 est \*tira e coloca o lápis na boca  
 013 pro @se inclina para tela  
 014 est \*olha alto e tela--->  
 015 \*(2,0)  
 016 est ->\*olha para o alto e ergue os braços cruzados---> (1.  
 017 PRO então [eu também]  
 018 EST [uhum ]  
 019 PRO tô aprendendo, é, eu também tô aprendendo a  
 020 \*mexer nas coisas\*  
 021 est \*esfrega o nariz no braço  
 022 ----->\*abaixa os braços  
 023 \*<(0,5) ((Maria começa a chorar))>  
 024 est \*se inclina para a tela e apoia a cabeça na mesa  
 025 PRO tá [eu também fico nervosa]  
 026 MÃE [precisa chorar não]  
 027 (0,8)  
 028 PRO eu também fico nervosa\* quando eu não consigo  
 029 \*coloca o lápis na boca  
 030 (0,4) mas estou aqui para te \*ajudar tá bo:m?

Depois de checar e confirmar com a mãe o estado de nervosismo da estudante (Excerto 03), a professora seleciona Maria Clara como interlocutora (e não mais sua mãe, como fez no Excerto 03) para falar e prefacia que fará uma conversa com a estudante: “tá (0,3) então Maria Clara, ó presta atenção aqui na professora deixa eu conversar com você” (linhas 01-07). A conversa que se estabelecerá, introduzida pelo prefácio (Garcez, 2001), suspende provisoriamente a atividade pedagógica em curso em torno dos mapas e estabelece um momento em que a própria situação que as duas (aluna e professora) estão experienciando de contexto escolar remoto emergencial será tematizada: “a gente tá numa situação de aula pelo celular” (linha 75) então eu também tô aprendendo, é eu também tô aprendendo a mexer nas coisas” (linhas 11 e 17).

Durante a fala da professora, a estudante faz uma série de movimentos corporais inquietos, como colocar e tirar o lápis da boca, direcionar seu olhar para o alto e para os lados, erguer os braços. Os movimentos corporais da estudante culminarão em choro (linha 23). Enquanto a mãe orienta-se para este choro com o acolhimento/tentativa de contenção, através de palavras como “não precisa chorar”, a professora alinha seu próprio estado emocional ao estado emocional (ficar nervosa) da estudante, “tá eu também fico

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

*nervosa*" (linha 89). A professora constrói, nesse momento, ações sociais de alinhamento, ratificando as dificuldades da estudante como relacionadas aos desafios da pandemia e à "*situação de aula pelo celular*". Goffman (1966/1998) formula o conceito de alinhamento (*footing*) como "o alinhamento, a postura, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (Ribeiro; Garcez, 1998, p. 107). Esses alinhamentos construídos pelos participantes ajudam ou possibilitam que eles negociem como concebem e conduzem o que estão fazendo na interação. As ações de alinhamento da professora ao estado de nervosismo da estudante promovem um deslocamento da atribuição de um estado emocional individual recorrente e intrínseco à estudante e, provavelmente, a seu autismo, como vimos no Excerto 3, para um estado emocional mais coletivo e compartilhado por todas, decorrente da situação ("*situação de aula pelo celular*") e de reações diante de dificuldades ("*eu também fico nervosa\* quando eu não consigo*"), normalizando a reação de choro e o comportamento da estudante, como vimos no Excerto 04.

Checagens sobre o estado emocional da estudante feitas pela professora foram recorrentes no *corpus*. Também foram recorrentes os momentos em que a mãe se orienta para as movimentações corporais da filha e produz palavras de conforto ou suporte antecipando eventuais momentos delicados de nervosismo ou instabilidade da filha. No entanto, foi preciso dar um *zoom* a esses momentos para vermos coisas outras, como a agência da estudante em analisar a situação e as implicações das interpretações produzidas pelo outro sobre seu próprio comportamento, como mostraremos no Excerto 05.

Neste quinto excerto, a professora pede um instante de espera à estudante enquanto procura, na internet, um mapa com a representação dos bairros. Enquanto espera, a estudante olha para os lados e para a tela do computador (linhas 02, 03, 07) e movimentando-se para frente e para trás (linha 04). A professora adverte que a tela de seu computador pode ficar congelada, o que, em termos de ação, prepara a estudante para um eventual problema técnico que pode ocorrer. A mãe da estudante, por sua vez, orienta-se para seus movimentos corporais e antecipa um eventual estado de nervosismo da filha, checando se esta está calma (linha 24). Enquanto mãe e professora exibem, através de suas ações de advertência (*talvez a tela vai ficar congelada, tá bom?*", linha 08), e checagem "*tá calma*", linha 24), a resposta da filha irá reorientar completamente a interpretação produzida pela professora e por sua mãe sobre seus movimentos corporais como manifestações de um estado de nervoso, e, no limite, sobre si mesma.

## Excerto 5 – Só tô coçando meu pé

01 PRO eu \*vo:u (.) @eu vo:u procurar aqui @na interne:t um mapa  
 02 est \*olha p/ tela->movimenta-se p/ frente e p/ trás-> (1.12)  
 03 pro @olha p/ tela do PC---->@olha p/ baixo->  
 04 PRO @que \*mostra \*os \*bairros,  
 05 pro @olha p/ tela do PC -->>  
 06 est \*olha pra baixo->\*olha pra tela->\*olha pro lado->  
 07 (0.4)  
 08 PRO talvez a tela \*vai ficar congelada mas eu vou compartilhar aqui  
 09 est \*olha pra tela->  
 10 PRO com você \*tá bom?  
 11 est \*alinha o torso->  
 12 (0.9)  
 13 EST \*tá bom.  
 14 est \*olha pro alto- ->  
 15 (0.2)\* (0.3)  
 16 est \*olha pro lado-->  
 17 PRO \*já volto.  
 18 est \*olha pro lado-->  
 19 \*(1.5)\* (3.5)\*  
 20 est \*movimenta-se pra frente e pra trás-> (1.26)  
 21 est \*olha pra tela, pra baixo, pra tela\*  
 22 (3.9)\* (2.7)  
 23 est \*olha pro lado->  
 24 MAE \*tá calma?  
 25 est \*olha pra mãe->alinha o torso  
 26 (0.8)  
 27 EST \*uhmhum.  
 28 est \*aceno afirmativo c/ cabeça e sorri  
 29 \*(1.4)  
 30 est \*olha pra cima e pro lado->  
 31 MAE tem que \*ficar calminha,  
 32 est \*olha pra baixo  
 33 (0.9) \*(0.3)  
 34 est \*olha pra tela  
 35 MAE \*vai dar tudo certo.  
 36 est \*olha pra mãe--->>  
 37 (2.0)  
 38 EST só tô coçando meu pé

Após fazer checagem do estado da filha: “tá calma?” (linha 24), a estudante acena afirmativamente com a cabeça e sorri, confirmando que está calma. No entanto, mesmo após a autoavaliação da filha sobre seu próprio estado, a mãe continua a dar conselhos mais diretivos, como “tem que ficar calminha” (linha 31) e a fazer uma avaliação positiva da situação para a filha “vai dar tudo certo” (linha 34), mostrando que continua orientada para o comportamento corporal da filha como uma possível emergência de um estado de nervosismo. Em contrapartida, a estudante, que antes havia confirmado estar calma respondendo corporalmente sua mãe com um aceno de cabeça e um sorriso, agora responde verbalmente que estava apenas coçando o pé: “eu tô coçando o meu pé” (linha 38). A explicação da estudante para seus movimentos corporais, dada com leveza e certa irreverência, que está marcada pelo riso que acompanha seu turno de fala, consiste, em termos de ações sociais, em uma atividade de prestar contas (*accountability*).

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

A *accountability* é um elemento normativo situado constituinte da ação social humana. Essa ação de prestar contas ao outro durante o curso de uma interação consiste em uma demonstração de um processo de análise de suas próprias ações na interação e, também, das possíveis ações e interpretações do outro (Souza; Ostermann, 2016). No caso de interações envolvendo indivíduos autistas, a consideração de que não se é o tempo todo autista é importante. Pessoas autistas percebem, convivem ou têm que lidar com as interpretações sobre si mesmas feitas pelo outro (veja, por exemplo, Ochs, 2015). A resposta da estudante mostra como ela lidou, local e interacionalmente, com as interpretações produzidas ali sobre si. De certa forma, embora a mãe esteja orientada para uma possível desorganização ou estresse da filha, há na justificativa da filha uma ação de normalizar seus próprios movimentos corporais e de propor outra interpretação à orientação que sua mãe está dando para esta movimentação corporal. Neste caso, sua explicação reorienta a interpretação de sua mãe sobre sua movimentação corporal como indicativa de um estado de nervosismo. Ochs e Solomon (2010), ao se dedicarem à observação e aos registros de crianças e adolescentes autistas com pouca necessidade de suporte do outro, mostram como tais crianças e adolescentes, ao responderem às ações conversacionais dos interlocutores, circunstanciadas aos contextos sequenciais locais, podem envolver-se, competentemente, em tomadas de perspectiva sociocultural.

Finalmente, o último excerto selecionado para compor a coleção de dados nos confrontará com uma situação experienciada por muitos de nós durante a pandemia e geradora de muitos estados de nervosismo e ansiedade: problemas técnicos e a falta de domínio de recursos tecnológicos, em funções como, por exemplo, o compartilhamento de telas. Deslocando qualquer risco de viés de que dificuldades no contexto escolar foram sentidas exclusivamente por um único ator, ou professor, ou aluno autista, ou figura parental, no Excerto 06, temos que é a professora quem encontra dificuldades para compartilhar um mapa, mas será a estudante que irá conduzir com desenvoltura a resolução desse problema técnico que emerge durante o encontro.

## Excerto 6

01 PRO eu vou colocar o mapa lá de novo e você vai observar  
 02 na parte laranja o número quarenta  
 03 EST hm hm  
 04 PRO é onde a gente mora tá bom?  
 05 EST hm hm  
 06 MÃE número quarenta  
 07 (6.3)  
 08 \_ EST dá zoom na imagem  
 09 (23.0)  
 10 PRO achou?  
 11 \_ EST achei (.) agora dá mais zoom nos números que eu tô vendo  
 12 aqui e que número você falou mesmo?  
 13 PRO tá  
 14 PRO quarenta  
 15 (1.4)  
 16 \_ EST quarenta vai (.) você não tá no quarenta dá zoom mais  
 17 para aquele lado  
 18 MÃE hei  
 19 PRO ó (.) nós moramos na área laranja  
 20 EST hm hm hm hm  
 21 MÃE esse, o canto é esse  
 22 PRO esse. É o máximo que vai  
 23 (2.0)  
 24 MÃE entendeu?  
 25 EST hm hm  
 26 PRO eu vou diminuir e vou dar zoom (.) achou?  
 27 EST hm hm  
 28 (3.0)

Diretivas e instruções, em ambiente escolar, são práticas sociais mais comumente realizadas por professores. Mas nesse Excerto 06, é a estudante quem guia os turnos e a interação com diretivas ou instruções para sinalizar à professora eventuais problemas com a projeção do mapa feita em tela: “dá zoom na imagem” (linha 08); “achei (.) agora dá mais zoom nos números que eu tô vendo aqui e que número você falou mesmo?” (linha 11); “quarenta vai (.) você não tá no quarenta dá zoom mais para aquele lado” (linha 16). Diante do papel social ocupado pela filha de condução da interação, a mãe da estudante realiza em seu turno uma ação de repreensão, “hei” (linha 18). A mãe ocupa um papel social de repreender publicamente a filha, o que é socioculturalmente facultado às figuras parentais. A filha, por sua vez, ocupa um papel social menos comum em uma visão sociocultural da hierarquia professor-aluno, a de conduzir uma atividade, dar instruções e diretivas em uma situação de aula. A professora, por sua vez, acata, sem hesitar, “tá” (linha 13), as orientações e instruções dadas pela estudante com muita desenvoltura: “agora dá mais zoom nos números que eu tô vendo aqui e que número você falou mesmo?” (linhas 11-12).

No aqui-e-agora das interações, as relações entre os papéis sociais ocupados pelos interlocutores, mesmo em contextos institucionais, podem ser bem mais complexas e múltiplas. Uma perspectiva situada nos permite supor uma maleabilidade possível e contingenciada de papéis institucionais, de modo que, em determinados momentos,

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

pode haver uma inversão desses papéis mais socioculturalmente estabelecidos. Os participantes de uma interação estão o tempo todo monitorando suas ações e papéis, bem como as ações e os papéis dos outros. Para nós como pesquisadoras e para as próprias participantes, foi preciso dar mais *zoom* na interação para reenquadrar (*reframe*) o autismo, como sugere Sterponi (2015), para além de uma categoria clínica. Em interações situadas, o autismo pode ser visto em suas relações complexas, inscrito em um conjunto de práticas sociais, nas quais temos pessoas autistas que interagem com o outro, em meio a um mundo material e socioculturalmente estruturado. Da mesma forma pudemos rever papéis sociais como mãe, filha, autista, estudante, professora, pessoa que fica nervosa.

### Considerações finais

Após a análise de algumas situações experimentadas pelas três participantes em um AEE *on-line* no quadro de uma escola municipal de São Paulo, em agosto de 2020, faremos um último movimento analítico-conclusivo. Retomemos brevemente os estudos mencionados na introdução deste texto sobre os impactos da pandemia no contexto escolar remoto emergencial. Dentre os problemas e desafios identificados e discutidos nesses estudos, tivemos: os desafios das famílias relacionados à dificuldade de interação desses estudantes com o ensino em formato *on-line*; a mudança de fronteiras e configurações das práticas reservadas ao espaço físico doméstico e ao espaço físico escolar; as distintas implicações da presença de um familiar durante a aula, ora mediando e possibilitando a aula, ora trazendo limitações e dificuldades para os próprios familiares; as dificuldades de professores, figuras parentais e estudantes com a tecnologia e o ambiente virtual; a questão de quem tem o dever, a legitimidade ou as condições para fazer o trabalho educacional; o agravamento do estados de concentração; prejuízos no próprio desenvolvimento de crianças autistas; a ausência do auxílio de responsáveis do aluno nas atividades em horário de aula por causa do trabalho; sobrecarga das figuras parentais que passaram a assumir um papel a mais em seu cotidiano, o de mediadores de atividades de ensino sem se sentirem aptos profissionalmente para tal papel.

Esses estudos foram realizados durante a pandemia e, em sua maioria, conduzidos metodologicamente por meio de questionários, entrevistas ou coleta de relatos. Tais estudos têm uma característica importante: eles foram produzidos quando a pandemia estava sendo vivida e sentida por todos e ainda com pouco recuo temporal, à época, necessário para uma análise distanciada de suas consequências. Mesmo com essa tarefa difícil, o conjunto desses estudos permitiu-nos fazer um quadro de questões complexas envolvendo o impacto da pandemia para estudantes autistas, familiares e educadores. Os impactos sistematizados nesses estudos também se tornaram pauta no dia a dia



de pessoas leigas e profissionais. Sentíamos a e falávamos sobre a pandemia, pois ela estava em nosso cotidiano. Em diálogo com esta macroesfera da pandemia, na qual nos reconhecemos todos, propusemos-nos a fazer uma análise linguística e interacional de ordem microanalítica a fim de ver como três atores lidaram, interacionalmente, de forma situada e prática, com desafios coletivamente sentidos e academicamente identificados, por meio de metodologias como questionários, entrevistas ou coleta de relatos, que convidam os sujeitos a compartilharem e a refletirem sobre suas experiências. As interações nos mostraram como as três participantes gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam a macroesfera da pandemia e eram vivenciados coletivamente como: alterações de estados emocionais, adaptação da estudante autista a uma nova rotina, confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia, presença de familiares durante as aulas.

Vimos como, diante da emergência de estados emocionais de nervosismo da estudante autista, a mãe ocupou o papel social de traduzir para a professora os movimentos corporais e o comportamento da filha, ao mesmo tempo em que criou condições para que a professora tivesse acesso ao que estava acontecendo do outro lado da tela, longe de seus olhos e proximidade, como seria mais possível nas experiências cotidianas de sua sala de aula regular, organizada pela copresença física entre os participantes. Vimos ainda como a professora se alinhou ao estado de nervosismo da estudante autista, atribuindo tais estados emocionais aos desafios coletivos daquela situação em que se encontram e não ao autismo de um indivíduo. No que diz respeito ao confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia, se de um lado pudemos ver como a professora enfrentou tais dificuldades, também pudemos ver o engajamento ativo da estudante autista diante das dificuldades técnicas da professora.

Em uma espécie de *zoom* dado a instantes breves, essas interações nos mostram como as três participantes vivenciaram e gerenciaram um conjunto de acontecimentos que habitavam a macroesfera da pandemia como: alterações de estados emocionais de estudantes (mas também de professores e pais), adaptação da estudante autista (mas também de professores e pais) a uma nova rotina; confronto com problemas práticos relacionados à tecnologia; presença inédita de familiares durante as aulas.

## **Agradecimentos**

Às três participantes da pesquisa e à escola pela colaboração para que esta pesquisa fosse possível. Esta pesquisa integra o projeto Multimodalidade, Cognição e Interação Corporificada (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Bolsa Produtividade PQ-2 2020-2023, processo nº 308117/2019-0.

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

## Referências

- BORGES, A. A.; ANICETO, G. C. Desafios e impactos da pandemia da COVID-19 na aprendizagem de autistas: um estudo de caso. **Actio: docência em ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-18, 2022.
- COELHO, K. C. L. dos S. *et al.* Impactos da pandemia da covid-19 em indivíduos com transtorno do espectro autista. **Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-24, 2021.
- COUTO, C. S. L. **O choro na interação**: o gerenciamento de ações em episódios nos quais o choro é tornado relevante. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2021.
- CRUZ, F. M. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Calidoscópico**, v. 16, n. 2, p. 179–193, 2018.
- CRUZ, F. M. Multimodal interaction analysis of non-lexical vocalizations in low-verbal autistic children. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 13, p. 1-22, 2022.
- DEPPERMANN, A. Turn-design at turn-beginnings: multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. **Journal of Pragmatics**, v. 46, p. 91-121, 2013.
- DINDAR, K. *et al.* Building mutual understanding: How children with autism spectrum disorder manage interactional trouble. **Journal of Interactional Research in Communication Disorders**, v. 7, n. 1, p. 49-77, 2016.
- FERREIRA, F. M. E. C.; SOUZA, D. Q. M. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil e seus desafios para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da pandemia do covid-19. **Revista Sala Oito**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 45-62, 2022.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala em-interação social**: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. *In*: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (ed.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA (Instituto de Psiquiatria, UFRJ), 2001. p. 189-213.

GOFFMAN, E. Footing. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 110-135.

GOFFMAN, E. The neglect situation. **American Anthropologist**, n. 66, v. 6, p. 1333-1336, 1964.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, n. 32, v. 10, p. 1489-1522, 2010.

LIMA, Y. M. “**Nós precisamos um do outro**”: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de covid-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 39-58.

LOPES-HERRERA, S.; ALMEIDA, M. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na Síndrome de Asperger. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 1, p. 37-42, 2008.

MENDES, R. H. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19**. Relatório do Instituto Rodrigo Mendes, 2020.

MONDADA, L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 2, p. 542-552, 2011.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, v. 20, n. 30, p. 336-366, 2016.

OCHS, E.; SOLOMON, O. Autistic Sociality. **ETHOS**, v. 38, n. 1, p. 69-92. 2010.

- | Dá *zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

OCHS, E. Corporeal reflexivity and autism. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 49, p. 275-287, 2015.

RIOS, C. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político”. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. 212-230, 2017.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. [A Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Tradução CUNHA, A.; DUQUE, C.; MEDEIROS, J.; SILVA, L.; BORGES, M.; SCHITTINI, M. **VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n.2, p. 9-73, jan./dez. 2003.]

TANNEN, D., SAVILLE-TROIKE, M. (org.). **Perspectives on Silence**. Eds. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1985.

SCIOLI, L. N. S.; GHEDINI, S. G. Alunos com transtorno do espectro do autismo em tempos de pandemia: caracterização de aspectos científicos e legais. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 8, n. 5, p. 35856-35876, 2022.

SME/COPED – Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens. (3º Ano)**, v. 2, p. 159-164. 2020.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

SILVEIRA, L. C. G.; RIBEIRO, L. O. M. Tecnologias educacionais no contexto da pandemia de COVID-19: guia de diretrizes para a interface de apps inclusivos voltados a crianças com TEA. **Revista Thema**, v. 21, n. 2, p. 444-464, 2022.

SOUSA, E. P. Os impactos da pandemia do covid-19 na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Facit Business and Technology Journal**, n. 39, v. 4, p. 91-101, 2022.

SOUSA, D. L. S. *et al.* Desafios explicitados por famílias de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia de covid-19. *In: Congresso Nacional de Educação*, 7, 2020, Maceió. **ANAIS – Revista CONEDU**, Congresso Nacional de Educação: Maceió, v. 1, p. 1-11, 2020.

SOUZA, J.; OSTERMANN, A. C. Por que se explicar? A normalidade construída por meio da linguagem no consultório oncológico. **Gragoatá**, v. 21, n. 40, 2016.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

SOUZA, R. P. V. **O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

STERPONI, L. **Towards understanding autistic language as social action and mode of experience. Autism Spectrum Disorders in Global, Local and Personal Perspective: A Cross-cultural Workshop**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

STREECK, J.; GOODWIN, C.; LeBARON, C. Embodied Interaction: Language and body in the material world. **Language in Society**, v. 41, p. 678-681, 2011.

VALDEZ, D. *et al.* Enfrentando al Covid-19: Situación de las personas con autismo y sus familias en Latinoamérica. **Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual**, v. 1, p. 119-140. 2021.

VIEIRA D. A. *et al.* Aulas remotas para alunos com Transtorno do Espectro Autista na pandemia covid-19, propostas por uma Secretaria Municipal e sob a ótica dos professores: um estudo descritivo-documental. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021.

ZAUPA, A. B. P. *et al.* Desafios na inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no município de Umarama-PR durante a pandemia de COVID-19. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 8, 2022.

- | *Dá zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** CRUZ, Fernanda Miranda da; BALDAN, Rosana Kelly; MELO, Vitória Sellito de. *Dá zoom* na imagem: configurações interacionais experimentadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 77-102, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 10/11/2023.

---

# PRÁTICAS DE LEXICOGRAFIA CRÍTICA NA SALA DE AULA

Sheila ELIAS DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3575>

**Resumo:** Este artigo discute o papel formador de projetos de dicionários realizados em sala de aula durante a pandemia de covid-19, inscritos no que a autora denomina “lexicografia crítica”. A discussão é guiada por uma concepção de linguagem filiada ao materialismo histórico, na qual se assume a indissociabilidade entre linguagem, subjetividade e sociedade. Ancorada nessa concepção, a autora defende que o exercício da lexicografia crítica por linguistas e professores de língua em formação pode possibilitar ou mesmo fomentar uma leitura ativa dos dicionários, uma escrita autoral e uma reflexão sobre a inscrição material da subjetividade na língua.

**Palavras-chave:** Lexicografia crítica. Espaço de enunciação. Autoria. Subjetividade. Sociedade. Ensino.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; [sheilael@unicamp.br](mailto:sheilael@unicamp.br); <https://orcid.org/0000-0002-8928-8981>

## *CRITICAL LEXICOGRAPHY PRACTICES IN THE CLASSROOM*

**Abstract:** This article discusses the formative role of dictionary projects carried out in the classroom during the covid-19 pandemic, inscribed in what the author calls “critical lexicography”. The discussion is guided by a conception of language affiliated with historical materialism, in which the inseparability between language, subjectivity and society is assumed. Anchored in this conception, the author argues that the exercise of critical lexicography by linguists and language teachers in professional formation can enable or even encourage active reading of dictionaries, authorial writing, and reflection on the material inscription of subjectivity in language.

**Keywords:** Critical lexicography. Space of enunciation. Authorship. Subjectivity. Society. Teaching.

### **Movimentos na prática de ensino**

Há alguns anos, nas disciplinas de Lexicologia e Lexicografia ministradas para os cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Linguística na Unicamp, tenho proposto aos alunos a realização de projetos lexicográficos. *O Micro-dicionário de Gírias que Circulam no IEL*<sup>2</sup> foi o primeiro projeto em 2013, e ao longo de vários semestres deu visibilidade ao dinamismo do léxico, ao modo como as gírias (re)significam as relações humanas e ao seu movimento na internet e nas redes sociais, onde os alunos-lexicógrafos, nos diferentes projetos, recolhem exemplos de uso para elaborar o corpo dos verbetes. As gírias, cujos exemplos eram encontrados na internet, eram usadas pelos alunos lexicógrafos que as haviam escolhido.

Em 2017, com o crescimento ostensivo da censura nos debates públicos em nosso país<sup>3</sup>, a proposta foi o *Dicionário de Interdições: Linguagem, Poder, Censura*, que registrou modos diversos de interdição identificados na internet e nas redes sociais, permitindo o debate sobre o autoritarismo e sua inscrição em práticas de linguagem.

---

2 Este nome é uma brincadeira: “micro-dicionário” para indicar a dimensão potencial de um dicionário de gírias; “que circulam no IEL” porque as entradas são escolhas dos alunos do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), escolhas estas que, na maioria, fazem parte do seu vocabulário ativo.

3 Um exemplo de censura ostensiva, orquestrada por políticos de direita e de extrema direita, é o projeto de lei *Escola sem Partido*, estrategicamente dividido em votações municipais. A proposta é estabelecer os deveres e direitos dos professores em sala de aula, alegadamente para evitar a “doutrinação nas escolas e universidades”, mas, de fato, para tolher o debate crítico e impedir tomadas de posição de esquerda por parte dos docentes e, por extensão, dos alunos. O projeto tem um *site* com a descrição do programa e atualizações: <http://escolasempartido.org/>; consulta em 22/07/23. Para compreender a polêmica, ver a discussão em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica>, publicado em 29/11/18 e atualizado em 27/06/23; consulta em 22/07/23.



Quando, no primeiro semestre de 2020, fomos surpreendidos no início de março pela pandemia de covid-19, na Unicamp passamos imediatamente ao ensino remoto. Vivemos, ao longo do semestre, o enfrentamento dos efeitos da pandemia na vida institucional, social e pessoal; decidi, então, propor um projeto lexicográfico que possibilitasse elaborar o momento e construir uma memória social de um tempo nunca antes vivido. Assim fizemos o *Dicionário Coronário: Linguagem em Quarentena*.

No segundo semestre, com o prolongamento da quarentena e a deterioração das condições sociais, tanto pelo crescimento da pandemia quanto pelas ações do governo negacionista de extrema-direita então no poder, a proposta foi o *Dicionário de Lexicotopia: um Projeto de Sociedade*. As entradas foram palavras nas quais os alunos lexicógrafos identificavam sentidos antidemocráticos e para as quais, a partir da contextualização desses sentidos em funcionamento, eles construíam novos verbetes “lexicotópicos” (inspirados no sonho utópico). Esse dicionário nos permitiu respirar e lembrar que podemos, coletivamente, promover mudanças.

No primeiro semestre de 2022, com o retorno ao ensino presencial – que até outubro se realizou com uso de máscaras, distanciamento de uma carteira entre os estudantes, janelas e portas abertas e um filtro de ar instalado nas salas – o momento, em suas contradições, foi vivido com alívio e alegria, especialmente pelos discentes. As turmas de Letras com as quais trabalhei, de terceiro semestre, estavam tendo a primeira vivência presencial na universidade.

A proposta foi, então, o *Dicionário dos Afetos*. A ideia era dar visibilidade à persistência dos afetos mesmo em tempos de violência verbal fomentada em discursos de ódio, *cyberbullying*, postagens de *haters* etc. Era também registrar, além dos nomes de afeto já estabilizados na língua, novos modos de nomear e de significar, como “poliamor”, “trisal”, “migas”, “migs”, “fam”. Esse projeto teve mais um volume no segundo semestre de 2022, quando o novo presidente eleito do país, em seu pronunciamento após a eleição, falou a palavra “amor” seis vezes, indicando a necessidade política de reverter a promoção da violência social fomentada pelo governo que saía<sup>4</sup>. Naquele momento, afetos em relações sociais mais amplas, como em “amor ao próximo”, “amor ao país” ou “amor à natureza” foi encorajado na escolha dos verbetes.

Os projetos de dicionários que proponho em sala de aula, particularmente os da quarentena, se incluem no que tenho chamado de *lexicografia crítica*. É sobre esse fazer lexicográfico e sua inserção no ensino que quero aqui refletir, buscando dar visibilidade ao

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://lula.com.br/pronunciamento/>, em 30/10/22. Acesso em: 12 nov. 22.

- | Práticas de lexicografia crítica na sala de aula

modo como o trabalho crítico sobre o léxico e a lexicografia permite identificar a divisão política dos sentidos das palavras e sua inscrição nas relações sociais; permite também projetar uma leitura mais ativa dos dicionários pelos alunos. Na próxima seção, refletirei sobre o político como o próprio do dizer, o que me permitirá, na seção seguinte, discutir o que denomino *lexicografia crítica*. Em seguida, apresentarei um verbete do primeiro dicionário da quarentena: o *Dicionário Coronário: Linguagem em Quarentena*. Finalmente, pensarei efeitos possíveis dessas produções na formação dos alunos.

## O político no funcionamento da linguagem

Sustentada em uma posição materialista, tomo a enunciação como prática política. A enunciação lexicográfica – ou seja, o fazer lexicográfico – não é diferente. O *político* (ou a *política*) não é tomado aqui como restrito às relações de governança pública, no sentido mais corriqueiro do senso comum; ele

[...] diz respeito às práticas sociais em geral, nas quais a linguagem é fundamental. [...] Fundado no conflito, o político é o que produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo (Elias de Oliveira, 2014, p. 44-45).

Na Análise de Discurso materialista (AD), a exterioridade interdiscursiva está na base do político, compreendido como “o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição” (Orlandi, 1996, p. 21-22)<sup>5</sup>. Na Semântica do Acontecimento, que estabelece um diálogo com a AD, as relações desiguais entre línguas e falantes são observadas nos *espaços de enunciação*, espaços políticos de funcionamento das línguas “que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (Guimarães, 2002, p. 18-19).

O espaço de enunciação do Brasil é regulado pela língua portuguesa enquanto língua nacional e oficial. Os direitos ao dizer e aos modos de dizer no português do Brasil não são os mesmos para todos os falantes. Nesses espaços políticos de regulação de relações

---

5 Pêcheux (1975, p. 162) define o interdiscurso como o todo complexo com dominante das formações discursivas”. Uma formação discursiva (FD) é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (*ibidem*, p. 160).

entre línguas e falantes, os dicionários tradicionais, sobretudo os dicionários gerais das línguas nacionais e oficiais, são legitimados como instrumentos de conhecimento e de normatividade, o que produz um efeito de verdade e de inquestionabilidade sobre a língua e sobre o mundo que ela significa<sup>6</sup>.

Em contraposição, os dicionários críticos convidam o leitor a tornar-se ativo, ao expô-lo à possibilidade de sentidos outros nas definições e a modos outros de definir lexicograficamente. Além disso, alguns propõem objetos temáticos não habituais para um dicionário, como a língua do “universo Gay” da *Aurélia*, que veremos adiante. Eles também podem ter lexicógrafos não reconhecidos como especialistas; no caso da *Aurélia*, os lexicógrafos se apresentam por pseudônimos; em outros casos, os próprios falantes são convidados a ser lexicógrafos<sup>7</sup>. O efeito de verdade e de inquestionabilidade se rompe<sup>8</sup>; a normatividade projetada sobre a língua é por eles questionada, assim como os modelos lexicográficos e de conhecimento. Por sua vez, a legitimação dos dicionários críticos como registros válidos da língua ou como instrumentos de conhecimento não é certa; requer uma tomada de posição.

Na próxima seção, uma apresentação da *Aurélia, a dicionária da língua afiada* dará visibilidade ao modo como a lexicografia crítica significa a divisão de sentidos na língua e na sociedade.

---

6 Num espaço de enunciação como o do Brasil, em que a língua nacional e oficial é a língua de colonização, as divisões nos direitos ao dizer e aos modos de dizer se complexificam, uma vez que a norma resiste à historicidade da língua no país colonizado; note-se que a maioria dos dicionários e gramáticas do século XX feitos no Brasil nem mesmo dizem que língua estão descrevendo. Entre os dicionários, o exemplo emblemático é o mais conhecido, que se tornou sinônimo de dicionário – o *Aurélio*; pelo menos até a segunda edição, de 1986, esse dicionário não diz se a língua descrita é do Brasil – ou tampouco de que Brasil – ou de Portugal, ou dos países ditos “lusófonos”.

7 É o caso, no Brasil, do *Dicionário inFormal* ([www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br)) e nos Estados Unidos, em Nova Iorque, do *Urban Dictionary* ([www.urbandictionary.com](http://www.urbandictionary.com)). Tanto para a *Aurélia* como para esses dicionários em que os falantes são os lexicógrafos, podemos pensar no que tem sido chamado de “linguística popular” ou “*folk linguistics*”. Tendo como base a tipologia proposta por Paveau (2018), localizei os lexicógrafos da *Aurélia*, dos quais sabemos que um dos dois é jornalista, entre o lugar de “cientista não-linguista” (como os historiadores que trabalham com linguagem, segundo o exemplo da autora) e o dos “falantes engajados, militantes ou apaixonados” “centrados na descrição e na intervenção” (Elias de Oliveira, 2022, p. 211).

8 O discurso racionalista dominante na ciência a partir da modernidade concebe o conhecimento como obtenção da verdade, a partir da *objetividade* teórico-metodológica, concebida no interior de uma divisão entre *subjetividade* e *objetividade* tidas como opostos polarizados, que não se encontram, não atravessam um ao outro. É como se a metodologia objetiva funcionasse como espelho do *objeto em si* e a *subjetividade*, por sua vez, fosse *individual* ou *peçoal*, ligada à vontade, emoção, situação etc. de cada um, características tomadas como se não se constituíssem nas relações sócio-históricas. Na posição materialista, *toda descrição já é interpretação*. O ‘mundo’ de que se fala não está pronto nem é capturado por um espelho na linguagem; há um encontro com o real da história, com os “pontos de impossível” que reclamam sentido ao real da língua em sua incompletude. Em contraposição ao racionalismo, a *objetividade material do interdiscurso* “reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1975, p. 162).

- | Práticas de lexicografia crítica na sala de aula

## Lexicografia crítica

### O que proponho chamar de *lexicografia crítica*

[...] abrange obras lexicográficas que propõem um olhar não convencional sobre o que descrevem e sobre o dicionário, produzindo como efeito o questionamento dos objetos de saber, dos modos de construção do saber e da lexicografia tradicional. Dessa maneira, a lexicografia crítica intervém na relação entre falantes e línguas, abrindo a possibilidade de questionamento de sentidos, de saberes e de modos de fazer lexicográfico dominantes (Elias de Oliveira, 2022, p. 221).

Para ilustrar essa ideia, apresento brevemente a análise que fiz da *Aurélia, a dicionária da língua afiada* como dicionário crítico de língua. Lançada em 2006, *Aurélia* se apresenta já na contracapa como “o primeiro dicionário, ou melhor, a primeira dicionária publicada no Brasil que contempla a língua afiada do universo Gay” e propõe trazer uma “fala viva, coloquial e pulsante que ainda não chegou nos dicionários oficiais de nossa língua portuguesa. O movimento é de elaboração de um dicionário que inclui o que os “dicionários oficiais” excluem.

A intenção declarada na apresentação é “levantar o maior número possível de termos ligados de alguma forma à cultura gay e lésbica e reuni-los num volume que retrate seus usos mais comuns na prática da NOSSA LÍNGUA PORTUGUESA!”. Nesse enunciado,

[...] as letras maiúsculas dão o recado: a língua dos falantes gays e lésbicas é também parte da “nossa língua portuguesa”. A *Aurélia* reivindica a legitimação desse vocabulário como parte da língua portuguesa, e por essa via a legitimação dos sujeitos falantes autoidentificados como parte do “universo Gay” ou da “cultura gay e lésbica” enquanto sujeitos que constroem a língua nacional e oficial dos países lusófonos, sobretudo o português do Brasil (Elias de Oliveira, 2022, p. 216-217).

Os lexicógrafos Angelo Vip e Fred Libi<sup>9</sup>, como já havia antecipado, se apresentam por pseudônimos, desconstruindo, assim, o lugar de autoridade de especialistas na língua

---

9 Fred Libi não revela seu nome civil; Angelo Vip é o pseudônimo do jornalista Victor Angelo. No programa *Provocações*, da TV Cultura, entrevistado por Antonio Abujamra, ele fala da *Aurélia*. Disponível em: [https://cultura.uol.com.br/videos/11236\\_antonio-abujamra-entrevista-o-jornalista-vitor-angelo-bloco-01.html](https://cultura.uol.com.br/videos/11236_antonio-abujamra-entrevista-o-jornalista-vitor-angelo-bloco-01.html). Acesso em: 23 jul. 2023.

descrita, projetado sobre os lexicógrafos. Os dois se apresentam por meio de histórias ficcionadas nas orelhas do livro; nelas, a homofobia é significada como presença em suas vidas – Fred Libi é apresentado como “gay de nascença” que teria se refugiado nos estudos “para entender melhor o mundo que o hostilizava”; Angelo Vip como alguém que teria sido “perseguido pela família por sua adoração excessiva à musa Carmen Miranda” e “internado em duas clínicas para recuperação de homossexuais”. *Aurélia* pode, então, ser interpretada como uma resposta à violência homofóbica.

A dicionária faz falar um discurso antimoralista; as imagens são liberadas de tabus de gênero e de orientação sexual – trazem práticas e fetiches sexuais, por exemplo; os verbetes, por sua vez,

[...] descrevem, por exemplo, órgãos e práticas sexuais [...] (pênis, vagina e sodomia, [...] *edi*, nicaô, *DP*, *suruba*, entre outras entradas); a relação com drogas legais e ilegais (como em *pudim*, *oxanã* e *nóia*); ações escatológicas (como em *nenar* e obrar); trapaças, desejos ruins e maledicências (como em *elza*, *vuduzar*, *xoxar* e *veneno*). Também encontramos na *Aurélia*, em menor quantidade, o que não é tabu; por exemplo, a comida (*ajeum*), o sentir-se perdido (*ocotô*), o sucesso (*abalar*, *abravananar*), a mudança positiva (*cair na real*). Tanto nos temas tabus quanto nos não-tabus, a dicionária fala de ações, partes do corpo, objetos e sentimentos próprios do humano (Elias de Oliveira, 2022, p. 219-220).

Ao repertoriar a língua do “universo Gay”, *Aurélia* registra elementos linguísticos ainda pouco abordados como objetos de conhecimento não só pela Lexicografia, mas pela Linguística como um todo. Além disso, incluir palavras tabus é também um gesto político que interroga o olhar da ciência linguística sobre as línguas e a linguagem humana. O gesto político da *Aurélia* questiona a legitimidade do moralismo como valor social.

Os dicionários críticos crescem na contemporaneidade<sup>10</sup>. Vou retomar brevemente mais um dicionário crítico de língua – o colombiano *Casa das estrelas* (2013), que nasce da vivência pedagógica de Javier Naranjo como professor de crianças entre 3 e 12 anos em

---

10 Quando propus a ideia de *lexicografia crítica*, em Elias de Oliveira (2022), me detive na análise da *Aurélia*, mas também passei por outras obras: os já mencionados em nota *Dicionário informal e Urban Dictionary*, o *Casa das estrelas*, que trarei brevemente aqui, e o *Indicionário do contemporâneo*. Este último não é um dicionário de língua, mas sim um “indicionário” feito por acadêmicos latino-americanos de Teoria Literária, cuja proposta é “discutir e levar a público um modo diverso e independente de discutir, de se posicionar, de propor e de pensar no interior dos chamados bancos universitários” para “intervir no mundo das ideias e das políticas estético-literárias do presente, entre vanguarda e instituição” (Pedrosa *et al.*, 2018, p. 13). A proposta é, então, explicitamente, uma intervenção crítica nas práticas de conhecimento.

- | Práticas de lexicografia crítica na sala de aula

escolas periféricas. Esse dicionário, que apresenta verbetes com definições formuladas pelas crianças, nos expõe às “diferenças no olhar que a infância, fora das prerrogativas do que se toma tradicionalmente como ‘definição lexicográfica’, permite significar” (Elias de Oliveira, 2022, p. 221). As entradas recebem definições de uma ou mais crianças; entre elas, vemos diferentes modos de definir e diferentes sentidos: *louco*, por exemplo, é “pessoa que se acha meio diferente do que é”, mas também “é como se a mente saísse de série”, ou “pessoa sentimental”, ou ainda “uma pessoa baixa de cabeça”. A polissemia trabalha nas definições das crianças.

Ao colocar as crianças no lugar de lexicógrafos,

*Casa das estrelas* torna visível nosso assujeitamento a discursos dominantes e a modos de definir que se projetam sobre os verbetes lexicográficos. A obra nos faz questionar a construção do conhecimento na escola e fora dela, a polissemia das palavras em relação à definição lexicográfica, e nos lembra da autoria possível na voz das crianças (Elias de Oliveira, 2022, p. 222).

Então que autoria podemos mobilizar na voz de estudantes universitários a partir de um projeto lexicográfico conjunto<sup>11</sup>? É o que proponho trazer para reflexão a seguir, a partir da apresentação do primeiro projeto de dicionário crítico proposto durante a pandemia de covid-19.

## Lexicografia crítica em sala de aula na quarentena

O *Dicionário coronário: linguagem em quarentena* foi realizado por turmas de Letras do diurno e do noturno no primeiro semestre de 2020<sup>12</sup>. O nome brinca com o duplo sentido de *coronário*, tanto relativo ao corona vírus quanto aos nossos corações, afetados emocionalmente pelo momento pandêmico; *linguagem em quarentena* diz respeito aos novos modos de significar, tanto com palavras que surgiram com a pandemia como com palavras e expressões ressignificadas, como indicarão as entradas.

---

<sup>11</sup> A autoria é compreendida na AD como a produção de “um lugar de interpretação no meio dos outros”. “Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar)”, o sujeito produz “um evento interpretativo” (Orlandi, 1996, p. 70).

<sup>12</sup> Cabe registrar que essa disciplina é oferecida no terceiro semestre do curso de Letras – português e que no primeiro semestre de 2020, mesmo com a passagem imediata para o ensino à distância, o cancelamento da matrícula nessa disciplina, por vezes feito junto com o cancelamento de outra(s) ou no interior do trancamento do curso, foi de mais de 30% dos alunos matriculados.

Na apresentação<sup>13</sup>, delineio a proposta:

Neste momento histórico que estamos vivendo, convidei os alunos a refletir sobre o léxico na pandemia: novas palavras técnicas, novos sentidos para palavras da língua comum, palavras que ganharam destaque neste momento da vida social. Sempre baseados em exemplos encontrados na internet, eles foram desafiados a dar visibilidade às mudanças de sentido a partir do acontecimento da pandemia. Convidei-os neste projeto a elaborar um único verbete, que trouxesse do formal a descrição fundamentada em exemplos das palavras nesse momento histórico e do informal a possibilidade de crítica social e de humor (quando possível!)<sup>14</sup> (*Dicionário coronário: linguagem em quarentena*, Apresentação).

Os projetos lexicográficos têm sido propostos para realização em dupla, com o intuito de que os alunos experienciem a reflexão e a prática de atividades juntos; assim, tivemos um dicionário com 31 verbetes elaborados pelas duas turmas. As entradas podem ser divididas entre aquelas que indicam novas palavras morfológicas ou, mais frequentemente, novos sentidos pandêmicos para palavras e expressões correntes. Algumas se voltam para dizeres do então presidente da república, como *atleta, ciência, coqueiro, economia, e daí?, gripezinha, herói, ministério da saúde, negacionismo*; outras são relacionadas a transformações na rotina, como *abraço, auxílio emergencial, delivery, ensino à distância, home office, live, séries, shopping center, tiktok*; ou outras ligadas diretamente à questão sanitária, como *assintomático, cloroquina, covid-19, máscara, normalidade, quarentena, reabertura, teste, vacina, vírus*; ou ainda a percepções do momento, como *ansiedade, normalidade, tempo*. Trarei aqui como exemplo o verbete *ensino à distância*, que reflete sobre a sala de aula. Vamos ao verbete:

---

13 Finalmente, hoje, depois de alguns anos de experiência, tenho o projeto de publicar alguns desses dicionários no espaço de publicações do *site* do IEL; estou vendo a possibilidade. Atualmente, as produções são organizadas e trabalhadas como potenciais publicações, por isso sempre têm capa, sumário e apresentação, além de alguma elaboração visual; os alunos as recebem ao final do semestre. No caso desse dicionário, agradeço a Leonardo Schwartz Ribeiro e Michelle Gomes dos Santos, que atuaram no apoio didático, pelo cuidado com que me ajudaram na organização do volume.

14 Em uma reflexão anterior (Elias de Oliveira, 2014a), propus chamar de *informais* dicionários que convidam os sujeitos falantes a serem lexicógrafos e que admitem humor e ‘ficcionalidade’ crítica nas definições e nos exemplos. Os *formais* seriam os tradicionais. Quando iniciei o projeto de dicionários de gírias em 2013, pedia aos alunos que fizessem um verbete formal e um informal, para terem conta da diferença na escrita. Neste momento da pandemia, propunha a inspiração nos dois para a elaboração de um verbete crítico.

- | Práticas de lexicografia crítica na sala de aula

## ENSINO À DISTÂNCIA

EN.SI.NO À DIS.TÂN.CI.A. var: *EaD*

1. *Substantivo masculino.* Método de ensino não-presencial, ministrado via internet, com o auxílio de tecnologias digitais. Essa modalidade já existia no Brasil, mas ganhou mais evidência após ser considerada uma medida emergencial em algumas instituições de ensino devido ao COVID-19. Antes da pandemia, o método era oferecido para cursos de graduação, pós-graduação, cursos técnicos e profissionalizantes, mas passou a ser oferecido também no ensino básico, fundamental e médio.

### Imagem 1

# Diploma **EaD** é cada vez mais valorizado pelo mercado

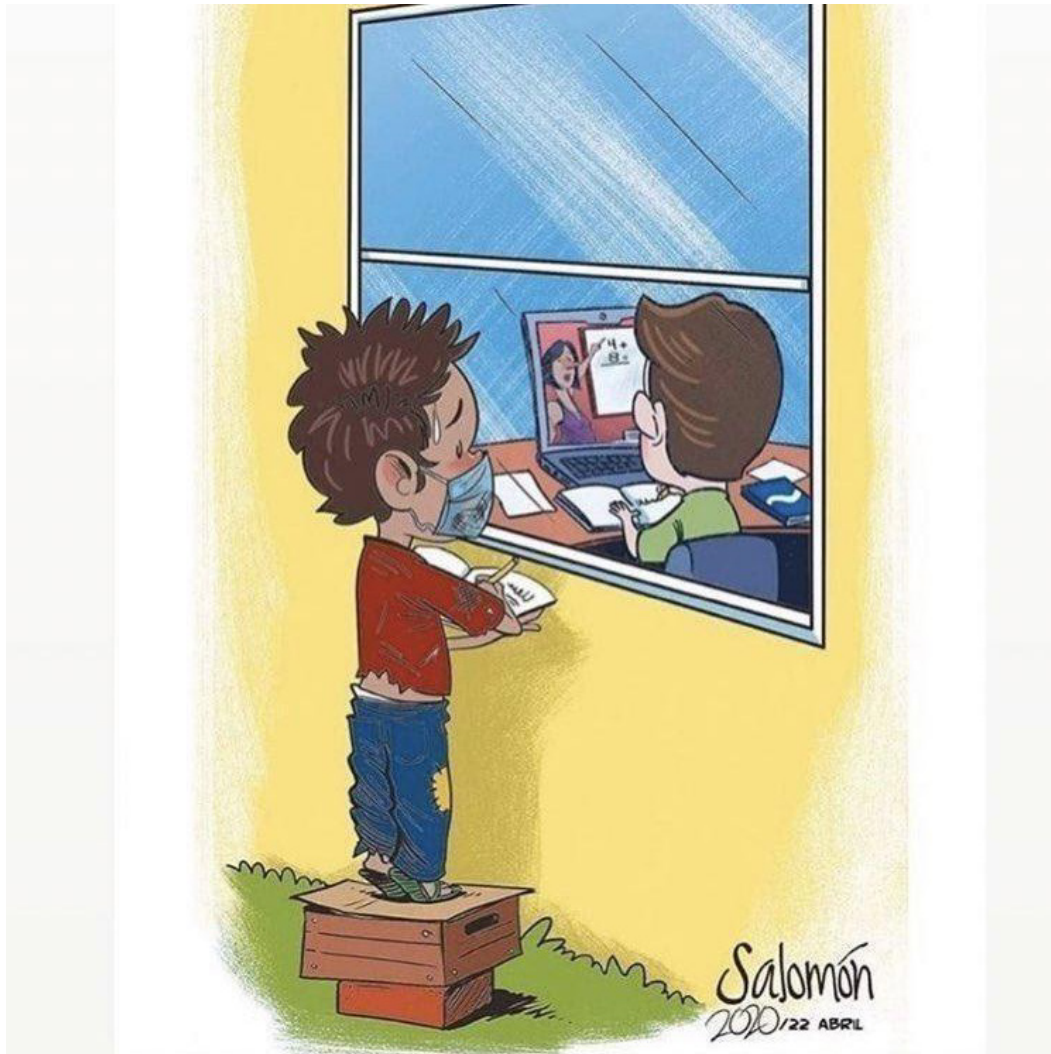
Segundo um estudo realizado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), em 2023 serão mais alunos EaD do que no presencial. Mas será que o mercado de trabalho está preparado?

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/especial-publicitario/unimar/noticia/2020/01/31/diploma-ead-e-cada-vez-mais-valorizado-pelo-mercado.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2020.



2. Método que evidenciou as desigualdades no ensino brasileiro. Pois, assim como o Brasil está longe de ser uma sociedade igualitária, está longe de oportunidades igualitárias de ensino.

**Imagem 2**



Fonte: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2020/05/28/as-tecnologias-o-ensino-a-distancia-e-seus-desafios/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

3. Medida que exigiu dos professores multifuncionalidades, como se tornarem youtubers, editores de vídeo, e peritos em conhecimentos avançados sobre o uso de tecnologias. Se antes da pandemia o professor não tinha tempo livre e remuneração justa, agora precisa se desdobrar para oferecer um ensino de qualidade e se adaptar às dificuldades dessa medida emergencial;


Imagem 3



Fonte: <http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html?m=1>. Acesso em: 19 jul. 2020.

4. Conhecido como ensino à distância pelo fato de os alunos estarem distantes de aprender alguma coisa de forma eficaz.

Imagem 4

Eu voltando para as aulas presenciais com tudo que aprendi no Ead 



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CCV9qBpFRSk/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

**AUTORAS:**

Nathália Cristina Melo de Farias  
Eduarda Pereira Evaristo

O verbete *ensino à distância* apresenta quatro definições. Elas partem de exemplos de uso encontrados em textos de informação ou de opinião publicados na internet ou em postagens nas redes sociais. Os exemplos são sempre copiados no verbete, com a indicação de onde foram retirados e de quando foram publicados e consultados. Eles incluem textos e imagens. Essas alunas lexicógrafas apresentam, no corpo do verbete, a divisão silábica do nome composto e a sigla que o substitui – EaD. Como é solicitado a todos, elas apresentam categoria lexical e gênero; nem sempre a categoria lexical da entrada é uma só, e nem sempre é evidente, por isso sua explicitação faz parte do exercício do olhar sobre a língua.

O primeiro enunciado definidor lembra um dicionário tradicional: “método de ensino não-presencial, ministrado via internet, com o auxílio de tecnologias digitais”; ao lado do enunciado definidor, o comentário sobre o momento pandêmico: “essa modalidade já existia no Brasil, mas ganhou mais evidência após ser considerada uma medida emergencial em algumas instituições de ensino devido ao COVID-19”. O comentário prossegue, com a comparação entre o antes da pandemia e o momento contemporâneo à escrita do verbete: “antes da pandemia, o método era oferecido para cursos de graduação, pós-graduação, cursos técnicos e profissionalizantes, mas passou a ser oferecido também no ensino básico, fundamental e médio”. O exemplo é um recorte de um *site* de notícias jornalísticas (G1) que tematiza a valorização do diploma EaD pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo que questiona a preparação do mercado para essa mudança.

A segunda definição faz uma crítica social já no enunciado definidor: “método que evidenciou as desigualdades no ensino brasileiro”, pela qual denuncia, em nosso país, a quebra do princípio básico da ética das democracias modernas – a igualdade. A explicação que segue o enunciado definidor relaciona os problemas no ensino à ampla desigualdade em nosso país: “pois, assim como o Brasil está longe de ser uma sociedade igualitária, está longe de oportunidades igualitárias de ensino”. O exemplo é uma charge postada em um *site* universitário: um menino pobre de máscara, de pé sobre um apoio improvisado, olha com tristeza para dentro da janela de outro, de melhor classe social, assistindo a uma aula pelo computador. Segurando algo como um caderno, ele tenta assistir de fora à aula à qual não tem acesso.

A terceira definição critica a demanda feita aos professores na pandemia com a passagem para o EaD: “medida que exigiu dos professores multifuncionalidades, como se tornarem youtubers, editores de vídeo, e peritos em conhecimentos avançados sobre o uso de tecnologias”. Um comentário amplia a crítica, relacionando-a às condições de trabalho do professor no país: “se antes da pandemia o professor não tinha tempo livre e remuneração justa, agora precisa se desdobrar para oferecer um ensino de qualidade e se adaptar às dificuldades dessa medida emergencial”. O exemplo, retirado de um *blogspot*, traz a imagem de uma criança em frente a um *laptop*, insatisfeita, mal-humorada, reclamando do trabalho da professora ao falar por telefone com ela; a mãe da criança reclama a falta da filha, que estaria muito ocupada com o EAD.

A quarta definição é a mais livre em relação à forma – não há nem mesmo um hiperônimo categorizador. A crítica é jocosa, brinca com o nome “ensino à distância”: “conhecido como ensino à distância pelo fato de os alunos estarem distantes de aprender alguma coisa de forma eficaz”. O ensino à distância, então, segundo a crítica, não ensina,

ou pelo menos ensina mal. O exemplo, também jocoso, é uma postagem no Instagram que traz a imagem de uma mulher carregando uma bolsa bem menor que sua mão. A postagem afirma: “eu voltando para as aulas presenciais com tudo que aprendi no EaD”; ao lado, a imagem de uma bolsa.

Como na lexicografia crítica que vemos em projetos concluídos e publicados, a elaboração de um verbete em um projeto de dicionário de língua crítico concebido para a sala de aula, como podemos observar nesse exemplo, assume o dicionário como um lugar de reflexão e de manifestação de um olhar atento à divisão política dos sentidos da língua e a sua inscrição nas relações sociais. A entrada *ensino à distância* é um nome que identifica um processo de ensino intensificado na pandemia. No verbete, a posição-sujeito democrática sustenta a crítica à desigualdade social e ao seu agravamento na pandemia, do qual as condições para a realização do ensino à distância são um indicador. A crítica social se apoia e encontra eco em postagens na internet e nas redes sociais.

### **Um caminho de reflexão sobre a linguagem e a(s) língua(s)**

Como afirma Orlandi (1986, p. 25), “o estudo da linguagem não pode, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz”. É essa tomada de posição que funda meu olhar sobre o dicionário, sobre a palavra, sobre a língua, sobre a enunciação, sobre o ensino da linguagem. Benveniste (1958, p. 286) afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*”. Se levarmos a sério essa afirmação, o ensino da linguagem deve trazer para a compreensão do funcionamento das línguas essa relação constitutiva.

Se voltamos ao Saussure do *Curso de Linguística Geral* (CLG, 1916), que toma a língua, e não a linguagem, como objeto da “linguística propriamente dita”, e o faz a partir da divisão da linguagem entre a língua como parte essencial (e por isso autônoma) e a fala como parte secundária, constatamos que ele afirma, contraditoriamente, sobre a relação entre elas, que “sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente” ou ainda, que “é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto desta” (Saussure, 1916, p. 27).

Atravessado por essa contradição, o corte dicotômico do objeto da Linguística apaga a necessidade do olhar sobre a subjetividade na linguagem; esta é projetada sobre a fala enquanto parte individual e secundária da linguagem, e sobre a língua enquanto parte essencial e “social em sua essência”. A língua é tomada como abstração psíquica, o

- | Práticas de lexicografia crítica na sala de aula

que permite um olhar homogeneizador sobre ela. Vale lembrar a analogia entre a língua e o dicionário, este homogeneizado como um conjunto de exemplares idênticos repartidos entre os indivíduos: “a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (Saussure, 1916, p. 27).

Diferentemente do Saussure do CLG, Benveniste (1958, p. 287), no olhar sobre a subjetividade na linguagem, se opõe “às velhas antinomias do ‘eu’ e o ‘outro’, do indivíduo e da sociedade”. Para ele, “é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os define pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade”. É numa direção aproximada, fundada no materialismo histórico, que a AD concebe a relação contraditória entre indivíduo e sociedade, constituída no funcionamento ideológico da linguagem. O verbete do *Dicionário Coronário* nos permitiu observar a divisão política dos sentidos entre a posição-sujeito democrática que o sustenta e outra, antidemocrática, que se materializa na promoção da desigualdade social.

No espaço de enunciação do Brasil, a produção de dicionários críticos de língua questiona o imaginário do dicionário de língua portuguesa como lugar de conhecimento inquestionável e de normatividade sobre o léxico. Na mesma direção, o exercício da lexicografia crítica pelos linguistas e professores de língua em formação pode possibilitar ou mesmo fomentar a leitura ativa dos dicionários, a reflexão e a escrita autoral sobre a língua e, finalmente, um olhar sobre si e sobre o outro atravessado pela compreensão de que “o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (Benveniste, 1958, p. 288), para então refletir sobre a constituição e os modos de realização desse exercício.

## Referências

- BENVENISTE, E. (1958) Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, E. (1966) **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1991. p. 284-293.
- ELIAS DE OLIVEIRA, S. A língua afiada da *Aurélia*. **Revista Ecos**, v. 32, ano 19, n. 1, p. 211-226, 2022.
- ELIAS DE OLIVEIRA, S. Sobre o funcionamento do político na linguagem. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 34, p. 41-53, jul./dez. 2014.
- ELIAS DE OLIVEIRA, S. O Dicionário inFormal e a relação do falante com a língua. **Revista da ANPOLL**, n. 37, p. 262-272, 2014a.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Tradução Carla Branco. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1992].

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico? *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001 [1986].

PAVEAU, M.-A. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. **Policromias**, ano III, p. 21-45, dez. 2018.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995 [1975].

PEDROSA, C.; KLINGER, D.; WOLFF, J.; CÁMARA, M. (org.). **Indiccionário do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

VIP, A.; LIBI, F. **Aurélia, a dicionária da línguaafiada**. São Paulo: Editora da Bispa, 2006.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO**: OLIVEIRA, Sheila Elias de. Práticas de lexicografia crítica na sala de aula. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 103-119, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 16/10/2023.

---

# DISCURSOS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOBRE A PANDEMIA: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E EMOCIONAIS

Eduardo Henrique Diniz de FIGUEIREDO<sup>1</sup>

Denise KLUGE<sup>2</sup>

Helena STÜRMER<sup>3</sup>

Kyria FINARDI<sup>4</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3543>

**Resumo:** O presente artigo traz resultados de um estudo que teve como objetivo investigar os discursos de formadores/as de professores/as de línguas estrangeiras acerca da pandemia de COVID-19 e de seus efeitos identitários e emocionais nos contextos onde atuam. A pesquisa foi realizada em duas universidades públicas federais, uma no sul e a outra no sudeste do Brasil, através de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostram que os discursos construídos pelos/as participantes atuam de duas formas: a) em alguns momentos, enfatizam a agência que a pandemia exerceu sobre a comunidade acadêmica; b) em outras ocasiões, dão destaque às possibilidades de agência desta comunidade em vista das dificuldades impostas pela crise sanitária. Tais resultados apontam para a necessidade de reflexões sobre como romper com práticas naturalizadas durante a pandemia e, ao mesmo tempo, ressignificar práticas de ensino-aprendizagem de línguas a partir do que foi aprendido durante o isolamento social. O papel dos Estudos Linguísticos nesse processo é explorado e discutido, principalmente no que diz respeito: a) à necessidade de escutar as narrativas de docentes e discentes sobre suas experiências durante e depois da pandemia; b) à importância de refletir sobre outras formas de atuar dentro do contexto acadêmico, principalmente com maior atenção a questões emocionais; c) às possibilidades de ressignificar o que se entende por educação *on-line* e híbrida.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Línguas Estrangeiras. Identidades. Emoções. Pandemia. Formação de professores/as. Agência.

---

1 Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; [eduardo.diniz@ufpr.br](mailto:eduardo.diniz@ufpr.br); <https://orcid.org/0000-0001-6850-0122>

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; [deniseckluge@gmail.com](mailto:deniseckluge@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-4656-7902>

3 Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil; [helenasturmer@gmail.com](mailto:helenasturmer@gmail.com); <https://orcid.org/0009-0006-2798-737X>

4 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; [kyria.finardi@gmail.com](mailto:kyria.finardi@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-7983-2165>



- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

## *DISCOURSES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATORS ABOUT THE PANDEMIC: ISSUES OF IDENTITY AND EMOTIONS*

**Abstract:** This study aimed to investigate the discourses of foreign language teacher educators about the COVID-19 pandemic and its effects in terms of emotions and identities in the contexts where they work. The research was carried out in two publicly-funded federal universities, one in the south and the other in the southeast of Brazil, with the use of questionnaires and semi-structured interviews. The results show that the discourses constructed by participants act in two different ways: a) at times emphasizing the agency that the pandemic itself exerted upon the academic community; b) at times highlighting the possibilities of this community to exercise its own agency in light of the challenges imposed by the health crisis. These results point to the necessity of reflecting upon how we may break with practices that were naturalized during the pandemic, at the same time as we attempt to resignify teaching-learning realities based on what we have learned during social distancing. The role of Linguistic Studies is explored and discussed, particularly in regards to: a) the need to listen to the narratives of teachers and students about the pandemic; b) the importance of reflecting about other forms of acting within the academic context, with stronger attention to emotional issues; c) the possibilities of resignifying what is understood by online and hybrid education.

**Keywords:** Teaching-learning. Foreign languages. Identities. Emotions. Pandemic. Teacher education. Agency.

### **Introdução**

Desde 2020, quando o vírus SARS-Cov-2 iniciou uma crise sanitária global, pesquisadoras e pesquisadores nas mais diversas áreas acadêmicas têm buscado entender os diferentes impactos que a pandemia do coronavírus trouxe, e ainda tem trazido, para a população mundial. No caso dos Estudos Linguísticos, e da Linguística Aplicada mais especificamente, discussões acerca deste assunto têm centrado em fatores como o uso e impacto das tecnologias na educação em geral e no ensino-aprendizagem de línguas especificamente (Almeida; Scheifer, 2021), o papel dos multiletramentos na educação linguística (Fernandes *et al.*, 2022), formação docente no ensino remoto emergencial (Sanfelici, 2022) e emoções/percepções de docentes e discentes com relação à pandemia (Bezerra; Silveira, 2022; Carneiro; Lima, 2022; Sevilla-Pavón; Finardi, 2021).

A atenção para tais fatores está relacionada à instabilidade física, social e emocional ocasionada pelo coronavírus. Desta forma, tem sido particularmente interessante observar o olhar crítico, interdisciplinar e até mesmo indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003) que os Estudos Linguísticos têm trazido para discussões sobre a crise sanitária que enfrentamos (e seguimos a enfrentar, mesmo que de forma mais branda) desde 2020.

Pesquisas sobre linguagens, emoções e ensino-aprendizagem de línguas durante a pandemia, mais especificamente, têm sido de extrema importância por diversos fatores. Um dos mais importantes diz respeito ao olhar atento que tem sido trazido por essas pesquisas para o fenômeno da resiliência com que docentes e discentes de línguas, nos mais diversos níveis, enfrentaram as dificuldades impostas pelo coronavírus. Bezerra e Silveira (2022), por exemplo, discutiram o papel que uma comunidade discursiva teve para que professores/as e estudantes pudessem compartilhar seus sentimentos e construir conhecimentos colaborativos durante o ensino emergencial remoto. Carneiro e Lima (2022), por sua vez, trouxeram uma análise discursiva de um relato de uma professora de inglês e identificaram que o contexto onde a docente trabalhava lhe impunha um conjunto de “regras emocionais” (Hochschild, 1979) institucionais, com as quais ela precisava lidar sócio-discursivamente.

Estudos como os de Bezerra e Silva (2022) e Carneiro e Lima (2022) têm nos ajudado a entender como os Estudos Linguísticos podem contribuir para o entendimento do cenário educacional tanto durante quanto após a pandemia do coronavírus. De fato, tais estudos fazem parte de uma crescente busca por compreender a relação entre linguagens e emoções, particularmente focando no papel que as emoções exercem no ensino-aprendizagem de línguas (Barcelos, 2015; Barcelos *et al.*, 2022).

No entanto, apesar dessa crescente atenção ao papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas, inclusive durante e depois da pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2, ainda há uma escassez de estudos que olhem mais especificamente para as emoções de formadores/as de professores/as; ou seja, de docentes que atuam em cursos universitários de licenciatura, com o objetivo de formar novos/as professores/as de línguas. Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para essa lacuna apresentando e discutindo resultados de uma pesquisa qualitativa sobre as emoções e identidades de formadores/as de professores/as de línguas estrangeiras em duas universidades públicas no Brasil, com atenção específica para seus discursos sobre os efeitos que a pandemia teve e ainda tem em seu trabalho como docentes formadores/as e em constante formação. Acreditamos, portanto, que este estudo representa um avanço nas discussões atuais sobre emoções, identidades e linguagens, bem como para a atual demanda por reflexões

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

profundas sobre as contribuições dos Estudos da Linguagem para a educação linguística em cenários diversos. Partimos da compreensão de que, apesar de a pandemia estar mais branda e de a emergência sanitária ter acabado no Brasil e em grande parte do mundo, os efeitos dela ainda são presentes em nossas vidas, inclusive dentro dos contextos educacionais onde atuamos.

## Referencial teórico

### Emoções, identidades e estudos linguísticos

Como já apontado anteriormente, os Estudos Linguísticos, particularmente a Linguística Aplicada, têm se debruçado sobre as interseções entre linguagens e emoções, o que levou Pavlenko (2013) a afirmar que estamos em uma virada emocional nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, como colocado por Barcelos (2015), o construto de emoções está conectado a outros, principalmente crenças e identidades. Sendo assim, nesta seção discutimos as concepções de emoções e identidades – principais conceitos para este trabalho – bem como o entendimento de crenças. Além disso, inserimos em nossa discussão o conceito de agência, que é primordial para nossas análises. Como veremos na conclusão do presente artigo, chegamos a inclusive sugerir agência como mais uma noção importante para os estudos sobre emoções e identidades.

No Brasil, em uma recente apreciação sobre emoções na Linguística Aplicada, Barcelos *et al.* (2022) discorreram sobre quatro perspectivas que se atêm ao estudo de questões emocionais e sua relação com a linguagem. A primeira dessas perspectivas, denominada *psicológica*, compreende as emoções como algo inato e individual. A segunda, chamada de *sociocultural* e influenciada por estudos vigotskianos, define emoções como funções mentais/psicológicas que são culturalizadas (Ramos, 2022), permeiam nossas atividades sociais e fazem mediação de nossas ações, conjuntamente com pensamentos e linguagem. A terceira, entendida como *crítica*, busca entender as formas nas quais as emoções são cultural e discursivamente construídas e as percebe como sendo intrinsecamente associadas a relações de poder. Finalmente, a perspectiva *sistêmica* percebe as emoções como disposições corporais para o saber, fazer e linguajar, em sistemas relacionais complexos e dinâmicos (Aragão, 2023).

Neste estudo, nos alinhamos à visão de Barcelos *et al.* (idem) de que essas perspectivas não são excludentes e muitas vezes se sobrepõem. Além disso, estamos de acordo com a postura de Waterman *et al.* (2023) em não nos filiarmente especificamente a nenhuma das abordagens, precisamente por entendê-las como dinâmicas e em diálogo umas com as

outras. Mesmo assim, ainda de acordo com Waterman *et al.* (idem), compreendemos que há algumas características importantes sobre as emoções que nos ajudam a concebê-las de modo mais palpável, o que é importante para nosso estudo. Tais características são elencadas no Quadro 1.

**Quadro 1.** Características das emoções

<i>Dinamicidade/complexidade</i>	Emoções envolvem aspectos cognitivos, psicológicos, físicos, hormonais e socioculturais.
<i>Relacionalidade</i>	Emoções são experienciadas em relação a outros seres (vivos e não vivos) com os quais temos contato.
<i>Discursividade</i>	Emoções são construídas discursivamente e relacionadas a discursos predominantes/prevalentes em nossas sociedades.
<i>Atividade</i>	Emoções distintas nos levam a agir de diferentes formas.

**Fonte:** Elaboração própria, com base em Waterman *et al.* (2023)

Diante do exposto, o conceito de emoções adotado no presente trabalho é baseado naquele apresentado por Aragão (2023). Segundo esse autor, emoções são “disposições corporais dinâmicas para ação que embasam distintos modos de mover-se no fluir das relações conosco e com outros” (Aragão, 2023, p. 26). Cremos que este conceito engloba as características elencadas no Quadro 1. Ainda em concordância com Aragão (idem), compreendemos que emoções não se tratam de estados internos ou externos, mas de fluxos contínuos, em constante mudança.

Outro aspecto das emoções que é necessário deixar claro é que elas são intrinsecamente relacionadas a nossas *crenças* e *identidades* (Barcelos, 2015). Isso significa que aquilo que sentimos está associado ao que acreditamos sobre o mundo e sobre diversos assuntos (por exemplo, aprendizagem de uma língua adicional), bem como as nossas percepções sobre nós mesmos/as e sobre nossas relações com outras pessoas. Como colocado por Barcelos (idem), crenças, identidades e emoções se influenciam mutual e constantemente, e portanto um estudo que busque trabalhar com emoções e linguagens tem que se ater às crenças e identidades dos participantes.

Antes, porém, nos cabe apresentar nossa visão sobre crenças e identidades. Nossa compreensão do primeiro destes termos é baseada no próprio trabalho de Barcelos, principalmente no entendimento contextual do conceito, que entende que crenças são aquilo que pensamos ser verdadeiro a partir de nossas experiências individuais e socioculturais. Assim, as crenças são relacionadas aos contextos nos quais estamos inseridos (física ou virtualmente), o que inclui não apenas nossos/as interlocutores/as,

mas também os espaços e demais recursos semióticos dos quais dispomos em nossas vivências.

Desta forma, como colocado por Fonseca e Cardoso (2021), as crenças são, simultaneamente, “individuais e coletivas, mentais e sociais, cognitivas, historicamente e culturalmente situadas, contextuais, dinâmicas, emergentes, paradoxais, forjadas na linguagem e pela linguagem, construídas na interação, e, conseqüentemente, em uma ótica bakhtiniana, dialógicas e polifônicas/heteroglóssicas” (p. 32). Ademais, é importante investigar crenças “não apenas contextualmente, mas também em sua interconexão com outros fatores igualmente significativos no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (*idem, ibidem*) – como identidades e emoções.

Já o conceito de identidades é alinhado ao de Norton (2000) e Gee (2011) como sendo as maneiras em que concebemos nós mesmos/as, nossas relações com o mundo e nossas possibilidades para o futuro, assim como as formas em que somos percebidos por outras pessoas. Em consonância com Barcelos (2015), entendemos identidades como fluidas, fragmentadas, dinâmicas (e não fixas). Sob esta ótica, identidades são vistas como um construto sociocultural, em constante mutação, que entrelaça aspectos individuais e sociais.

É importante notar que esses conceitos – emoções, identidades e crenças – são construídos discursivamente, perpassados por nossas experiências e negociações linguísticas e por relações de poder que são estabelecidas em nossas vidas, o que reforça a necessidade de um olhar discursivo como o que trazemos neste trabalho.

Frisamos também que emoções estão ligadas ao conceito de *agência*, por mais que esse conceito não seja associado a elas de forma tão explícita no meio acadêmico (ao menos na literatura que conhecemos). Como colocado por autores como Maturana (1998) e Aragão (2023), por exemplo, as emoções nos levam a agir de diferentes formas em situações distintas (na perspectiva entendida como sistêmica, conforme detalhado acima). No entanto, a noção de agência vai além da ação explícita e visível. Como colocado por Jordão (2010, p. 432), agência “não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer”. Portanto, Jordão continua, agência é “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (*idem, ibidem*). Além disso, mais recentemente, um grupo cada vez maior de acadêmicos/as tem argumentado que agência é exercida não apenas por seres humanos, mas por diversos outros elementos e seres, vivos e não vivos

(Latour, 2005). Para esses acadêmicos, afetamos e somos afetados por corpos diversos com os quais temos interação, e isso nos faz agir, pensar, sentir e relacionar de diferentes formas. Como será visto posteriormente, esse conceito de agência, bem como suas conexões com as noções de emoções, identidades e crenças, será de extrema importância para nossas análises.

## **Estudos linguísticos na (e sobre a) pandemia: questões emocionais e identitárias**

Há vários trabalhos e contribuições dos Estudos Linguísticos sobre a pandemia e seus efeitos. Alguns desses estudos têm abordado, de forma específica, questões emocionais e identitárias, que constituem o foco principal desta pesquisa. Boa parte deles tem focado principalmente nas emoções experimentadas por docentes e discentes durante e após a crise sanitária, bem como nos desdobramentos identitários advindos dessas experiências.

Em um estudo de caso com uma professora de língua inglesa durante o ensino remoto emergencial, por exemplo, Peron e Barcelos (2023) discutem o que elas chamam de “montanha-russa” emocional dessa docente diante dos desafios impostos pela pandemia. Se por um lado a docente era alimentada de sentimentos como amor e entusiasmo (por sentir-se amparada diante das dificuldades apresentadas), por outro ela experienciava sensações como medo, frustração e ansiedade – causadas principalmente por dificuldades técnicas e organizacionais advindas do contexto pandêmico.

Os resultados obtidos por Peron e Barcelos (2023) reforçam aqueles obtidos por outros pesquisadores em contextos diferentes. Um desses estudos é o de Carneiro e Lima (2022), mencionado anteriormente neste texto, que analisou os discursos de uma docente de inglês durante sua participação em uma mesa-redonda sobre ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. Como explicado pelas autoras, a análise desses discursos revelou um sofrimento emocional por parte da professora participante, principalmente quando ela se deparou com discursos institucionais que tentavam lhe impor regras sobre como deveria se sentir. Por outro lado, a mesma docente também apresentou sentimentos como gratidão e admiração pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho de colegas de profissão, o que acabou por causar uma sensação de resiliência diante das dificuldades causadas pelo isolamento social.

Outra pesquisa com resultados similares é a de Bezerra e Silveira (2022). Nesta investigação, as autoras tentaram entender o impacto de uma comunidade discursiva sobre as emoções de seus membros (docentes em atividade e/ou em formação) durante o período pandêmico. A análise dos dados mostrou que os/as participantes desta comunidade apresentavam sentimentos contrastantes relacionados ao que estavam

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

vivendo durante a crise sanitária; e que a possibilidade de conversar sobre estas emoções dentro da comunidade ajudava a construir possibilidades de ressignificar as suas identidades e experiências profissionais vividas no período.

Em um trabalho com foco mais específico em narrativas identitárias, Souza e Mello (2022) analisaram relatos de professores de línguas durante a pandemia. O estudo partiu da compreensão de que são muitos os desafios impostos aos discentes nesse contexto, o que impõe ao professor a necessidade de se colocar como um ser intelectual e transformador. Assim como no nosso estudo, Souza e Mello (2022) abordam a forma como a reformulação da educação durante o ensino remoto/emergencial levou professores/as (neste caso, docentes da Educação Básica) a refletir sobre questões como a qualidade de vida nesses novos espaços/tempos. Emoções como culpa e cansaço foram relatadas pelas participantes do estudo de Souza e Mello, o que dialoga com os resultados que apresentaremos mais adiante da nossa investigação.

Guimarães *et al.* (2022) também olham para questões relacionadas a identidades de professores/as de língua, mas neste caso com foco na formação inicial destes docentes na universidade. Mais especificamente, os/as autores/as analisaram a integração de projetos de intercâmbio virtual no Estágio Supervisionado de discentes da Licenciatura em Letras (antes, durante e depois da crise sanitária). Os resultados da pesquisa apontam para a falha da universidade em considerar as modalidades *on-line* e híbrida de ensino-aprendizagem para além da pandemia, devido a questões relacionadas à falta de incentivo e de recursos. Segundo Guimarães *et al.* (*idem*), é importante que a universidade comece um processo de adaptação curricular, pensando nas potencialidades que podem surgir de projetos com tecnologias virtuais mesmo depois do período pandêmico.

Tais achados corroboram os resultados de outras pesquisas sobre ensino-aprendizagem *on-line* durante a pandemia. Em um estudo que buscou entender as perspectivas de discentes universitários de Letras Português-Inglês sobre a disciplina de Metodologia de Ensino, por exemplo, Aragão (2022) destacou a importância de abordar as emoções relacionadas ao ensino virtual, de modo a preparar discentes a lidar com os desafios advindos desse modo de educação. Como explicado pelo autor, diversas emoções geralmente associadas ao ensino-aprendizagem em contextos *on-line* são oriundas de “currículos e práticas de ensino de uma formação inicial que ainda apresenta lacunas com relação às tecnologias digitais, metodologias ativas e ao próprio papel desempenhado pelas emoções na formação docente e no ensino/aprendizagem de línguas” (Aragão, 2022, p. 176).

Pesquisas como as revisadas aqui mostram o potencial e a urgência de se estudar de forma específica questões emocionais e identitárias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas durante e após a pandemia. Ademais, elas ilustram a complexidade envolvida ao se tratar dessas questões, bem como as potencialidades de explorar as diversas tensões envolvidas nesse processo. Entendemos que uma das principais contribuições dos Estudos Linguísticos para os aprendizados oportunizados/provocados pela pandemia está justamente na continuidade deste tipo de investigação. Acreditamos, portanto, que o presente trabalho agrega tais contribuições a partir de perspectivas de formadores/as de professores, como colocado anteriormente.

### **Caminho metodológico**

O presente estudo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo que busca entender as interseções entre emoções, qualidade de vida e rotina de trabalho de docentes e discentes de línguas estrangeiras, bem como as formas em que essas interseções influenciam a formação de professores/as de línguas. O projeto foi inicialmente concebido em 2019, em um momento em que a crise sanitária iniciada pelo coronavírus não havia começado.

No entanto, devido à pandemia, a geração de dados para o estudo só foi iniciada na segunda metade de 2021, ou seja, após mais de um ano de emergência sanitária, isolamento social e ensino emergencial remoto. Naquela ocasião, contactamos 53 docentes de departamentos de línguas estrangeiras de duas universidades públicas brasileiras e pedimos que respondessem a um questionário *on-line* com 23 perguntas: 10 fechadas e 13 abertas. Os/as docentes contactados/as faziam parte dos departamentos onde uma autora e um autor do presente estudo trabalham, ou atuavam em departamentos próximos (ou seja, demais departamentos com docentes de línguas estrangeiras dentro das mesmas universidades).

As perguntas do questionário *on-line* buscavam trazer um primeiro entendimento sobre as crenças dos/as docentes a respeito de suas identidades e emoções, e como estas estavam associadas a suas rotinas de trabalho e qualidade de vida. Também buscavam compreender se e como os/as docentes lidavam com questões emocionais e identitárias como parte da formação de professores/as de línguas estrangeiras. Como a pesquisa não tratava exclusivamente sobre a pandemia, apenas duas perguntas lidavam especificamente sobre este assunto. No entanto, muitas das respostas aos demais itens do questionário também foram permeadas pelo contexto pandêmico e de isolamento social/ensino emergencial remoto em que vivíamos naquele momento.



- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

Dezoito (18) docentes responderam ao nosso questionário. Suas respostas foram estudadas através de análise de conteúdo/categorização (Brown, 2009) individuais e coletivas e os resultados preliminares dessas análises foram então discutidos em uma sessão coordenada de um grande evento latinoamericano sobre formação de professores/as de línguas, com o objetivo de possibilitar novas leituras dos dados. A análise das respostas dos questionários então nos levou à elaboração de um guia de entrevista semi-estruturada posterior a ser feita com os/as participantes.

O guia de entrevista continha 7 perguntas, 2 das quais eram específicas sobre a pandemia. No entanto, assim como no caso dos questionários, as respostas dos/as participantes para as entrevistas como um todo refletiram o período pandêmico. Treze (13) participantes que haviam respondido ao questionário participaram das entrevistas (os/as demais não responderam ao nosso convite). As entrevistas – as quais ocorreram em 2022, no momento em que a volta ao ensino presencial estava acontecendo – tiveram duração de 34 a 94 minutos. Todas elas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

As entrevistas foram inicialmente analisadas através de leituras individuais, seguidas de análises de conteúdo coletivas, de modo a se chegar a discursos salientes e relevantes construídos pelos/as participantes. Assim como no questionário, nossas análises também foram compartilhadas em uma sessão coordenada sobre emoções e formação de professores/as de línguas, desta vez em um congresso nacional de Linguística Aplicada, com o intuito de averiguar se nossas interpretações poderiam ser transformadas através do diálogo com outros/as pesquisadores/as na área. Os dados sobre a pandemia foram parte de um dos principais temas advindos de nossas análises (os demais dados e temas são analisados em outros artigos construídos a partir do mesmo projeto de pesquisa).

Para o presente artigo, separamos os momentos específicos das entrevistas em que os/as participantes discorreram sobre questões relacionadas à pandemia. Como afirmado anteriormente, tais momentos ocorreram não apenas quando perguntamos explicitamente sobre a crise sanitária, mas em diferentes partes das entrevistas. Após separá-los, fizemos mais rodadas individuais e coletivas de análise de dados, de modo a buscar discursos salientes (dentro do tema da pandemia) que emergiram das falas dos participantes.

Antes de seguirmos aos nossos resultados e discussão, é importante apresentar nosso lócus de enunciação (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2021), pois entendemos que o mesmo informa as análises que trazemos das entrevistas (por compreendermos que nossas leituras constituem em si interpretações dos dados, perpassadas por nossas identidades e nossas trajetórias como pessoas e pesquisadores/as). Somos autores/as

(3 mulheres e um homem) percebidos/as como brancos/as, cisgêneros e de classe média no contexto brasileiro. Falamos de contextos educacionais distintos no momento: três de nós somos docentes em diferentes universidades públicas no sul e sudeste do país, e uma de nós é discente de pós-graduação em outra instituição no sudeste do país. Vemos nossas pesquisas e trajetórias acadêmicas como sendo parte da Linguística Aplicada brasileira, buscando principalmente trazer olhares críticos (Rajagopalan, 2003) para os contextos dos quais fazemos parte e com os quais interagimos.

Experimentamos a pandemia de COVID-19 de diferentes formas. Perdemos pessoas queridas, fomos contaminados/as em diferentes momentos dos anos de 2020, 2021 e 2022, além de termos sentido outros tipos de perda (de sono, tranquilidade, estabilidade emocional, sociabilidade) ao longo e depois da crise sanitária. Alguns/mas de nós buscamos lidar com a pandemia no âmbito da pesquisa rapidamente, enquanto outros/as de nós nos vimos paralisados/as por certo tempo, antes de entendermos como iríamos agir enquanto atuantes da universidade. Compreendemos, portanto, que estudos que lidem com o período pandêmico devem seguir ocorrendo, por mais que pareça que a pandemia “acabou”, já que a compreensão de como nós lidamos com as emoções em contextos diversos e adversos certamente continuará sendo um conhecimento importante para nossa sobrevivência, vivência e resiliência durante as várias crises que a humanidade passou, passa e continuará passando.

Além disso, vemos que esses estudos vão ecoar vozes e experiências bastante distintas – em suas concepções de pesquisa, de língua, de material empírico, e até da própria pandemia – mesmo quando se trata de um grupo de pesquisa supostamente coeso. Reunir essas vozes em torno dos Estudos Linguísticos e das emoções é uma das contribuições deste trabalho. É a partir dessa compreensão que buscamos apresentar e discutir os resultados de nosso estudo na próxima seção.

## **Resultados e discussão**

Como colocado na seção anterior, a análise do nosso material empírico foi realizada com foco nos discursos salientes relacionados à pandemia que emergiram das nossas entrevistas com os/as participantes. Focamos neste artigo apenas nas entrevistas por entendermos que foi nelas que houve um maior aprofundamento dos entendimentos sobre a pandemia, bem como uma maior negociação de sentidos entre os/as participantes de cada conversa.

O nosso olhar específico para as emoções, identidades e crenças dos/as participantes nos levou a leituras que traziam a pandemia de duas formas em especial:

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

ora como agente que nos causava a atuar de diferentes formas (Gee, 2011), ora como contexto dentro do qual nós exercíamos nossas próprias agências (Jordão, 2010). Foi a partir dessas duas perspectivas que acabamos por enxergar discursos relevantes que nos pareceram salientes dentro das falas dos/as docentes entrevistados/as, bem como discursos destoantes daquilo que nos pareceu saliente.

Portanto, nossa análise está dividida em duas subseções. Na primeira, apresentamos e discutimos os momentos em que a pandemia é colocada como agente causadora nos discursos dos/as participantes. Na segunda, olhamos para os momentos em que os/as docentes se colocam como agentes de diferentes práticas dentro do contexto pandêmico. Em cada uma dessas subseções, exploramos questões que nos pareceram relevantes, ou por serem salientes nas falas dos/as participantes ou por entrarem em tensionamento em suas falas. Essas duas subseções são apresentadas a seguir.

### **A pandemia como agente**

Nas leituras que fizemos das entrevistas, o que nos pareceu comum foi o fato de a pandemia ser muitas vezes construída discursivamente pelos/as participantes como agente que os/as levava a atuar de diferentes modos. Os excertos a seguir trazem os principais exemplos de momentos em que isso ocorreu (importante notar que pseudônimos foram escolhidos para cada participante, para proteger seu anonimato).

*"... a pandemia... intensificou isso mesmo."* (Lana, ao se referir à necessidade de realizar trabalho de última hora)

*"... o que a pandemia fez foi enfatizar ainda mais o aspecto burocrático da organização da universidade, da produção do conhecimento acadêmico... então talvez o que você sentia antes você sinta ainda mais agora"* (Gilson)

*"... a pandemia também mudou um pouco a forma como a gente faz pesquisa. Se você olha para parte das publicações que foram feitas, de artigos, e-books, livros, foram de ações de ensino e extensão durante a pandemia. Então as pessoas articularam as pesquisas delas a partir desses outros eixos que obrigatoriamente elas já tinham que cumprir."* (Gilson)

*"Então olha como esse contexto pandêmico de ensino remoto afetou os alunos, né? Então a gente tem outros alunos, alunos diferentes que a gente não imaginava ter, né? Não quero dizer que estão sendo alunos bons, ruins, melhores, piores, mas alunos que estão precisando de um outro tipo de orientação."* (Gilson, ao se referir a estudantes que ele considera mais imaturos/as do que antes da pandemia)

*"... com uma máquina [um computador em casa] nós conseguíamos nos virar muito bem, mas a pandemia nos obrigou a adquirir mais uma."* (Janaína)

*"Meu filho, no primeiro dia de aula, ele falou 'mãe, não, eu não quero mais ir pra escola, eu não sei se eu vou me dar bem com os meus colegas mais, eu não sei mais como é que eu sou pra ir pra escola... todo mundo tá tendo que reaprender.'" (Ella)*

*“Então volte e meia acho que você se refere a 2019 como ano passado, não é? Então, há um apagamento de 2020 e 2021.”* (Neide)

*“Na pandemia, ficando em casa, minha casa já era o meu lugar de trabalho. Precisávamos ficar em casa.”* (Celeste)

*“... a pandemia, no meu caso, bem assessorado e tudo mais, foi muito boa... Teve um lado horroroso, mas teve um lado bom. O lado bom foi justamente essa coisa de que a pressão caiu muito, eu senti. Talvez a pressão não tenha caído tanto, como eu imagino, mas aquelas pressões que eu estava acostumada a sentir caíram. O que veio no lugar? Foi a capacidade de ter que aguentar a espera. A espera para entender o que a universidade vai fazer, se a gente vai entrar online, se a gente não vai entrar online, qual a gravidade da pandemia, como vão fazer com os alunos.”* (Virginia)

É importante notar que, nos relatos acima, a pandemia – apesar de exercer agência sobre os indivíduos que a experimentam – não está necessariamente em um lugar de sujeito gramatical de todas as falas (mas está em pelo menos algumas delas). Cabe aqui retomar o entendimento de Jordão (2010) de que agência se trata de um conceito discursivo, através do qual há uma intervenção (ou intervenções) nos processos de construção de sentidos e representações do mundo.

As falas acima, portanto, trazem muito daquilo que a pandemia fez e levou os/as participantes a fazer. Ela *intensificou* demandas de trabalho (relato mais comum dentre os/as docentes), *escancarou* processos burocráticos, *afetou e transformou* entendimentos e práticas de pesquisa, *trouxo necessidades* até então menos evidentes sobre as formas em que precisamos trabalhar com discentes e nos *forçou* a ficar em casa. Ela também foi além, levando algumas pessoas a *sentir apreensão* com relação à volta ao ensino presencial, *apagando* nossas memórias temporais e até mesmo *levando-nos a necessidades materiais* que ainda não tínhamos (como um novo computador).

A princípio, pode parecer que esses relatos e a discussão que estamos fazendo até o momento é algo já esperado, pois todos/as nós passamos pela experiência da crise sanitária causada pelo coronavírus. No entanto, ao esmiuçarmos as maneiras como a pandemia exerceu agência sobre os/as participantes (ao menos em sua percepção), temos uma melhor dimensão de como ela nos fez agir, pensar, sentir e nos transformar nos meios acadêmicos de que somos parte. Tal dimensão, por sua vez, nos ajuda a melhor compreender as necessidades que temos daqui para a frente, ao lidarmos com as atuais consequências da crise sanitária.

Por exemplo, ao menos alguns dos relatos acima apontam para novas representações que foram construídas sobre o ambiente universitário. Ao explicitar abruptamente processos burocráticos e intensificar demandas, a pandemia acaba por moldar as formas como enxergamos a universidade e o trabalho que é feito nela. Ao mudar práticas e noções de pesquisa, ela nos faz refletir sobre o que e como devemos investigar (a simples

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

existência do presente dossiê ilustra isso), e exacerba ainda mais a necessidade por uma maior pluralidade onto-epistêmica (Kubota, 2020). Ao causar apreensão em docentes e discentes e transformar as formas em que estudantes têm aprendido e lidado com o conhecimento acadêmico, ela acaba por nos exigir novas formas de trabalhar em/com nossas disciplinas e alunos/as (Sanfelici, 2022).

Ou seja, os discursos sobre o que seja universidade, ensino de qualidade, pesquisa socialmente relevante, rotina de trabalho no ambiente acadêmico, dentre outros, parecem estar passando por processos de transformação que foram e seguem sendo perpassados pelas experiências de docentes e discentes na pandemia. Tais discursos acabam por agir sobre as formas em que entendemos nossas identidades enquanto membros da comunidade acadêmica. Desta forma, ao analisar tais discursos, nós dos Estudos Linguísticos temos possibilidades de contribuir não apenas para nosso próprio campo de conhecimento (com reflexões sobre ensino-aprendizagem, currículo, políticas linguísticas, etc., a partir do novo mundo em que vivemos), mas também para o fazer acadêmico em outras áreas (de modo inter ou indisciplinar; ver Moita Lopes, 2006).

Antes de fecharmos essa seção, é importante trazer à tona um dado importante apresentado acima, o qual destoa daquilo que vimos como mais saliente nos relatos de nossos/as participantes. Trata-se da afirmação de Virgínia sobre a crise sanitária ter causado uma diminuição na pressão que ela sentia na instituição onde trabalha. Em seu relato, Virgínia explica que tal sensação está relacionada ao fato de ela poder ter ficado em casa, sem grande exposição, ter tido reuniões em seu ambiente familiar (com seu computador) e poder ter trabalhado assincronamente, respeitando seus próprios horários (este último compartilhado com alguns/algumas de nós, autores/as deste estudo).

Interpretamos que a fala de Virgínia é importante por ao menos alguns motivos. Um deles diz respeito ao fato de que enquanto a pandemia acelerou a vida acadêmica e rotina de trabalho de muitos/as de nós, como atestado pela maioria dos/as participantes deste estudo, para outras pessoas foi uma possibilidade de reorganizar suas prioridades e ritmo de demandas. Outro fator relevante é que em muitos discursos sobre a crise sanitária com os quais temos nos deparado em contextos educacionais, temos visto uma predominância de questões não desejadas ou não prazerosas sendo relatadas. A entrevista com Virgínia, por outro lado, nos trouxe reflexões sobre potencialidades relativas ao que podemos aprender a partir da pandemia – sobre nós mesmos/as, nossas identidades como docentes e discentes, nossas emoções e como podemos respeitá-las, além de nossos ritmos de trabalho. Tais reflexões, além de mais escassas (para exceções, ver Sevilla-Pavón; Finardi, 2021), são de grande relevância para entendermos as diversas

histórias vividas na pandemia, e para explorarmos com maior profundidade, escopo e honestidade as suas implicações para o ensino-aprendizagem.

Os Estudos Linguísticos, especialmente pesquisas focadas em questões discursivas sobre a pandemia e em narrativas de docentes e discentes, têm muito a contribuir neste sentido. No caso desta pesquisa, especificamente, cremos que uma de suas principais contribuições está no fato de mostrar que a pandemia trouxe mudanças significativas para as formas com que docentes universitários enxergam seus contextos de trabalho e veem seus papéis como formadores/as de professores/as.

Ou seja, a identidade do/a docente formador/a – principalmente no que diz respeito à sua auto-percepção – tem sido transformada a partir da crise sanitária. Ademais, as tensões e incertezas emocionais vividas por docentes de línguas na educação básica e no ensino de línguas durante e após a pandemia também foram (e seguem sendo) parte das experiências de formadores/as de docentes no âmbito universitário.

### **Agência docente durante e depois da pandemia**

Ao apresentarmos, na seção anterior, a noção da pandemia enquanto agente, não podemos perder de vista que tal perspectiva é uma construção feita nos discursos dos/as participantes; ou seja, são os/as próprios/as docentes que tratam a crise sanitária de tal maneira, ao menos em alguns momentos de suas entrevistas. O fato de a pandemia ser colocada como agente nesses momentos reflete, em nossa interpretação, um sentimento de que há efeitos que ela teve sobre nós que foram inevitáveis. É à pandemia que são atribuídas a necessidade de mudar nossa pesquisa, o aumento de nosso trabalho, o apagamento do tempo, as novas realidades de nossos/as discentes, e mesmo a diminuição do sentimento de pressão social em nível individual (no caso de Virgínia).

Em outras palavras, quando uma suposta agência é conferida à pandemia, ela acaba por enfraquecer a agência dos/as participantes da pesquisa. Ademais, ela causa, nas palavras dos/as próprios/as docentes, sentimentos de “estar perdida” (Liz), de ter tido “os prazeres do trabalho docente” tirados de forma abrupta (Gilson), de saudade dos/as discentes e de distanciamento (Laura), de exaustão e ansiedade (Maju), de cansaço e atraso (Milena), e de angústia (Mário); mas também, como colocado por Virgínia, de alento e diminuição da pressão social sentida antes do período pandêmico.

Há momentos dos relatos feitos nas entrevistas, no entanto, em que outros agentes (particularmente os/as próprios/as participantes) são construídos, evocados, colocados em evidência. Os excertos a seguir trazem alguns dos principais desses momentos:

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

*"... a gente não completou o ciclo de trabalho porque a gente está correndo contra o tempo para compensar o tempo que a gente perdeu na pandemia." (Gilson)*

*"Eu acho que a gente pulou uma etapa, que era assim, a gente estava esperando o retorno presencial porque a gente estava muito cansado... A gente estava estafado no ensino remoto. Mas daí a gente voltou e a gente não parou para observar como as pessoas voltaram, porque a universidade, quando ela voltou..., ela voltou a girar como ela girava antes da pandemia. Só que as pessoas mudaram. A rotina das pessoas mudou, a vida das pessoas mudou... isso é muito visível, porque o corpo de todo mundo mudou. As pessoas emagreceram muito ou engordaram muito. Então isso é símbolo de como as pessoas mudaram, mas a universidade não mudou." (Gilson)*

*"... eu acho que nesse momento a gente não está, de forma sistemática, como uma política, uma diretriz da universidade, eu acho que a gente não está conversando sobre as necessidades dos alunos, e eu acho que a gente poderia estar um vendo pouco mais questões de aprendizado emocional, sabe?" (Gilson)*

*"... a gente tem que lutar para ter tempo para poder fazer pesquisa, né?" (Gilson)*

*"A gente participou de muito mais banca, porque você podia dar aula de manhã na sua, na sua turma de graduação, e à tarde, estar numa banca de uma pessoa de Goiás, Rio Grande do Sul, do nordeste, mas o que seria impossível, né? No período que a gente ainda tinha banca que eram ou totalmente presenciais, ou eram híbridas, uma pessoa só estava fora, mas alguém da banca tinha que estar lá, então isso acabava travando um pouco mais. A gente incorporou na pandemia é que a gente tinha essa condição de ocupar vários espaços e nenhum ao mesmo tempo." (Neide)*

*"esse tempo que a gente gastava no trânsito, a gente acabou gastando inserindo mais coisas na agenda." (Neide)*

*"Agora, que tá mais fácil, que a gente já adotou esse recurso de reunião [on-line], as reuniões não param." (Magnólia)*

*"Agora como é ligar o, o link, aí qualquer hora é hora, assim. Você sai de uma coisa, por exemplo, a gente sai daqui 9h30, 9h30 eu já estou, é, assistindo às regências." (Magnólia)*

*"... eu acho que a gente tava num piloto automático... sabe o que que eu aprendi? "Respira... para tudo. Se tiver que chorar, chora. Se tiver que ver uma série, vê. Se tiver que beber um vinho, bebe." (Ella)*

*"Então, assim, é, a gente continua tendo as demandas, a gente só tem que ser mais, mais... realista de dizer assim: 'Não dá'." (Ella)*

*"...vamos no assíncrono. E eu achei ótimo o assíncrono porque me dava tempo para aprender também." (Virgínia)*

*"Chegou no final do último semestre que foi on-line, eu já estava oferecendo algumas aulas síncronas. E eu acho que também aprendendo a respeitar os limites, que foi uma das grandes pressões desse período pandêmico. Se eu começasse a me cobrar: 'Ah, queria saber como fulano está trabalhando on-line, fazendo grupinho, e eu não consigo fazer grupinho, e agora?' Eu ia surtar." (Virgínia)*

*"Se exigir essas demandas o tempo inteiro não é o objetivo de estar nesse mundo, entende? Então eu entendo que essa vida material, eu preciso trabalhar, eu preciso pagar conta, ela faz parte da minha existência nesse mundo, mas não é só isso." (Maju, ao se referir ao aumento da demanda de trabalho)*

*"... depende totalmente de mim parar de trabalhar, não é? Senão a gente trabalha vinte e quatro horas, sete dias por semana." (Laura)*

Nos relatos acima, assim como nos demais momentos em que falas similares ocorreram nas entrevistas, há três agentes principais: um *eu*, individual, muitas vezes expressando questões particulares de cada participante; um *nós* (“a gente”), coletivo, em referência a docentes ou à coletividade da universidade; e a própria *universidade*, às vezes de forma inclusiva (ou seja, agregando também os/as próprios/as participantes), e às vezes com referência apenas à administração institucional.

Ao tratar sobre o *nós* coletivo, os/as participantes atribuem ao corpo docente de suas intuições diversas atividades durante e depois da pandemia. Tais atividades incluem: buscar compensar o “tempo perdido”; conseguir estar “em mais de um lugar ao mesmo tempo” (devido ao trabalho *on-line*); aumentar a própria carga de trabalho, incluindo o número de reuniões; e exigir mais de si mesmo/a. Além disso, o *nós* enquanto agente também parece trazer uma reflexão sobre a necessidade coletiva de entender que docentes precisam compreender seus próprios limites (como ocorre, por exemplo, quando Ella afirma que precisamos saber quando “Não dá”).

O *eu* individual, por sua vez, parece trazer essa necessidade (de estabelecer limites) de forma mais enfática. Ele parece apontar para uma perspectiva de que cada docente pode agir para evitar sobrecarga, respeitar os próprios horários e emoções e compreender que sua existência não se limita ao mundo do trabalho. Em outras palavras, o *eu* enquanto agente, ao nosso ver, sugere uma necessidade de trabalharmos questões de saúde emocional em nossas práticas profissionais e ambientes de trabalho.

Finalmente, quando a agência da *universidade* enquanto instituição é trazida nos discursos dos participantes, isso parece ocorrer para expressar o que docentes acham que não foi realizado ou o que poderia ter sido feito para amenizar os impactos da pandemia. Isso inclui a falta de uma preparação para o retorno ao ensino presencial, uma volta automática para as atividades que ocorriam antes da crise sanitária, a necessidade de maior diálogo sobre as necessidades dos/as estudantes e a manutenção automática do espaço *on-line* como lugar de trabalho (para reuniões, por exemplo).

Portanto, enquanto a agência da pandemia causava sensações como exaustão, ansiedade, angústia e falta de prazer para a maioria dos/as participantes (com exceção de Virgínia), as construções discursivas que trazem a agência do *eu*, do *nós* e da *universidade* parecem apontar para emoções como culpa pela sobrecarga (Ella, Magnólia, Milena) e desaprovação de ações tomadas (Gilson e Neide); mas, ao mesmo tempo, também para uma possibilidade de empoderamento (Ella, Lana, Laura, Maju, Virgínia) diante daquilo que nos parece imposto pela crise sanitária.



- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

Em nossa interpretação, a importância de tais discursos está na possibilidade de auto-reflexão sobre aquilo que podemos aprender (e aprendemos) a partir do período pandêmico. O fato de a pandemia ter causado cenários, emoções e efeitos que foram para nós inevitáveis não significa que temos que viver com tais efeitos da mesma forma sempre. Por exemplo, apesar de a pandemia ter exacerbado as nossas demandas de trabalho, ela também mostrou onde podemos exercer maior agência para lidar com práticas que não condizem com nossa saúde emocional.

A importância dos Estudos Linguísticos, neste caso, está justamente na possibilidade de trazer e analisar narrativas individuais e coletivas sobre a pandemia e o período pós-pandêmico – como fazemos aqui. Tais análises, ao nosso ver, nos ajudam a perceber possibilidades de transformarmos as nossas auto-percepções identitárias a partir daquilo que faz sentido para nós dentro do espaço acadêmico. Ou seja, os relatos que analisamos neste estudo nos remetem: à capacidade que temos de reconstruir as formas em que a universidade e seus/suas profissionais (nós, inclusive) são concebidos e imaginados enquanto indivíduos e comunidade (Norton, 2000); e à necessidade de inserirmos discussões sobre emoções docentes em nossas ressignificações sobre o espaço e fazer acadêmicos. Tais debates, ao nosso ver, vão para além do contexto da pandemia.

## Conclusão

No celebrado livro *The Slow Professor*, as autoras Maggie Berg e Barbara Seeber – ambas dos Estudos Literários – demonstram-se bastante céticas com relação ao que elas entendem como a digitalização da educação superior (Berg; Seeber, 2016). Em suas discussões ao longo do livro, Berg e Seeber discutem com preocupação o fato de o ensino *on-line* poder distanciar docentes e discentes, diminuir a atenção para questões emocionais envolvidas no processo educativo e desenfatar a importância de desafios acadêmicos profundos, os quais são melhor entendidos e resolvidos de forma coletiva. É interessante refletir sobre as considerações colocadas por Berg e Seeber neste período pós-pandemia, especialmente quando levamos em conta o fato de seu livro ter sido publicado em 2016. Naquele momento, não havia a imposição de um ensino emergencial remoto devido a uma crise sanitária. As emoções vividas por docentes e discentes não pareciam estar tão à flor da pele quanto estavam no período pandêmico. O ensino podia ocorrer de forma *on-line* ou híbrida, em alguns contextos, mas as relações não precisavam se limitar ao espaço virtual. O vírus SARS-Cov-2 e sua rápida expansão mundial mudaram tudo isso.

Agora que estamos em um período que podemos e ousamos chamar de pós-pandêmico, refletimos sobre as formas através das quais os Estudos Linguísticos podem contribuir para a construção de um contexto educacional diferente do que tivemos durante a crise sanitária e mesmo antes dela. Como temos insistido ao longo deste texto, tal possibilidade está ligada, ao menos em parte, ao fato de nossa área se propor a *escutar* as diversas narrativas de pessoas que vivenciam diferentes experiências ao longo de suas vidas (Souza; Mello, 2022). Isso inclui ouvir as experiências de docentes e discentes sobre o que viveram, o que refletiram, como se sentiram ao longo e depois da pandemia. Afinal, se emoções e identidades são construídas discursivamente, é no discurso que vamos poder lidar com elas, ao menos do ponto de vista acadêmico.

Nesta pesquisa, enfatizamos justamente essas vozes, mais especificamente os relatos de treze docentes formadores/as de professores/as. Com esses relatos, vimos as formas em que as emoções docentes que emergiram a partir do cenário pandêmico acabaram por impactar as maneiras em que formadores/as de professores/as enxergaram suas atividades e seus contextos de trabalho. Ou seja, essas emoções trouxeram novas percepções sobre identidades e o espaço acadêmico como um todo. Além disso, vimos que tensões emocionais relatadas em estudos anteriores (por exemplo, Carneiro; Lima, 2022; Peron; Barcelos, 2023) acabam por refletir também em tensões identitárias, o que reforça ainda mais a necessidade de estudar estes dois construtos conjuntamente (e juntamente com crenças). Finalmente, vimos que o conceito de *agência* também é bastante relevante para pesquisas sobre emoções e identidades; e sugerimos que o mesmo seja levado em consideração em investigações futuras.

Creemos que tivemos diversos aprendizados com esta pesquisa, dentre os quais queremos destacar alguns. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a pandemia nos impôs um cenário inimaginável, extremamente complexo, doloroso, que causou apreensão, medo, perdas, tristeza, dentre tantas outras emoções e situações. Há questões que são irreversíveis, mas precisamos ter consciência de que não é necessário manter o que vivemos na pandemia para além dela, a menos que queiramos fazer isso como lições aprendidas; do contrário, só teremos a dor das perdas sem o potencial de aprendizado e resiliência ensejados por esse período.

Podemos usar essas lições como oportunidades de reflexão para o que vem adiante. Se, por um lado, a pandemia intensificou nossas demandas de trabalho, nos fez achar que podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, nos dando a falsa sensação de que somos eternos *multitaskers*, ou mesmo nos mostrou de forma mais clara que talvez estivéssemos tendo práticas de trabalho que afetam nossa saúde emocional negativamente (mesmo antes da chegada do coronavírus), isso não precisa ser perpetuado depois dela.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

Podemos nos colocar como agentes para aprender, como mostrado por alguns/algumas dos/as participantes desta pesquisa, que há outras formas de ensinar, de estudar, de construir identidades e relações de trabalho que nos pareçam saudáveis, de lidar com os/as discentes que chegam em nossas aulas de formas mais afetuosas e atentas a seu novo perfil. De fato, precisamos refletir sobre o que queremos manter do que nos chegou durante o período pandêmico e o que queremos mudar daquilo que nos foi imposto, assumindo o papel de agentes de nossas escolhas.

Nosso segundo aprendizado diz respeito ao que talvez não possamos mudar: o crescimento da educação *on-line* e híbrida. Apesar de esses modos de educação estarem ganhando cada vez mais momento e importância, podemos aprender, a partir de relatos como aqueles feitos pelos/as participantes desta pesquisa, que o ensino-aprendizagem virtual e híbrido não precisam excluir questões identitárias e emocionais das pessoas envolvidas – docentes e discentes (ver Waterman *et al.*, 2023, por exemplo). Pelo contrário, quanto mais entendermos que temos estudantes diferentes chegando em nossos espaços, que nós mesmos/as somos diferentes depois da pandemia, que temos agência para lidar com aquilo que nos parece ser imposto de formas diferentes, sempre refletindo sobre emoções envolvidas, melhor vamos desenvolver nossos papéis enquanto educadores/as, presencial ou virtualmente. Em outras palavras, temos potencialidades de ressignificar o que entendemos por educação *on-line* e híbrida (Guimarães *et al.*, 2022), trazendo aspectos identitários e emocionais para esses modos de ensino-aprendizagem e buscando entender de que formas nossas/as discentes estão chegando a nossas salas de aula (físicas e virtuais). Os Estudos Linguísticos podem ter um papel primordial nesse sentido – particularmente quando pensamos na linguagem como uma das formas de mediação do conhecimento e acolhimento/construção das identidades, como demonstrado em estudos sobre linguagens e identidades, ensino de línguas/educação linguística, linguagens e emoções, políticas linguísticas e linguagens e tecnologias, para citar apenas algumas áreas.

Antes de fecharmos o presente artigo, não podemos deixar de discutir que o estudo que aqui apresentamos tinha como participantes docentes de línguas estrangeiras. Isso é importante por diversos motivos. Um deles diz respeito à centralidade que questões linguísticas têm recebido no âmbito universitário em anos recentes, principalmente devido a políticas de internacionalização e à disseminação da ciência produzida no Brasil internacionalmente. Imaginamos que esse papel de centralidade também pode ser exercido (tanto pelas línguas estrangeiras quanto por departamentos de língua vernácula e de educação) no estabelecimento de políticas educacionais (locais e possivelmente no âmbito nacional) que tratem dos novos desafios da universidade no período pós-pandêmico.

Além disso, a atenção que tem sido dada pelos Estudos Linguísticos para questões identitárias e emocionais em anos recentes pode nos trazer respostas importantes para o desenvolvimento de práticas educacionais e institucionais diversas no pós-pandemia. Será interessante, para isso, investigar como docentes têm lidado com essas questões no chão da sala de aula, como discentes têm respondido a tais questões, e como podemos pensar em teorizar as diversas práticas que temos tido (Kumaravadivelu, 2003) após a crise sanitária. Esses são desafios aos quais já temos começado a prestar atenção – inclusive no âmbito do projeto de pesquisa do qual esse estudo faz parte.

Como afirmado anteriormente nesta conclusão, acreditamos que a atenção a tensões não apenas emocionais, mas também identitárias, bem como a inserção do conceito de *agência* nos estudos sobre identidades e emoções (tal como feito no presente estudo) são passos importantes para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas e práticas educacionais futuras. Esperamos que haja cada vez mais pesquisadores/as de nossa área dispostos/as a se engajar com essas questões.

## Agradecimentos

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo agradece à FAPES por bolsa de pós-doutorado. Kyria Finardi agradece ao CNPQ e à FAPES por apoio a pesquisa na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

## Referências

ALMEIDA, A. C. P.; SCHEIFER, C. L. Caindo na rede, caindo na real: em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1193-1218, 2021.

ARAGÃO, R. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 156-178, 2022.

ARAGÃO, R. C. Emoção, linguagem, reflexão e ação. *In*: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 23-44.

BARCELOS, A. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

BARCELOS, A.; ARAGÃO, R.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022.

BERG, M.; SEEBER, B. K. **The slow professor**: challenging the culture of speed in the academy. Toronto: University of Toronto Press, 2016.

BEZERRA, I.; SILVEIRA, F. Reflections on exploratory practice and the affective mind: The exploratory meeting as a niche to the construction of affective scaffolding in pandemic times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 211-240, 2022.

BROWN, J. D. Open-response items in questionnaires. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in applied linguistics**: a practical introduction. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 200-219.

CARNEIRO, K.; LIMA, S. Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 68-93, 2022.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2021.

FERNANDES, A.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C.; CRUZ, F.; BARELA, J.; MULIK, K.; VON MÜHLEN, L.; LENHARO, R.; PONTES, V. **Multiletramentos na sala de aula**: práxis na (e para além da) pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FONSECA, M.; CARDOSO, J. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, n. 23, p. 26-46, 2021.

FREIRE, P. A. S.; CORTES, G. R. *Fake news* no contexto de pandemia: entre tramas discursivas, confronto e resistência. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 28, n. 2, p. 65-83, 2023.

GEE, J. **An introduction to discourse analysis**. Londres: Routledge, 2011.

GUIMARÃES, F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C.; FINARDI, K. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: experiências de uma universidade no sudeste do Brasil. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 179-204, 2022.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structure. **The American Journal of Sociology**, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: race and gender in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 5, p. 712-732, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LUCENA, M. I. P.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Translinguagem e pandemia: discutindo processos de construção de sentido. **Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 15, n. 37, p. 351-365, 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NORTON, B. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Essex: Pearson, 2000.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. *In*: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

PERON, V.; BARCELOS, A. M. A relação entre as emoções e ações de uma professor de inglês em tempos críticos. *In*: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 111-129.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

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

RAMOS, F. Emotions, perezhivanie, and transformation in an English teacher education course: A historical-cultural study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 241-269, 2022.

SANFELICI, A. **Iniciação à docência na pandemia**: sobre vivências no PIBID em Letras Inglês na UTFPR. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SEVILLA-PAVÓN, A.; FINARDI, K. Pandemic Language Teaching: insights from Brazilian and International Teachers on the Pivot to Emergency Remote Instruction. **Journal of Language and Education**, v. 7, n. 4, p. 127-138, 2021.

SOUZA, E. S. F.; MELLO, R. S. Refletindo sobre as múltiplas identidades dos professores em tempos de pandemia: professores como intelectuais. **Claraboia**, n. 17, p. 206-221, 2022.

WATERMAN, J.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; FINARDI, K. Emotions of L2 learners in different contexts and modes. **Studies in English Language Teaching**, v. 11, n. 2, p. 91-113, 2023.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO**: FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de; KLUGE, Denise; STÜRMER, Helena; FINARDI, Kyria. Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 120-143, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 27/10/2023.

---

# FICHAS TERMINOLÓGICAS APRESENTADAS PARA O REGISTRO MULTILÍNGUE DE SINAIS-TERMO NAS ÁREAS DE BIOSSEGURANÇA E SAÚDE

Gildete da S. Amorim Mendes FRANCISCO<sup>1</sup>

Vanessa Lima Vidal MACHADO<sup>2</sup>

Gláucio de CASTRO JÚNIOR<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3533>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo apresentar o Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico em realidade aumentada nas áreas de biossegurança e saúde. O processo de elaboração contou com análise documental para seleção e coleta dos sinais, seguido da contribuição de pesquisadores e pessoas surdas de diferentes instituições no processo de validação. Foram apresentadas reflexões importantes quanto à precariedade da acessibilidade de informações no período de pandemia de covid-19. Por meio das fichas terminológicas, obteve-se um material em quatro línguas de sinais: Língua de Sinais Brasileira (Libras), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Chilena (LSCh) e Língua de Sinais Argentina (LSA), também divulgado no formato *on-line* de modo aberto e gratuito, contendo 98 sinais-termo em Libras, 44 em ASL, 97 em LSCh e 94 em LSA, perfazendo uma rica produção em línguas de sinais. A relevância do material está em permitir esclarecer à Comunidade Surda as informações que circularam durante a pandemia, apresentando potencial contribuição para o ensino e a divulgação da biossegurança, saúde e das ciências biológicas em língua de sinais.

**Palavras-chave:** Glossário multilíngue. Sinais-termo. Biossegurança. Terminologia. Saúde.

---

1 Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; [gildeteamorim@id.uff.br](mailto:gildeteamorim@id.uff.br); <https://orcid.org/0000-0001-5185-2092>

2 Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil; [vanylv@gmail.com](mailto:vanylv@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-8364-6752>

3 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; [librasunb@gmail.com](mailto:librasunb@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-3002-5308>



- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

## *TERMINOLOGICAL SHEETS PRESENTED FOR THE MULTILINGUAL REGISTRATION OF TERM-SIGNS IN THE AREAS OF BIOSAFETY AND HEALTH*

**Abstract:** This research aims to present the Illustrated and Terminological Multilingual Glossary in augmented reality in the areas of biosafety and health. The development process included documentary analysis for the selection and collection of signals, followed by the contribution of researchers and Deaf people from different institutions in the validation process. Important reflections were presented regarding the precariousness of information accessibility during the Covid-19 pandemic period. Using terminological sheets, material was obtained in four sign languages: Brazilian Sign Language (Libras), American Sign Language (ASL), Chilean Sign Language (LSCh) and Argentine Sign Language (LSA), also published in an open and free online format, containing 98 term-signs in Libras, 44 in ASL, 97 in LSCh and 94 in LSA, making up a rich production in sign languages. The relevance of this material is in allowing to clarify to the Deaf Community the information that circulated during the pandemic, presenting a potential contribution to the teaching and dissemination of biosafety, health and biological sciences in sign language.

**Keywords:** Multilingual glossary. Term-signs. Biosafety. Terminology. Health.

### **Introdução**

As experiências com surdos no contexto da área da saúde revelam a necessidade de desenvolver materiais que transmitam informações claras e objetivas a esse público, em especial no que se refere à elaboração e divulgação de sinais-termo da área de saúde e biossegurança.

Com a chegada da pandemia de covid-19 ao Brasil, foi possível observar a carência de materiais acessíveis em Língua de Sinais Brasileira (Libras). Assim, o presente estudo se inicia a partir de investigações sobre as principais dificuldades com sinais-termo utilizados nos campos das ciências biológicas e da saúde, como em laboratórios acadêmicos e técnicos voltados para estas áreas do conhecimento e demais espaços, a fim de melhorar as práticas de biossegurança e saúde.

A partir da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), cada vez mais se observam pesquisas linguísticas de tradução e produção de materiais em Libras. A crescente expansão em pesquisas linguísticas, especialmente no desenvolvimento de materiais em Libras, contribui para a integração do surdo nas mais diversas áreas do conhecimento.

Ainda que o estudo de línguas de sinais venha crescendo significativamente na última década e ganhando cada vez mais relevância, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social (Leite; Quadros, 2014), estudos linguísticos baseados na Libras ainda necessitam de uma maior fundamentação empírica, em parte devido aos grandes desafios que o registro e a manipulação de dados de uma língua sinalizada impõem ao pesquisador.

O uso das novas tecnologias, principalmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da internet, sobretudo das redes sociais e de aplicativos como Facebook e WhatsApp, acarreta a grande difusão das línguas de sinais e uma consequente ampliação das interações nessa língua. Desse modo, percebe-se o compartilhamento de informações entre pessoas de diversas regiões do país e do mundo, que interagem em língua de sinais e constroem conjuntamente a língua por meio dessas redes de contato.

O aspecto da visualidade, implícito à modalidade da língua de sinais, ganhou espaço com esses contatos oportunizados pelas tecnologias. Assim, a difusão de padrões diferentes da língua e de seus diferentes modos de falar pode acontecer, ganhando reconhecimento dentro da comunidade surda. Desse modo, o desenvolvimento da tecnologia movimenta o uso da língua e dá visibilidade para a existência de diferentes formas de usos linguísticos e de comunidades de fala, difundindo essas realidades de forma rápida e interessante. As variantes linguísticas se disseminam com rapidez e evoluem qualitativa e quantitativamente, principalmente por intermédio das tecnologias da informação e por meio das mídias, em especial mídias abertas e redes sociais, nas quais os surdos têm interagido não apenas em âmbito local, mas globalmente (Machado, 2018).

A partir da representatividade de alguns surdos, que foram modelos para outros indivíduos surdos, a língua foi crescendo e sendo difundida, sinais foram sendo criados em diversas áreas do conhecimento, por exemplo, administração, política, filosofia, economia, dentre outras, e o vocabulário foi gradativamente se expandindo e, em paralelo, propagou-se pelo país.

Por outro lado, devido à inserção social dos surdos, a língua de sinais tornou-se ainda mais necessária para a comunicação, principalmente nos espaços públicos, nos serviços em saúde, educação, justiça e outros espaços. A presença dos surdos nesses espaços acarretou a expansão linguística da língua de sinais no Brasil, percebida pelo aumento do seu léxico.

Este estudo tem como objetivo apresentar um Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico em realidade aumentada nas áreas de biossegurança e saúde. É válido mencionar que esta pesquisa se dedica a compreender como os aspectos lexicais da

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

Língua Portuguesa interferem na compreensão de textos acadêmicos, além da influência das redes sociais na comunicação por meio da modalidade visual-espacial.

Nesse sentido, esta pesquisa abrange quatro línguas de sinais: Língua de Sinais Brasileira (Libras), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Chilena (LSCh) e Língua de Sinais Argentina (LSA), selecionadas pela disponibilidade de tradutores e intérpretes destas línguas junto à pesquisa propriamente dita, assim como sua representatividade dentro do cenário mundial de comunicação, sendo bem difundidas e utilizadas por diferentes países e grupos sociais.

Ainda que o cenário da pandemia de covid-19 esteja se distanciando aos poucos do cotidiano da população, outras formas de contaminação e vulnerabilidade ainda podem ocasionar problemas diversos para a saúde das pessoas. Deste modo, esta pesquisa demonstra a relevância do processo de elaboração de fichas terminológicas para a construção de glossários na área de biossegurança.

### **A importância da informação durante a pandemia de covid-19: tradutores e intérpretes e a produção de materiais em Libras**

Foram muitas preocupações e inseguranças geradas pela covid-19, e tudo isso teve efeito na saúde mental das pessoas, principalmente com as medidas de segurança impostas para minimizar o contágio, como o distanciamento social, as suspensões de aulas em escolas e universidades e o fechamento dos estabelecimentos comerciais, por exemplo, fatores que se intensificaram com a precariedade e até mesmo a falta de informações sobre a doença.

Bufrem (2021) discorre sobre informações e contradições na atual conjuntura do país, levantando argumentos interessantes que se ligam ao escopo do presente trabalho. Em sua pesquisa, a autora abordou a relevância da produção e da comunicação científicas para melhor compreender a doença e seus efeitos.

Por sua vez, Prado *et al.* (2020) avaliaram a saúde mental de profissionais da saúde atuantes na pandemia, a partir de uma revisão de literatura nas principais bases de dados da área. Um dos resultados obtidos evidenciou a situação de grupos com distúrbios graves que acessaram menos materiais e recursos psicológicos disponíveis na mídia.

Marandola *et al.* (2021) entendem que os recursos audiovisuais são fundamentais na comunicação da pessoa surda e em condições adequadas favorecem o acesso às informações circulantes em plataformas de vídeos, principalmente em *sites*

governamentais. Assim, as informações textuais se tornam uma alternativa pouco atraente aos surdos com baixa instrumentalização para ter acesso à informação em saúde.

Com base no exposto, os estudos levantados até o momento convergem para um ponto central de discussão desta pesquisa: a informação acessível na pandemia. Nesse sentido, vale destacar:

As traduções domesticadoras necessitam de “embelezamento”, ou mais propriamente, um trabalho com o estilo no ato de tradução. O tradutor tem de se preocupar em adaptar a fluência, o ritmo, as imagens para a língua do texto traduzido. Assim, o leitor vai se sentir confortável, inserido no seu universo linguístico e cultural. A tradução vai parecer natural, pois o ritmo, a fluência, as imagens e as marcas culturais e sociais são as da língua do leitor e não da língua original; o autor e o tradutor ficam invisíveis na tradução (Segala, 2010, p. 46).

Sabe-se que o Tradutor e/ou Intérprete de Língua de Sinais (TILS) possibilita a comunicação entre surdo e surdo e surdo e não surdo. Assim, é importante mencionar que atualmente muitos surdos são tradutores e intérpretes e que também atuam entre seus pares. Além disso, os profissionais não estão restritos em atuar somente entre surdos e não surdos. Considerando a atuação de uma das autoras do presente estudo – Francisco (2022) – na área de tradução e interpretação em Libras, é válido mencionar o trabalho de Ferreira, Abi-Ackel e Farias (2021), que trata dos impactos da pandemia nas atividades desta profissão. Outros estudos também merecem destaque, pois tratam da vivência de profissionais da saúde durante a pandemia de covid-19 e demonstram como podem ser dificultados os tratamentos sem a devida informação.

Soares *et al.* (2022) buscaram investigar os impactos na saúde e a reorganização do processo de trabalho de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de Belém que trabalharam durante a pandemia. De acordo com os autores, foram observados relatos de profissionais da saúde da rede privada e pública sobre as condições de saúde e trabalho durante a pandemia. Por sua vez, a pesquisa de Guimarães *et al.* (2020) avaliou a atuação de uma equipe diversificada de profissionais da área da saúde: Nutrição, Enfermagem e Assistência Social, na assistência preventiva e de controle da doença.

Miorando, Reginaldo e Kraetzig (2021) desenvolveram uma cartilha ilustrativa de acessibilidade para surdos sobre covid-19 (Figura 1). Trabalhos acessíveis como esse são sempre uma maneira de contribuir positivamente em um momento delicado, cheio de incertezas e, como observado até então, com informações falsas circulando

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registo multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

em redes sociais – que foram amplamente utilizadas durante a pandemia de covid-19, principalmente devido ao distanciamento social e ao isolamento.

A cartilha ilustra as formas de contágio da covid-19, com sua estrutura dividida em tópicos. O material é ilustrado e conta com *links* de vídeos em Libras que explicam a definição, a origem, os sintomas, as formas de transmissão e prevenção da doença.

**Figura 1.** Cartilha de covid-19 com acessibilidade para surdos



**Fonte:** Miorando, Reginaldo e Kraetzig (2021, p. 6)

Considerando a diversidade de informações recebidas e veiculadas cotidianamente, percebe-se um crescimento gradual de novos sinais que se relacionam ao contexto da pandemia. Registrar e divulgar esses sinais para a comunidade surda se torna uma ação relevante no fortalecimento da Libras, reforçando a visibilidade e o valor desta como uma língua de modalidade visual, imprescindível para uma sociedade mais acessível a todos. Nesse sentido, pode-se afirmar:

O contato com diferentes sujeitos e formas de manifestação da língua permite aos seus usuários internalizar diferentes formas de produção na língua. Isso faz com que essas formas de sinalização sejam captadas e reutilizadas em outro contexto com a mesma finalidade, sendo que os sujeitos surdos se apropriam dessas variantes da oralidade em Língua de Sinais e as incorporam em seus respectivos repertórios linguísticos para posteriormente inseri-los em suas enunciações (Machado, 2018, p. 54).

Uma língua sinalizada é um sistema legítimo que atende de modo eficaz às necessidades de comunicação do ser humano, por ser dotada de complexidade e expressividade. Em suma, a presente proposta visa contribuir substancialmente para a expansão do léxico referente a essa temática. Seu registro possibilita, ainda, o estudo e a ampliação do inventário de Libras, que é um projeto pioneiro desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da Libras, e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da Libras, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua (Brito, 1998, p. 11).

Compartilhada coletivamente, cada língua sinalizada organiza-se gramaticalmente com elementos constitutivos de itens lexicais que se estruturam nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico e seguem princípios básicos gerais.

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

## Varição linguística da Libras durante a pandemia

No contexto linguístico, é válido mencionar a respeito das diferentes variações que podem ocorrer ao longo dos anos. Culturalmente, isto é observado conforme as dinâmicas comunicativas são estabelecidas. A esse respeito, Castro Júnior (2011, p. 107) explica que a identificação das variantes e as diferenças existentes nos processos linguísticos estão associadas aos sinais “[...] conhecidos apenas nos locais em que são usados e os surdos se manifestam na sua língua e anseiam por interações linguísticas com as demais comunidades surdas”.

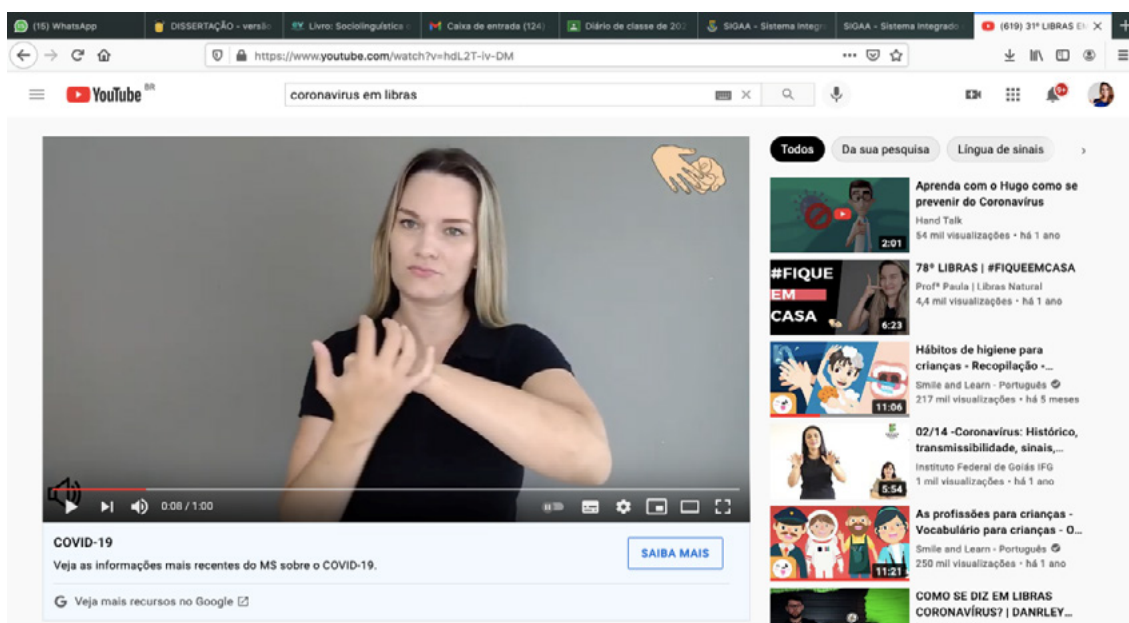
Com base no exposto, verifica-se a necessidade de registrar os usos, neologismos e possíveis variantes da Libras dentro do contexto da pandemia. As Figuras 2, 3 e 4, a seguir, mostram as variantes do termo *coronavírus*, utilizadas com bastante frequência durante o período da doença no país.

Figura 2. “Coronavírus” em Libras



Fonte: Academia de Libras (2020). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=znGUgtFtvH0&ab\\_channel=AcademiadeLibras](https://www.youtube.com/watch?v=znGUgtFtvH0&ab_channel=AcademiadeLibras)

Figura 3. Libras em 1 minuto, “Coronavírus” em Libras



Fonte: Libras Natural (2020). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hdL2T-iv-DM&ab\\_channel=Prof%C2%AAPaula%7CLibrasNatural](https://www.youtube.com/watch?v=hdL2T-iv-DM&ab_channel=Prof%C2%AAPaula%7CLibrasNatural)

Figura 4. “Coronavírus” em Libras



Fonte: Instituto Phala (2020). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qs9t9DJmMcU&ab\\_channel=InstitutoPhala](https://www.youtube.com/watch?v=qs9t9DJmMcU&ab_channel=InstitutoPhala)



- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

Destaca-se, portanto, o aumento da variação linguística da Libras durante o período de pandemia no Brasil, principalmente devido às novas formas de interação surgidas que aproximaram as comunidades surdas de diversas regiões do país.

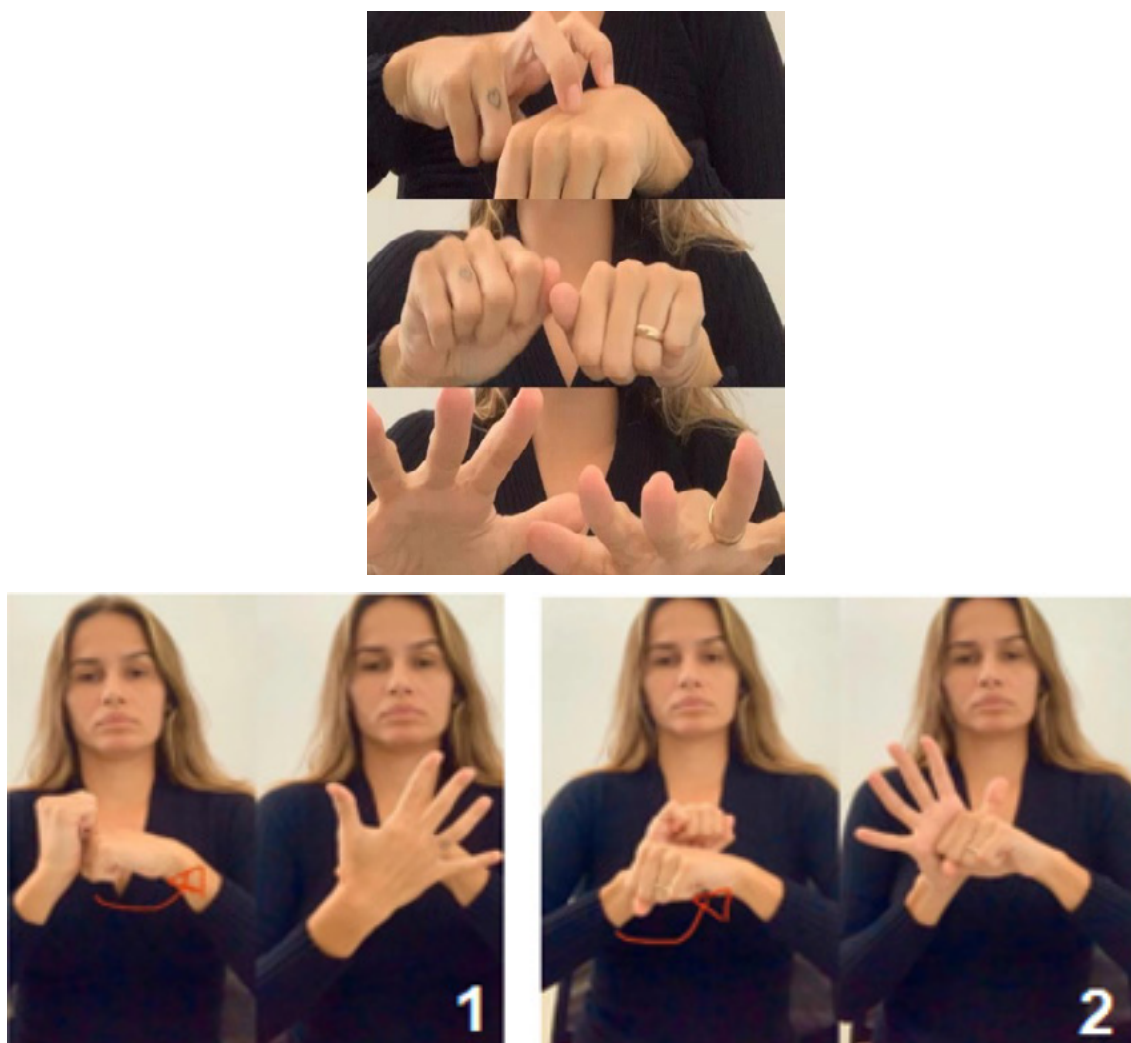
Outro fator que pode sugerir tal variação se relaciona diretamente ao elevado volume de informações transmitidas pela mídia em um curto espaço de tempo. Isto permite explicar algumas das adaptações sofridas pela língua para incorporar os elementos necessários a fim de melhorar a compreensão e a comunicação a respeito das orientações de prevenção, tratamento, formas de contaminação da doença, entre outras notícias de relevância no âmbito da saúde pública.

Marques e Domingos (2021) explicam que a análise das variações presentes está condicionada aos aspectos de onde e quando elas ocorrem. Quando essas mudanças decorrem do lugar, recebem a denominação de variação diatópica. Já quando se modificam com o tempo, denominam-se variação diacrônica. Cabe salientar que a variação linguística na Libras se justifica por seu constante processo de transformação, com peculiaridades que influenciam a construção dos sinais e as perspectivas que cada indivíduo surdo apresenta.

Alguns exemplos clássicos dessas variáveis sociológicas que influenciam a variação linguística são: idade, local de nascimento/residência, descendência étnica, religião, profissão, classe social, gênero, orientação sexual, orientação política/filosófica, escolaridade, afiliação com grupos culturais, grupos de atividades de lazer, *hobbies* (Weininger, 2014, p. 77).

No início da pandemia, a propagação rápida de notícias resultou no uso cotidiano do sinal “coronavírus” adotado a partir da junção das palavras MORCEGO e EPIDEMIA, considerado o primeiro sinal referente ao possível agente contaminador da doença. O referido sinal e suas variantes estão melhor representados por meio da Figura 5 a seguir, com as etapas que compõem o termo sinalizado.

**Figura 5.** Sinal “coronavírus” e suas variantes



**Fonte:** Machado (2021)

Em vista disso, constatamos que, de fato, existem variantes do termo coronavírus na Libras. A pesquisa dos sinais foi facilitada, pois atualmente circulam diversos vídeos da Libras em uso natural, sendo, portanto, fácil identificar a variação linguística nas cidades e regiões brasileiras. As ilustrações apresentadas demonstram as variantes linguísticas da Libras que ocorrem em um curto espaço de tempo. Portanto, é possível que sinais em desuso desapareçam, enquanto outros bastante utilizados permaneçam circulando entre os sinalizantes.

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

## **Glossários e Terminologia em Libras: breve contextualização sobre o tema**

Segundo Faulstich (2010, p. 168), a criação de dicionários e glossários em Libras é necessária para a composição da língua de sinais no que se refere ao léxico e à Terminologia, pois “as línguas são, por natureza, sistemas de representação, regidas por palavras e regras. Neste caso, o melhor lugar de representar o que pensam os povos que falam uma língua é um dicionário”. Ainda de acordo com a autora:

Um elaborador de glossário ou de dicionário bilíngue português-língua de sinais brasileira e vice-versa precisa conhecer as duas línguas para, necessariamente, representar os léxicos de acordo com os conceitos em harmonia. Harmonizar as línguas é combinar seus sistemas, de tal forma que, no léxico, o resultado apareça no bilinguismo explícito em conformidade conceitual entre os itens lexicais. Nesse caso, não basta traduzir a língua de sinais para o português ou o português para a língua de sinais, porque poderá prevalecer, na língua de sinais, palavras soletradas manualmente (Faulstich, 2013, p. 5).

As aplicações da Terminologia abrangem não somente o ato de conhecer, como também está ligada ao ato comunicativo e à concepção da linguagem corporal nas várias áreas de conhecimento. Costa (2012) explica que, assim como qualquer língua, a Libras possui um léxico próprio e não adaptado do Português, ou seja, tem fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, tornando a língua de sinais autônoma. Com relação à criação de sinais em Libras, o autor explica que “[...] em vista da expansão terminológica que a área do conhecimento exige, utilizamos as palavras comuns da LSB como base para criar novos sinais-termo” (Costa, 2012, p. 47).

Ainda, é importante mencionar que os materiais desenvolvidos se organizam conforme sua estrutura. A macroestrutura contempla, de um modo geral, todas as partes necessárias da obra terminográfica e/ou lexicográfica. Já a microestrutura corresponde à parte interna da obra e está relacionada diretamente ao verbete.

Para Faulstich (1995, p. 23), a microestrutura é o local “onde ocorre a organização dos dados”. Segundo Barros (2004), devem ser considerados três importantes aspectos na microestrutura: a quantidade de informações transmitidas no enunciado, a constância de informações dos verbetes numa mesma obra e a ordem sequencial de tais informações.

## Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico em Biossegurança

No escopo da biossegurança, a Terminologia se baseia numa série de instrumentos informativos (manuais, dicionários, glossários) ou normativos, ambos necessários para o conhecimento científico. Em determinado campo do saber, a aprendizagem especializada proporciona sustentação à estrutura teórica da própria ciência (Mello; Silva; Cardoso, 2012). Nesse sentido, a pesquisa de Francisco (2022) apresenta o Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico desenvolvido para as áreas de biossegurança e saúde.

Optou-se por utilizar a proposta de Andrade (2019), por meio de uma adaptação do modelo de ficha terminológica. O processo de elaboração do glossário contou com análise documental para seleção e coleta dos sinais, e nesta etapa foram consultados os seguintes materiais: vídeos das aulas, *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil* (Capovilla *et al.*, 2017) e o *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (online)*, versão 3.0 (2011). Complementarmente, para o desenvolvimento dos termos em ASL, LSCh e LSA, foram utilizados os seguintes materiais: *Dictionary of American Sign Language* (Poor, 2007), *The joy os signing* (Riekehof, 1987) e *Diccionario Bilingue – lengua de señas chilena/español – tomo I/tomo II* (Robertson; Quintela; Ramírez, 2009), seguido da contribuição de pesquisadores e professores surdos de diferentes instituições no processo de validação, como Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Instituto Federal de Brasília (IFB), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), entre outras que são apresentadas na íntegra por Francisco (2022) em sua tese de doutoramento.

Nesse sentido, ao realizar uma das disciplinas na Fiocruz, foi possível notar a presença de profissionais surdos que atuam como terceirizados em laboratórios nessa instituição. Tal situação motivou uma reflexão quanto aos procedimentos e orientações para esse público. As investigações realizadas estão fundamentadas em Faulstich (1997, 2001, 2013) e nos estudos lexicais de Castro Junior (2011, 2014), Andrade (2019) e Pereira (2021), seguindo a metodologia proposta por Tuxi (2017).

Após a coleta dos sinais-termo, foram elaboradas e organizadas as fichas terminológicas nas seguintes línguas: Língua de Sinais Brasileira (Libras), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Chilena (LSCh) e Língua de Sinais Argentina (LSA). Essa etapa foi dividida em oito passos, a saber:

- (1) Organização dos sinais-termo na tabela;
- (2) Busca de definições dos termos em obras lexicográficas;
- (3) Organização de questionário e criação dos sinais-termo em biossegurança;
- (4) Validação dos sinais-termo;

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

- (5) Registro provisório arquivado em meio digital;
- (6) Análise e preenchimento das fichas terminológicas;
- (7) Elaboração das ilustrações e da escrita de sinais dos sinais-termo; e
- (8) Elaboração dos *links* para YouTube e do código de barras (código QR).

A construção do *corpus* para o “Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico de Libras da área de biossegurança” buscou garantir que o glossário fosse completo, representativo e útil para a comunidade de usuários de Libras (Língua de Sinais Brasileira) que atuam na área de biossegurança. A seleção dos critérios para a construção desse *corpus* foi cuidadosa e bem-fundamentada, levando em consideração as necessidades específicas desse glossário.

Um dos critérios foi a seleção do tema, que, neste caso, é a biossegurança. Definiram-se quais conceitos, termos e tópicos relacionados à biossegurança seriam abordados no glossário. Como dito anteriormente sobre a presença das variantes linguísticas, foi importante ter em mente a relevância e a importância desses conceitos na área. Dado que a Libras tem variação regional, considerou-se a inclusão de diferentes variedades da Libras, de modo a abranger as particularidades linguísticas de diferentes regiões do Brasil. Dessa forma, o *corpus* incluiu contribuições de usuários de Libras com experiência e conhecimento na área de biossegurança, como intérpretes, educadores ou profissionais dessa área. Definiu-se de onde seriam coletados os dados para o *corpus*, como entrevistas, palestras, material didático, livros especializados e outros recursos relacionados à biossegurança. A validação dos sinais-termo da área foi dividida em três momentos: a pré-validação acadêmica de Libras, a validação especializada e técnica dos sinais-termo e, por fim, a validação final do uso social. Na pré-validação acadêmica de Libras, os sinais-termo, depois de serem criados, passaram a ser validados por pesquisadores linguistas surdos ou ouvintes sinalizantes fluentes em Libras. Eles verificaram se os sinais-termo estavam de acordo com os seus níveis linguísticos, como os elementos paramétricos, a formação do sinal-termo e o contexto do uso.

Na pesquisa para a elaboração do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico, buscamos garantir a inclusão de uma variedade de contextos de uso da língua de sinais na área de biossegurança, como ambientes acadêmicos, laboratórios, hospitais e instituições de pesquisa. Esses critérios preliminares foram fundamentais para construir um *corpus* sólido que atendesse às necessidades do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico de Libras da área de biossegurança. A sua seleção cuidadosa e justificção apropriada garantiu que o glossário fosse uma ferramenta valiosa para a comunidade que trabalha nessa área, promovendo a acessibilidade e a comunicação eficaz em Libras (Castro Júnior, 2014).

Fromm (2005) propõe também a informatização das fichas terminográficas que constroem os bancos de dados dos dicionários e glossários terminológicos. Para a elaboração do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico, foram consultados os materiais de Castro Júnior (2011, 2014), Andrade (2019) e Pereira (2021). O Quadro 1, a seguir, resume as etapas de elaboração do glossário desde a fase de levantamento até a validação dos sinais e registro final.

**Quadro 1.** Etapas metodológicas da pesquisa

ETAPA	ATIVIDADE
1ª etapa	<b>Objetivo e público-alvo</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definição do objetivo</li> <li>2. Público-alvo</li> </ol>
2ª etapa	<b>Coleta dos termos</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coleta dos termos da área de Biossegurança impresso</li> <li>2. Tradução em Libras das aulas de Biossegurança</li> <li>3. Coleta dos sinais-termo em Libras, ASL, LSCh, LSA em dicionários e glossários impressos e <i>online</i></li> <li>4. Coleta dos sinais-termo em Libras no Instituto Vital Brasil</li> </ol>
3ª etapa	<b>Elaboração e organização das fichas terminológicas</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização dos sinais-termo na tabela</li> <li>2. Busca de definições dos termos em obras lexicográficas de referência</li> <li>3. Organização de questionário e sinais-termo</li> <li>4. Validação dos sinais-termo</li> <li>5. Gravação definitiva e armazenamento em meio digital</li> <li>6. Análise e preenchimento das fichas terminológicas</li> <li>7. Elaboração das ilustrações em 2D e da Escrita de Sinais (SW) dos sinais-termo</li> <li>8. Elaboração dos <i>links</i> para YouTube e do QR Code</li> </ol>
4ª etapa	<b>Registro dos sinais-termo e organização do glossário</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Armazenamento dos sinais-termo em mídias digitais</li> <li>2. Descrição da composição paramétrica dos sinais-termo para busca no suporte digital</li> <li>3. Registro dos dados no suporte digital</li> </ol>

Fonte: Francisco (2022)

Quanto à discussão teórica adotada, a criação apropriada dos níveis linguísticos dos sinais-termo das áreas da biossegurança e saúde ocorreu de modo a possuir uma interface com outras subáreas da gramática da Libras. Foram utilizados todos os elementos paramétricos existentes e os elementos dos níveis linguísticos da Libras para a criação dos sinais-termo em biossegurança.

No estudo de Francisco (2022), foram obtidos 98 sinais-termo em Libras, 44 em ASL, 97 em LSCh e 94 em LSA, perfazendo uma rica produção em línguas de sinais. A Figura

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

6 mostra como estão estruturadas as fichas terminológicas que compõem o Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico.

**Figura 6.** Ficha terminológica do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico de Biossegurança

42		FICHA TERMINOLOGICA			
Termo: Coronavírus; Coronavirus; Coronavirus					
SW ( <i>Sign Writing</i> ) – Escrita de Sinais		Realidade Aumentada			
					
Configuração de Mãos		Localização			
					
Libras 					
ASL 					
LSCh 					
LSA 					
Categoria	Biossegurança, Saúde	Classe Gramatical		Substantivo	
Definição em Português	É uma família com quatro subgrupos de vírus - Os Coronavírus podem causar desde um resfriado comum até outras doenças mais graves, como a MERS (Síndrome Respiratória do Oriente Médio) e a SARS (Síndrome Respiratória Aguda Grave). O novo Coronavírus é chamado de SARS-CoV-2 e causa a doença Covid-19.				
Link QR: Conceito		QR: Exemplo			
					

Fonte: Francisco (2022)

Baseado no estudo de Francisco desenvolvido juntamente com Bourguignon, criou-se o “Glossário em Libras do Coronavírus Covid-19”, disponibilizado no canal TV Universitária da UFF (Unitevê), na plataforma YouTube. O canal possui adesão de cerca de dez mil inscritos, o que demonstra um expressivo interesse nesse tipo de conteúdo. Um dos vídeos atingiu mais de 18 mil visualizações, refletindo a busca pelo material desenvolvido.

Quanto ao critério utilizado para definir a variante que constituirá a entrada do verbete, isso depende geralmente de uma série de fatores e considerações, que podem variar de acordo com o contexto e os objetivos da pesquisa, bem como com as características linguísticas da língua em questão. Esses critérios podem incluir a preferência pela variante mais frequente em um dado contexto linguístico, já que reflete o uso predominante. Em algumas situações, pode haver a escolha de uma variante considerada mais prestigiosa ou associada a uma região ou grupo social específico, o que pode influenciar a decisão. Dependendo do contexto de uso da língua, uma variante pode ser mais apropriada do que outra; por exemplo, em textos formais ou acadêmicos, pode ser preferida uma variante mais padronizada. Além disso, a variante que possui uma longa tradição ou histórico na língua pode ser selecionada como entrada do verbete. Em certos casos, pode existir um consenso acadêmico sobre a variante mais apropriada para representar a língua em um contexto acadêmico ou lexicográfico.

A escolha de uma variante em detrimento de outra geralmente depende de uma combinação de fatores, e é importante que os lexicógrafos ou pesquisadores justifiquem sua decisão com base em critérios transparentes. O objetivo é garantir que a variante escolhida seja a mais adequada para representar a língua em um determinado contexto e atenda aos objetivos específicos da pesquisa ou da obra lexicográfica.

No decorrer do estudo, especialmente na fase de elaboração das fichas terminológicas, verificou-se a relevância dos componentes visuais que a língua sinalizada demanda. Dessa forma, a escolha da variante-padrão, em termos práticos, para efeito de nosso estudo, será a variante percebida como padrão, aquela que apresenta possibilidades de uso dos parâmetros da Libras que depreenda uma característica linguística decorrente da variante linguística que difere das formas variantes que não apresentam estas propriedades paramétricas (Castro Júnior, 2014).

Para a construção do léxico da Libras de uma determinada área, diante de tantas variantes, é importante selecionar a variante-padrão de modo a respeitar os traços linguísticos ou as condições paramétricas de regulação do sinal-termo. Dessa maneira, é possível também escolher a variante adequada a cada situação e conseguir uma eficiência



- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

na escolha da variante nas diversas situações que se fazem necessárias para a compreensão dos tipos de variação linguística que ocorrem na Libras (Castro Júnior, 2014).

Cada língua organiza-se gramaticalmente com elementos constitutivos de itens lexicais que se estruturam nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico e seguem princípios básicos gerais. A Libras, por ser dotada de complexidade e expressividade, é um sistema legítimo que independe das línguas orais e atende de modo eficaz às necessidades de comunicação do ser humano. Nesse sentido:

Utilizando os vídeos como objeto de análise, não há grandes perdas da essência da língua e da forma como ela é articulada durante a enunciação autêntica; assim, tais objetos podem ser comparados e podem ser extraídos os sinais que se categorizam como variação no seu respectivo contexto. Isso só é possível com objetos similares que registrem a língua em seu uso, diferente de dicionários impressos que se referem à forma de citação, descontextualizada, e não possibilitam visualizar a língua em sua percepção espaço-visual, dentro do contexto de um diálogo, por exemplo (Machado; Weininger, 2018, p. 56-57).

Outro aspecto que deve ser pontuado volta-se para o processo de tradução técnico-científica, que não é uma tarefa trivial, do mesmo modo que estabelecer um padrão aos critérios das diferentes obras na temática de biossegurança, com base na Terminologia das línguas de sinais, tem suas dificuldades. Assim, como em toda pesquisa, evidenciaram-se desafios e barreiras que precisaram ser superadas para que o produto final pudesse ser apresentado na qualidade esperada.

Cabe aqui registrar que são notáveis as contribuições dos pesquisadores e seus registros até o presente momento. A acessibilidade da informação que envolve a área da saúde ganha um papel importante, pois as medidas preventivas de contaminação do vírus foram transmitidas para a população em diversos canais de comunicação nos quais, em alguns casos, observou-se a falta de tradutores e intérpretes de Libras. As orientações dos órgãos públicos de saúde e medidas de segurança adotadas durante a crise sanitária foram extremamente importantes para conter o avanço da doença, como, por exemplo, as regras para isolamento social.

Face ao exposto, destaca-se a importância do registro dos termos da saúde e biossegurança surgidos durante a pandemia, que, em forma de glossário, cumprem o papel de integrar as pessoas surdas no contexto crítico vivenciado no Brasil e no mundo. Além disso, tal registro contribui de forma substancial para os estudos e as pesquisas em línguas de sinais, bem como para a sua produtividade, proporcionando um novo olhar e uma melhor compreensão da realidade.

## Considerações finais

Com a difusão de novas tecnologias de informação e comunicação na internet, há notadamente um aumento de interesse nas línguas de sinais, um maior compartilhamento entre pessoas que, ao interagirem, acabam ajudando a desenvolver e difundir a língua por meio de suas redes de contato. Como já dito anteriormente, a visualidade faz parte da língua de sinais e toda essa interação tecnológica permite maior acessibilidade, expondo padrões diferentes da língua, variações, enriquecendo cada vez mais o vocabulário, fazendo um elo direto e rápido entre a realidade linguística e seus usuários interessados.

Destacam a importância de cada etapa do processo de elaboração do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico, bem como os resultados alcançados: a organização criteriosa dos sinais-termo na tabela foi fundamental para a estruturação do glossário. A categorização e a ordenação dos termos facilitaram o acesso e a compreensão dos conceitos relacionados à biossegurança em Libras. A busca de definições em obras lexicográficas foi um passo fundamental na construção do glossário. Isso garantiu que as traduções para Libras fossem precisas e contextualmente relevantes, proporcionando uma base sólida para os usuários da língua de sinais.

A organização de questionários e a criação de sinais-termo específicos para a área de biossegurança foram um esforço valioso para expandir o vocabulário em Libras. Isso atendeu às necessidades de comunicação na área e enriqueceu o *corpus* terminológico. A validação dos sinais-termo, com a participação de especialistas e usuários de Libras na área de biossegurança, garantiu a precisão e a adequação dos termos selecionados, tornando o glossário uma ferramenta confiável.

O registro provisório arquivado em meio digital assegurou que o trabalho, até o momento, estivesse documentado e acessível a todos os envolvidos no projeto, bem como a futuros pesquisadores e usuários. A análise e o preenchimento das fichas terminológicas forneceram informações detalhadas sobre cada termo, contribuindo para a clareza e a compreensão do glossário. A inclusão de ilustrações e a escrita dos sinais-termo enriqueceram o glossário, proporcionando suporte visual e textual para a compreensão dos conceitos. A disponibilização dos sinais-termo em formato de vídeo no YouTube e a criação de códigos QR facilitaram o acesso dos usuários ao glossário, tornando-o prático e adaptado às tecnologias modernas.

Assim, a pesquisa retrata o esforço colaborativo que resultou em um recurso valioso para a comunidade de usuários de Libras na área de biossegurança. O glossário não apenas oferece traduções precisas, mas também fornece suporte visual e acesso

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

conveniente, tornando a informação acessível e compreensível. A pesquisa exemplifica a importância de garantir a acessibilidade e a inclusão de pessoas surdas na disseminação do conhecimento em áreas técnicas e especializadas.

Várias áreas da sociedade viram as crescentes demandas da inserção da língua de sinais em seus contextos, o que permitiu a sua propagação e expansão. Especificamente na área de saúde, com relação à pandemia de covid-19, objeto deste trabalho, viu-se a necessidade de promover informação acessível para a pessoa surda. Nesse sentido, os recursos audiovisuais são fundamentais nessa comunicação, favorecendo o acesso às informações circulantes de forma clara e confiável.

Com este trabalho e o produto apresentado – Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico – é possível contribuir para a expansão do léxico referente a essa temática, além de permitir registrar os usos, neologismos e variações da Libras dentro do contexto da pandemia, capazes de explicar algumas das adaptações sofridas pela língua ao tentar esclarecer as informações sobre a doença, entre outras notícias de relevância no âmbito da saúde pública. Isto se deve, principalmente, à quantidade e frequência de informações a esse respeito, verificando-se, assim, a modificação espontânea da língua diante da necessidade enfrentada.

Para a elaboração do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico, foi feita uma análise de documentos para seleção e coleta dos sinais; pôde-se contar com a contribuição de pesquisadores e pessoas surdas no processo de validação, além da tradução técnico-científica, de inestimável valor; tentou-se estabelecer um padrão aos critérios das diferentes obras na temática de biossegurança e saúde, com base na Terminologia das línguas de sinais, tarefa difícil, com grandes desafios e barreiras, mas que foram superados diante da necessidade da criação de acessibilidade da informação envolvendo a área da saúde neste momento crítico humanitário, o que ressalta ainda mais o valor social deste estudo.

Diante do exposto, durante o período de pandemia, foram criados sinais para melhor compreender os significados dos desdobramentos causados pela doença. Nessa perspectiva, a pesquisa apresentou reflexões importantes quanto à precariedade da acessibilidade de informações no referido período. Além disso, é válido mencionar que o material desenvolvido se encontra disponibilizado de forma livre, com os 98 termos que compõem as fichas terminológicas.

Portanto, a elaboração e posterior publicação do Glossário Multilíngue Ilustrado e Terminológico possibilitou uma melhoria significativa na comunicação e principalmente

no repasse de informações tão necessárias a todos, especialmente na área de biossegurança e saúde para pessoas surdas, profissionais e especialistas desses ramos de atuação.

## Referências

ANDRADE, B. L. L. **Estudo terminológico em língua de sinais**: glossário multilíngue de sinais-termo na área de nutrição e alimentação. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRITO, L. F. (org.). **Língua Brasileira de Sinais. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**. Vol. III. Brasília: MEC/Seesp, 1998. [série Atualidades Pedagógicas, n. 4].

BUFREM, L. S. A pandemia da covid-19 no Brasil – informações e contradições na atual conjuntura 2020. **P2P & INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 7, ed. esp., p. 101-120, set. 2020/ fev. 2021.

CASTRO JÚNIOR, G. **Projeto Varlibras**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CASTRO JÚNIOR, G. **Variação linguística em língua de sinais brasileira** – foco no léxico. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAPOVILLA, F. C. *et al.* **Dicionário da língua de sinais do Brasil**: a Libras em suas mãos. São Paulo: EdUSP, 2017.

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil:** Encicolibras. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

**DICIONÁRIO da Língua Brasileira de Sinais.** Versão 3.0, *online*. 2011. Disponível em: [http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras\\_3/](http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/). Acesso em: 18 jun. 2024.

FAULSTICH, E. **A terminologia entre as políticas de língua e as políticas linguísticas na educação linguística brasileira.** Inédito, 2013.

FAULSTICH, E. Para gostar de ler um dicionário. *In:* RAMOS, C. M. A. *et al.* (org.). **Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística:** entrelaçando saberes e vida (homenagem a Socorro Aragão). São Luís: EdUFMA, 2010. p. 166-185.

FAULSTICH, E. Aspectos da terminologia variacionista. **Trad. Term.:** Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia, São Paulo, v. 7, p. 11-40, 2001.

FAULSTICH, E. Da linguística histórica à terminologia. **Investigações**, Recife, v. 7, p.71-101, 1997.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 3, 1995.

FERREIRA, A. C. A. X.; ABI-ACKEL, K. F.; FARIAS, F. N. A. Os impactos da pandemia da covid-19 nas atividades profissionais dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. **Web-Revista Sociodialeto – Nupesd/Lalimu**, v. 11, n. 33, 2021.

FRANCISCO, G. S. A. M. **Glossário multilíngue de sinais-termo:** materiais e recursos na área de biossegurança. 2022. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

FROMM, G. **Ficha terminológica informatizada:** etapas e descrição de um banco de dados terminológico bilíngue. São Paulo: FFLCH/USP – UniBan, 2005.

GUIMARÃES, A. S. M. *et al.* Atuação da equipe multiprofissional em saúde, no cenário da pandemia por covid-19. **Health Residencies Journal – HRJ**, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2020.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. *In*: STUMPF, M. R.; LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. (org.). **Estudos da língua de sinais II**. Florianópolis: Insular, 2014.

MACHADO, V. L. V. **Variações linguísticas em libras e o papel dos fatores regionais e sociais**. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

MACHADO, V. L. V.; WEININGER, M. J. As variantes da língua brasileira de sinais – Libras. **Transversal – Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 41-65, 2018.

MARANDOLA, T. R. *et al.* Acessibilidade das informações sobre covid-19 à pessoa surda nos canais do governo: estudo descritivo-exploratório. **Online Braz J Nurs [Internet]**, v. 21, Edição especial covid-19, 2021.

MARQUES, A. P.; DOMINGOS, F. K. P. Variação linguística na Libras: um recorte semasiológico. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 14, e25, Unitau, 2021.

MELLO, J. S.; SILVA, M. P.; CARDOSO, T. A. O. Integrando a terminologia para entender a biossegurança. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, n. 1, p. 239-252, 2012.

MIORANDO, T. M.; REGINALDO, C. B.; KRAETZIG, V. C. **Covid-19: no foco da acessibilidade para surdos. (E-book)**. Santa Maria: UFSM, Curso de Educação Especial Licenciatura, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20421/CartilhaCovid-19\\_UFSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20421/CartilhaCovid-19_UFSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 set. 2022.

PEREIRA, C. S. **Para um glossário bilíngue (português-libras) de ortodontia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

POOR, G. S. **Barron's dictionary of American Sign Language**. Hauppauge, NY: Barrons, 2007.

PRADO, A. D. *et al.* A saúde mental dos profissionais de saúde frente à pandemia do covid-19: uma revisão integrativa. **REAS/EJCH**, vol. esp., n. 46, 2020.

- | Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde

RIEKEHOF, L. **The joy of signing**: a dictionary of american signs. Springfield, MO: Logion Press, 1987. 352 p.

ROBERTSON, X. A.; QUINTELA, D. A.; RAMÍREZ, I. C. **Diccionario bilingue** – lengua de señas chilena/español – tomo I/tomo II. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2009.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual**: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOARES, A. L. S. *et al.* Covid-19: repercussões na saúde e no processo de trabalho dos agentes comunitários de saúde. **REAS**, v. 15, n. 2, 2022.

TUXI, P. S. **A terminologia na língua de sinais brasileira**: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

WEININGER, M. J. Análise e aplicação de aspectos sociolinguísticos e prosódicos na interpretação Libras-PB. *In*: QUADROS, R. M.; WEININGER, M. J. (org.). **Estudos da língua brasileira de sinais**. Vol. III. Florianópolis: Insular, 2014. p. 71-97.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO**: FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; MACHADO, Vanessa Lima Vidal; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Fichas terminológicas apresentadas para o registro multilíngue de sinais-termo nas áreas de Biossegurança e Saúde. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 144-167, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 15/08/2023 | Aceito em: 04/11/2023.

---

# EMOÇÕES E DESIGUALDADE DE GÊNERO EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DURANTE A PANDEMIA

Marise Rodrigues GUEDES<sup>1</sup>

Rodrigo Camargo ARAGÃO<sup>2</sup>

Maria D'Ajuda ALOMBA RIBEIRO<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3589>

**Resumo:** A fusão entre o tempo e o espaço dedicados ao exercício profissional e às tarefas domésticas sobrecarregaram ainda mais as mulheres professoras na pandemia da covid-19. Diante desse contexto, este estudo avalia como a experiência de ensino pandêmico pode ter retroalimentado a estrutura patriarcal presente nas desigualdades de gênero no contexto do ensino. A discussão é feita à luz da compreensão sobre o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva das docentes, suscitada por protocolos de Pesquisa Narrativa. Para análise, utilizou-se os procedimentos da Análise de Conteúdo. Aqui, indica-se como um determinado emocional e linguajar se apresentam no conteúdo das narrativas das docentes, ao mesmo tempo em que retroalimentam a cultura patriarcal, na qual as relações de desigualdade de gênero estão fundamentadas. Os resultados apontam para emoções de frustração, autocobrança, ansiedade e autodepreciação em um crescente contexto de desumanização circunscrito em conversações autodepreciativas e do dever ser que forjam a noção da improdutividade feminina. Dessa maneira, o estudo demonstra como o modo de funcionar patriarcal, durante a pandemia, aprofundou a fragilização das mulheres professoras participantes deste estudo.

**Palavras-chave:** Cultura patriarcal. Emoções. Linguagens. Pandemia. Professoras.

---

1 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil; [mariseguedess@gmail.com](mailto:mariseguedess@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-0274-1369>

2 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil; [aragaorc@gmail.com](mailto:aragaorc@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

3 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil; [profajuda@gmail.com](mailto:profajuda@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9183-9076>



- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

## *EMOTIONS AND GENDER INEQUALITY IN TEACHERS' NARRATIVES DURING THE PANDEMIC*

**Abstract:** The fusion of time and space dedicated to professional practice and domestic tasks has further burdened women teachers in the covid-19 pandemic. Given this context, this study assesses how teaching experience during the pandemic may have fed back into the patriarchal structure present in gender inequalities in the teaching context. The discussion is made in the light of the understanding of the combined role of language and emotions in the reflective activity of teachers, raised by Narrative Research protocols. For analysis, the procedures of Content Analysis were used. Here, it is indicated how a certain emotion and language are presented in the content of the teachers' narratives, at the same time that they feed back the patriarchal culture, in which the relations of gender inequality are based. The results point to emotions of frustration, self-blame, anxiety and self-deprecation in a growing context of dehumanization circumscribed in self-deprecating and should be conversations that forge the notion of female unproductivity. In this way, the study demonstrates how the patriarchal way of functioning, during the pandemic, deepened the fragilization of the women teachers participating in this study.

**Keywords:** Patriarchal culture. Emotions. Languages. Pandemic. Female teachers.

### **Introdução**

As desigualdades entre homens e mulheres podem ser observadas em nossa sociedade em diversos aspectos, como apontam dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021). A taxa de participação nas atividades produtivas<sup>4</sup> e o acesso a recursos é maior em relação aos homens do que em relação às mulheres; e essa diferença aumenta ainda mais se tratarmos de mulheres pretas ou pardas. As mulheres são minoria entre os docentes de ensino superior e também em cargos gerenciais. Além disso, elas se dedicam às tarefas domésticas o dobro de tempo que os homens. Esses são alguns dados que reverberam a desigualdade de gênero existente na sociedade patriarcal brasileira.

Durante a pandemia da covid-19, as mulheres professoras tiveram a sua rotina de trabalho ainda mais intensificada (Fernandes, 2021; Guedes; Aragão, 2021; Aragão; Ferreira, 2022). Com a compulsória presença dessas profissionais em casa, houve uma fusão entre o tempo e o espaço dedicados ao exercício profissional, às tarefas domésticas e aos cuidados

---

4 Pessoas que estão trabalhando, procurando trabalho ou disponíveis para trabalhar (IBGE, 2021).

familiares. A dissolução desses espaços, bem como a sobrecarga de trabalho doméstico, somados ao ensino em ambientes digitais pouco familiares, causaram impactos na saúde emocional e física das docentes (Gestrado, 2020; Aragão, 2022). As emoções distinguidas por elas na literatura já publicada são expressas em termos de cansaço, improdutividade, frustração, ansiedade, tristeza, preocupação, desmotivação e angústia que agudizaram o sofrimento das professoras (Carneiro; Lima, 2022; Baptista, 2022).

Neste artigo<sup>5</sup>, analisamos a experiência de duas professoras de Língua Espanhola de um Instituto Federal, Beth Lorena e Maria<sup>6</sup>, as quais registraram os impactos emocionais e linguajeiros de ensinar uma língua na pandemia<sup>7</sup>. Compreendemos que o recorte em torno dessas duas docentes amplia os estudos sobre emoções de professoras de Língua Espanhola, uma vez que a maior parte dos trabalhos produzidos nessa área é voltada aos professores de Língua Inglesa. Além disso, como estamos diante de uma sociedade em que dualismos como o masculino e o feminino imperam e na qual este é subjugado em relação àquele, pontuamos que essas conversações afligem, sobremaneira, as mulheres. Salientamos, por isso, a relevância de nos debruçarmos sobre a experiência dessas duas professoras. Nessa seara, entendemos, como experiência, o que dizemos sobre o que vivenciamos, atividade que nós, seres humanos, realizamos através da linguagem (Maturana; Yáñez, 2009). A partir disso, buscamos avaliar como a experiência de ensino no período pandêmico pode ter retroalimentado a estrutura patriarcal presente nas desigualdades de gênero no contexto da docência. À luz de conceitos desenvolvidos por Humberto Maturana<sup>8</sup> (1988, 2004), fundamentamos aqui nossa compreensão sobre o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva suscitada em protocolos de pesquisa narrativa voltados para a compreensão das experiências de ensino/aprendizagem de línguas (Aragão, 2019; 2022a; Guedes; Ribeiro, 2021; Dantas, 2023).

---

5 O presente trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano.

6 Os nomes usados são pseudônimos escolhidos pelas participantes. Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior em andamento aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz sob o parecer substanciado número 5105149, em 15 de novembro de 2021. Esta pesquisa se articula ao projeto “Pensamento sistêmico e decolonial para linguajar as crises”, registro 073.6771.2020.0007663-17/UESC, do coautor líder do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções – GP-FORTE.

7 Em nosso Grupo de Pesquisa, estamos produzindo um registro histórico acerca das inter-relações entre emoções e vida docente no ensino de línguas no contexto da pandemia. A meta é compreender nossa experiência à luz do papel do emocionar e do linguajar de corpos situados em ambientes digitais.

8 Como desdobramento das ciências cognitivas, Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, desenvolveu em conjunto com seu aluno, Francisco Varela, um mecanismo explicativo para compreender a cognição, a ciência, a linguagem e as diferenças entre máquinas e seres vivos. A atividade de linguagem, – o linguajar envolve a ação de realizar distinções de distinções – o ato cognitivo básico – e nossa ação de coordenar atividades mútuas com outros a partir das distinções das distinções (Maturana; Varela, 2001).

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

Conforme outros estudos na Linguística Aplicada sugerem, entendemos que a pesquisa narrativa permite realizar movimentos introspectivos, extrospectivos, retrospectivos e prospectivos, os quais conectam as histórias das participantes a si mesmas e às outras, ao presente, ao passado e ao futuro (Conceição, 2020; Barcelos *et al.*, 2022; Dantas, 2023).

Para este estudo, foram utilizados instrumentos qualitativos de geração de documentos de pesquisa, tais como a entrevista semiestruturada, as rodas de conversações, a autobiografia multimodal e o questionário, os quais foram produzidos pelas professoras participantes no período de março a dezembro de 2021. Esse conjunto de instrumentos, além de favorecer a expressão das participantes de diferentes formas, possibilita a triangulação dos dados (Geertz, 1973) que, durante o processo de análise, confere maior confiabilidade aos sentidos.

Dessa maneira, na primeira seção deste artigo, abordamos a cultura patriarcal e sua possível inter-relação com o emocional das professoras participantes desta pesquisa. Em seguida, apresentamos estudos recentes que tratam sobre emoções e ações de professoras no contexto da pandemia. Posteriormente, trazemos uma análise interpretativa sobre o emocional<sup>9</sup> das professoras Maria e Beth Lorena durante a pandemia da covid-19. Ainda, discutimos sobre o modo como as emoções distinguidas são produzidas ao mesmo tempo em que retroalimentam a cultura patriarcal, na qual as relações de desigualdade de gênero estão fundamentadas. Por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo.

## **A cultura patriarcal e as origens da desigualdade de gênero**

Cultura é definida aqui como “[...] uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de ações e emoções.” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 33). Para Maturana (2014), a conversação é a ação que se realiza ao entrelaçarmos linguagem e emoção. As conversações, por sua vez, são conjuntos de coordenações de coordenações de ações que se formam a partir do agrupamento de ações similares. Ao mesmo tempo que produzimos determinadas redes de conversações, somos também produtos delas. É dentro de diversas redes de conversações que fluímos nosso conversar cotidiano. Maturana e Verden-Zöllner (2004) destacam, ainda, que não há como definir a cultura por uma emoção e ação particular,

---

9 Maturana (1988) evita usar substantivos para esses fenômenos e apresenta três verbos – emocionar, linguajar e conversar – para salientar que se tratam de fenômenos processuais e dinâmicos. Para o autor, as emoções especificam o modo como agimos e o emocionar é, justamente, passar de uma emoção a outra. Esse fenômeno se dá nas relações entre a nossa biologia e a nossa dinâmica relacional com o meio. Nós, seres humanos, fazemos isso através do linguajar, que quer dizer coordenar ações com o outro. Essa atividade de estar com o outro na linguagem e na emoção define o conversar.

mas é preciso observar como essas emoções e ações significam dentro da rede de conversações da qual fazem parte os seus interagentes, já que os seus modos de significar podem mudar de cultura para cultura e, até mesmo, no interior de uma mesma cultura.

De acordo com o emocional específico de cada rede fechada de conversações, Maturana e Verden-Zöllner (2004) explicam como chegamos no emocional da cultura patriarcal europeia moderna que especifica o nosso modo de viver atual, na era biocultural pós-moderna<sup>10</sup> (Maturana; Yáñez, 2009). Antes de chegarmos a essa cultura, passamos pela cultura matrística, pré-patriarcal, na qual as relações eram baseadas em um papel mítico que tinha a mulher como central. Nessa cultura, portanto, a figura feminina representava o conjunto das relações naturais dos seres da comunidade: homens, mulheres, crianças, animais e todos os demais seres que compõem a natureza em harmonia sistêmica<sup>11</sup>. Sobre esse ponto, Krenak (2010) reafirma o provimento nas culturas mais antigas ligadas à figura materna: a terra como mãe, uma deusa de onde provém a riqueza do mundo.

As emoções fundamentais vivenciadas pelos membros da cultura matrística são baseadas no acolhimento e na liberdade. Dessa maneira, a escolha pela palavra matrística, em substituição à matriarcal, marca justamente um posicionamento epistemológico, pois a palavra matriarcal referir-se-ia a uma cultura na qual a mulher seria o centro de relações hierárquicas e de dominação em relação ao homem. Isso significaria, simplesmente, inverter papéis, mantendo-se o jogo de submissão e apropriação, que seriam exercidos pela figura feminina. Na cultura matrística, no entanto, esse tipo de relação era inexistente.

Vivemos hoje a cultura patriarcal, cuja dinâmica emocional é baseada na posse, na apropriação, na competitividade e na dominação do outro, que poderíamos aqui dizer outra(s). Nessa perspectiva, Krenak (2010, p. 61) alerta: “Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar.” Essa dinâmica emocional, que tem como uma de suas consequências a desigualdade de gênero, teve a sua origem no encontro dos povos matrísticos pré-patriarcais com os povos pastoris patriarcais indo-europeus. Se antes, animais e seres humanos viviam em harmonia, o compartilhamento de alimentos com aqueles passou a ser visto como uma ameaça aos seres humanos. Nessa seara, a ideia de proteger o alimento contra o inimigo é substituída pela ideia de subsistência. A partir desse ponto, iniciou-se, então, um movimento humano pela proteção do rebanho contra o ataque de outros animais, sob a justificativa

---

10 Nesse período da história, a dinâmica emocional fundamental baseia-se no “[...] domínio da confiança no saber que se sabe o que se crê que se sabe” (Maturana; Yáñez, 2009, p. 43).

11 A partir da pesquisa arqueológica de Gimbutas (1991), sobre as sociedades pré-patriarcais na Europa, Maturana (2004) discute a cultura matrística e suas implicações para as relações humanas.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

da subsistência, a partir do emocionar da inimizade. Junto à inimizade, iniciou-se a ideia de propriedade; com esta, a ideia de acúmulo para além do necessário; e, para proteger a posse, surgiu a ideia de segurança que passou a justificar a morte do suposto inimigo.

Ao longo do tempo, a partir da conservação desse emocionar pelas crianças, esse modo de viver foi se expandindo para outros domínios da vida humana: da apropriação do rebanho, passou-se à apropriação da família; da procriação do rebanho para aumento da subsistência alimentar, passou-se à apropriação da fertilidade da mulher como aquela que gerava os filhos da comunidade.

Por estarem imersos no seu próprio curso de transformações, as mudanças foram imperceptíveis aos membros da cultura pastoril patriarcal. Assim, “[...] se a apropriação é parte do modo natural do viver, tudo está aberto a ela: os homens, as mulheres, os animais, as coisas, os países, as crenças” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 70). Nessa senda, após matarem os homens matrísticos, os povos patriarcais apropriaram-se de suas mulheres. A resistência dessas mulheres se deu no modo de conservar a relação materno-infantil sobretudo com as filhas, mantendo o emocionar da cultura matrística nessa relação, baseada na colaboração e no respeito. Se antes, o cuidado das mulheres com os mais frágeis e a atuação dos homens em ações de proteção mais violentas refletiam uma divisão do trabalho coesa e solidária e, por isso, funcional,

[...] quando essa funcionalidade é superada, quando a divisão do trabalho por gênero já não responde a uma necessidade real, a ideologia masculina passa a ser predominantemente imposta para garantir a continuidade das estruturas de poder (Pessis; Martín, 2005, p. 22).

Contudo, o crescimento dessas crianças se dava em meio ao entendimento de que a mulher era propriedade do patriarca, cuja autoridade era exercida no seio da família. Assim, o feminino se tornava “[...] equivalente ao não confiável, pouco inteligente, débil – enquanto o masculino passa a equivaler ao puro, honesto, confiável, razoável, inteligente, forte e profundo” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 81).

Boler e Zembylas (2016) destacam que são as associações de gênero que geram o desrespeito ao papel das emoções na educação, por exemplo, o que reflete uma ideologia retrógrada e patriarcal. São os dualismos dessa sociedade que fundamentam o patriarcado, tendo em vista que desenham relações em que há uma hierarquia baseada em oposições: razão e emoção, força e fragilidade, masculino e feminino. Tais oposições constroem e consolidam a rede de opressão dos homens sobre as mulheres. Essa rede é uma das principais ancoragens desse sistema que vai delineando, não sem enfrentamentos,

o (não) lugar das mulheres na sociedade. Conforme Saffioti (2005), há, aí, um conflito de interesses: enquanto aos homens interessa manter o *status quo*, as mulheres almejam transformações com vistas à igualdade social.

De acordo com Maturana (1988), o modo de viver da cultura patriarcal é baseado em três tipos principais de conversações: i. as conversações acusatórias: caracterizadas pela cobrança do outro pelo não cumprimento de uma promessa que esse não fez. Aqui, a convivência se dá numa mescla entre amor e raiva. Há o desejo pela companhia, atrelado ao amor, mas há também a raiva pela acusação que para um faz sentido, mas para o outro não; ii. as conversações autodepreciativas: são um conjunto de ações nas quais negamos a nossa capacidade, cuja recorrência gera resultados negativos. Os resultados confirmam a avaliação negativa de si mesmos, tendo como consequência a autorrejeição; iii. as conversações do dever ser: relacionadas à autculpabilização pelo não cumprimento de um valor ou normal social. A recorrência do viver nesse tipo de conversação ocasiona a frustração por não alcançar o padrão idealizado e/ou requerido socialmente. O autor também destaca que as emoções em que tais conversações ocorrem podem aparecer associadas, o que chama de entrecruzamento de conversações. Por exemplo, viver emoções contraditórias diante de um mesmo fazer, ou seja, gostar de fazer algo, mas não nas circunstâncias em que se está fazendo.

Assim, ressaltamos que na cultura patriarcal a coexistência necessária para a interação dos indivíduos se dá a partir do estabelecimento da autoridade e da subordinação, do poder e da submissão, em situações em que buscamos neutralizar o outro (ou as outras). Nessa cultura, fazemos da guerra a atividade humana mais fundamental e, por estarmos submersos nela, consideramos tudo isso natural e adequado. As consequências disso se mostram cotidianamente na falta de confiança em nós mesmos, que não poderia produzir, senão, a desconfiança com a qual lidamos com o outro: “E por isso precisamos de terapias, para recuperar nossa saúde psíquica, mediante o resgate do respeito por nosso corpo e emoções [...]” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 84).

Nesse trabalho, as vozes que se fazem presentes representam outras mulheres que sentem cotidianamente os impactos da sociedade patriarcal e que viram intensificadas, durante a pandemia, as consequências desse modo de viver que adoece e mata (Aragão, 2019, 2022). Na seção que segue, abordaremos alguns estudos que dialogam com essa perspectiva.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

## Emoções e ensino/aprendizagem de línguas na pandemia

No Brasil, temos observado o aumento de pesquisas voltadas à compreensão do papel desempenhado pelo fenômeno emocional no ensino/aprendizagem de línguas (Barcelos *et al.*, 2022; Aragão, 2022). Em relação ao período pandêmico da covid-19, porém, há poucas discussões que focalizem especificamente as mulheres professoras (Castro; Chaguri, 2020; Guedes; Aragão, 2021; Carneiro; Lima, 2022; Baptista, 2022). No que segue, apresentaremos esses estudos recentes.

Castro e Chaguri (2020) debateram o modo como a reorganização do trabalho nas universidades potencializou desigualdades de gênero, durante a pandemia da covid-19. As autoras argumentaram que a criatividade e o trabalho intelectual das mulheres ficaram prejudicados, ainda mais, nesse período. A esse prejuízo, elas atribuíram a ideologia maternalista criada socialmente para manter a vinculação das mulheres às atividades de cuidado com os outros: crianças, estudantes, colegas, casa. Elas defenderam a tese de que a sociedade engendra estratégias para a permanência da mulher neste lugar que lhe fora imputado de mãe e de cuidadora. Ainda, as pesquisadoras afirmaram que as mulheres precisam se desobrigar desse “[...] trabalho de cuidado e das normas de conduta de gênero [...]” (Castro; Chaguri, 2020, p. 26), para que as ligações entre vida pública e privada possam ser rompidas. Assim, conseguirão tempo e espaço para exercer as aptidões que lhes convierem, fora das amarras sociais de gênero.

Guedes e Aragão (2021) tematizaram as relações entre as emoções dos professores e o ensino totalmente mediado por tecnologias, no período da pandemia. O artigo investigou conversações de professores presentes em uma notícia do jornal “Correios 24 horas *on-line*”. Na pesquisa, os autores apresentaram como as relações entre professores, instituições e sociedade influenciaram as emoções docentes. Ao longo da análise, a partir da presença massiva de conversações patriarcais, os pesquisadores destacaram a predominância de sentimentos negativos associados a essa relação, os quais provocaram interferências na profissão docente e contribuíram para o adoecimento dos professores. Nessa perspectiva, os estudiosos observaram que a pandemia intensificou a dominação, a obediência e o controle dos docentes frente às suas instituições. O estudo apontou a necessidade de criação de espaços estruturados que possam retomar um modo de viver que se aproxime cada vez mais do cuidado recíproco, do acolhimento, da escuta e da partilha.

Fernandes (2021) investigou as crenças, emoções e ações de duas professoras de inglês de um centro público de línguas do Distrito Federal em relação ao desenvolvimento da oralidade dos estudantes, no contexto do ensino remoto. De acordo com a autora,

os principais sentimentos vivenciados pelas participantes foram: “[...] ansiedade, tensão, medo, incerteza, frustração, falta de expectativas, inquietude, preocupação, esgotamento, desespero [...]”. (Fernandes, 2021, p. 103). Eles estão relacionados, sobretudo, aos desafios em ter de aprender a utilizar as tecnologias digitais em pouco tempo e às limitações dos estudantes, tais como as condições de acesso desiguais. Além disso, o excesso de trabalho também foi destacado pelas participantes, como relata a professora Dulce, ao afirmar que as horas de serviço triplicaram devido às demandas de organização desses encontros, além dos atendimentos realizados aos estudantes pelo celular. Embora relatem ter utilizado estratégias que envolveram jogos, filmes e *quizzes*, para elas, a habilidade oral dos estudantes ficou aquém do que seria possível no ensino presencial, tendo em vista as condições de ensino-aprendizagem de que dispunham tanto elas quanto os alunos, durante o ensino remoto.

Baptista (2022), por sua vez, realizou uma pesquisa com professoras de Língua Espanhola em meio à pandemia, cujo objetivo foi compreender como o distanciamento social estava influenciando suas práticas. A autora discutiu o modo como essas professoras foram afetadas ao desenvolverem as suas atividades domésticas e profissionais no processo de *home office*<sup>12</sup>. Ela revelou que os sentimentos de medo, cansaço, esgotamento e o sentimento de não estar dando a atenção devida à família apareceram nos relatos dessas professoras. Isto é, as docentes sentiam que estavam negligenciando alguma das esferas de sua vida devido à sobrecarga de trabalho gerada pelo ensino remoto. Em muitos casos, foi necessário traçar limites dentro do espaço e tempo familiar para o exercício do trabalho; em contrapartida, a busca por tentar limitar o tempo de trabalho para atender às demandas familiares não encontrava êxito frente a todas as atribuições que tinham. Dessa maneira, o artigo evidenciou o choque existente entre as esferas do trabalho, doméstica e da vida pessoal das professoras, cujos sentimentos de frustração, estresse e cansaço as deixavam fragilizadas. Além disso, através do seu recorte, Baptista (2022) destacou a condição da mulher na sociedade patriarcal, reafirmando os múltiplos papéis assumidos por elas, o que sobrecarrega esse público e ratifica o modo como as questões de gênero também influenciaram as emoções docentes em meio à pandemia.

Por fim, Carneiro e Lima (2022) analisaram o discurso de uma professora de inglês do Ceará sobre a sua prática no início da pandemia da covid-19. Nesse trabalho, é destaque a forma como as relações entre os discursos que permeiam o sentir da professora moldam seus modos de expressar as suas emoções. A professora deixou claro o ambiente de cobranças relativas à produtividade docente, o que apontou como

---

<sup>12</sup> *Home office* diz respeito ao exercício da profissão na própria casa ou em espaço diferente do institucional ou empresarial.



- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

parte do discurso capitalista neoliberal. Mais uma vez, as conversações do “dever ser”, conforme distinguidas por Maturana (1988), aparecem no discurso da professora. Existe, pois, uma norma social consolidada a respeito da produtividade dos trabalhadores. Em consequência, os professores adoecem física e mentalmente ao tentarem atingir níveis excessivos de produtividade. Carneiro e Lima (2020) apontaram ainda que as regras<sup>13</sup> do sentimento e o trabalho emocional<sup>14</sup> estão presentes no discurso da professora de inglês. Isso se dá na medida em que ela precisou, além de camuflar algumas emoções, adequar os seus sentimentos para atender aos discursos legislativo, pedagógico e político neoliberal que permearam a sua prática. Concordamos com Carneiro e Lima (2022), ao entendermos que essa prática é uma forma de disciplinar as emoções dos docentes, de modo a que se adéquam às expectativas profissionais estabelecidas pela sociedade.

No próximo item, traremos a análise interpretativa tendo por base as experiências das professoras participantes desta pesquisa, Maria e Beth Lorena, durante o ensino remoto.

### **Análise interpretativa**

As interpretações que realizamos neste item foram construídas tendo por base os procedimentos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Com origem no século XX, a Análise de Conteúdo, doravante AC, “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações<sup>15</sup>, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Sua intenção é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção<sup>16</sup> (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38). Nesse sentido, após a transcrição dos documentos provenientes de áudios e vídeos<sup>17</sup> produzidos pelas professoras Maria e Beth Lorena, procedemos à codificação e paginação desses

---

13 Regras de sentimentos são construídas socialmente, imputando o que e como devemos e podemos sentir nas diversas esferas sociais em que transitamos (Oliveira, 2021).

14 Exercício realizado para tentar mudar emoções ou sentimentos (Oliveira, 2021).

15 Troca de significações entre interagentes.

16 “[...] conjunto dos mecanismos formais que produzem um dado tipo de discurso, em determinadas circunstâncias, ou condições de produção” (Bardin, 1977, p. 216). O lugar social dos interagentes, as relações estabelecidas entre ele e o destinatário, por exemplo, patrão e empregado, a posição social desse indivíduo, o sexo: essas são algumas características que, ao serem associadas, fazem emergir determinada significação de uma mensagem.

17 Neste artigo, os excertos oriundos da entrevista e das rodas de conversações foram provenientes das transcrições dos áudios produzidos por Maria e Beth Lorena. Os excertos oriundos do questionário inicial e da autobiografia foram produzidos por escrito pelas participantes.

textos. Em seguida, realizamos a leitura desses documentos, que foram obtidos a partir dos instrumentos que explicitaremos a seguir, juntamente aos seus objetivos: i. Questionário Inicial (QI): objetivou colher informações sobre as participantes e suas emoções iniciais frente ao ensino remoto; ii. Autobiografia multimodal (AB): buscou compreender a história das participantes, incluindo a sua relação com as tecnologias digitais, no contexto anterior e concomitante à pandemia; iii. entrevista semiestruturada (ENT): teve como foco o aprofundamento das discussões sobre as relações das emoções e ações das professoras com as tecnologias no período recortado; iv. Rodas de Conversações (RC): objetivaram fomentar a reflexão através da criação conjunta de espaços reflexivos de (auto) escuta e fala sobre as experiências vivenciadas pelas docentes. Nos referiremos a essas rodas com algarismos romanos de I a V, os quais foram atribuídos de acordo com a ordem cronológica em que esses encontros *on-line* aconteceram.

A fase seguinte consistiu na exploração desse material buscando nas narrativas das professoras Maria e Beth Lorena aspectos que remetessem às relações entre o emocional docente, o trabalho profissional em *home office* e o trabalho doméstico, durante o ensino na pandemia. Buscamos, também, agrupar excertos produzidos por essas professoras, através dos quais pudéssemos discutir como a atividade dessas docentes, durante esse período, reverberou desigualdades de gênero, na cultura patriarcal. Ainda, as narrativas das participantes foram selecionadas com vistas à compreensão do modo como essa desigualdade provocou perturbações nas professoras em face do exercício profissional docente, intensificado pela compulsória utilização das tecnologias digitais. Em toda essa fase de exploração, utilizamos o critério semântico. Por fim, para o tratamento dos resultados, realizamos inferências e buscamos relacionar os sentidos encontrados a aspectos dos estudos aqui mobilizados e de outros diálogos, como apresentaremos na sequência.

### **Às professoras, a simulação da improdutividade em meio ao caos**

A inserção da mulher no mercado de trabalho, no período da Revolução Industrial, foi uma das primeiras consequências da luta por igualdade de direitos. Essa inserção, porém, não ocorreu de forma igualitária, uma vez que as mulheres exerciam tarefas consideradas de menor valor social (Belo, 2010). Tais atividades, via de regra, estavam associadas ao âmbito doméstico ou vistas como sua extensão. Para Belo (2010, p. 21): “[...] uma separação total entre trabalho doméstico e não-doméstico de fato nunca aconteceu para as mulheres”, acarretando uma história de pouco reconhecimento e baixas remunerações se comparadas aos homens.

Assim como as tarefas domésticas, as obrigações maternas, encaradas socialmente como naturais atribuições da mulher, são pouco ou nada reconhecidas no seio da sociedade: “[...] invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas.” (Davis, 2016, n. p.). Como tais afazeres possuem baixo *status* e não são remunerados, o trabalho doméstico contribui para a ideia de servidão da mulher à família e à sociedade, pelas quais deve zelar. Federici (2019), por exemplo, sugere que a não remuneração do trabalho doméstico realizado pelas mulheres fortalece o senso comum de que trabalho doméstico não é trabalho, e de que esse é um atributo natural do feminino. Rezende (2020, p. 81) acrescenta que: “As relações patriarcais e a ideologia da domesticação construídas desde a colonização coibiram a ocupação do meio público por mulheres, segregando-nos, por muito tempo, ao espaço privado.” Mesmo com a inserção das mulheres na cadeia produtiva das fábricas, durante a Revolução Industrial, a elas eram destinadas tarefas de menor valor social. Tais tarefas contribuíram para projetar sobre a trabalhadora a imagem de dona de casa (Belo, 2010).

Seguindo essa lógica, a primeira profissão oficializada para as mulheres, em 1825, no Brasil, foi a profissão de professora primária, uma vez que a figura feminina aparecia vinculada ao cuidado, seja ele dedicado à família, ao lar ou às crianças. Boler e Zembylas (2016) pontuam que a associação de emoções específicas às mulheres aporta a elas o fardo da educação do caráter. Além disso, essa emotividade atribuída a elas é uma estratégia da ordem patriarcal para mantê-las no “[...] seu lugar, contidas nas esferas domésticas e excluídas das esferas pública e política” (Boler; Zembylas, 2016, p. 24, tradução própria<sup>18</sup>).

Durante a pandemia, a ausência histórica da separação entre o trabalho doméstico e o não-doméstico potencializou a carga de trabalho das professoras<sup>19</sup>. Ao trabalho doméstico invisibilizado socialmente e, portanto, não remunerado, foram acrescentadas outras atividades que agora também seriam realizadas dentro de casa, com o exercício remoto da docência. Isso não significa que em um cenário anterior à pandemia as mulheres não exercessem uma dupla jornada de trabalho. Ao contrário, dados do IBGE (2019), anteriores à pandemia, demonstraram que as mulheres dedicam vinte e uma horas semanais aos trabalhos domésticos, o dobro do realizado pelos homens.

O ensino remoto intensificou a rotina das professoras, impelindo demandas emergenciais à profissão docente, as quais contribuíram para o aumento da sobrecarga

---

18 No original: “[...] to keep women ‘in their place’, contained in [...] domestic spheres and excluded from public and political spheres”.

19 Hoje, no Brasil, setenta e nove por cento dos professores da Educação Básica são mulheres (Brasil, 2023).

física e emocional dessas profissionais. Alguns dos fatores que concorreram para essa sobrecarga foram: a necessidade de capacitação em relação à operacionalização e aos usos pedagógicos das tecnologias, que demandou um tempo não computado como carga horária de trabalho; a ausência ou o pouco apoio institucional destinado aos docentes em geral e, conseqüentemente, às mulheres professoras, no que tange, sobretudo, à formação, à escuta e ao acolhimento psicoterapêutico profissional; a fragilização da relação professor-aluno, ocasionada pelas condições financeiras e de acesso dos alunos, as quais provocaram a diminuição da participação discente nas aulas; os problemas observados pelos docentes na aprendizagem dos estudantes (Fernandes, 2021).

De acordo com Baptista (2022, p. 55), a linha entre trabalho doméstico e não doméstico, durante a pandemia, “[...] estava bastante fragilizada e [as professoras] se sentiam constantemente absorvidas pelo trabalho, sem conseguirem estabelecer limites e isso lhes causava diversos sentimentos como os de frustração, estresse e cansaço”. Na mesma direção apontam Carneiro e Lima (2021), ao demonstrarem o sentimento de injustiça predominante no discurso de uma professora de inglês, ao tratar sobre a fusão dos seus espaços público e privado, o que se assemelha às experiências das participantes de nosso estudo, sobre as quais trataremos a seguir.

Maria: mulher, casada, mãe, filha de mãe idosa, enteada de idoso e professora da rede federal de ensino, atuante no ensino médio, durante a pandemia. A professora sentiu dificuldade em administrar o trabalho doméstico e o trabalho como professora, durante o período de aulas *on-line*. Seus papéis sociais de mãe, esposa e filha não apenas se somaram às demandas do ensino remoto como também foram mesclados às suas atividades de professora. Com a filha em idade escolar, em muitos momentos Maria não conseguiu dar a assistência necessária a ela, uma vez que precisava se dedicar às demandas familiares e de trabalho, simultaneamente:

(1) Foi muito... muito::: difícil... É/ em casa... administrar... trabalho E::: os serviços de casa... e os problemas de saúde familiar que tinham... né... obviamente dentro desse período [...] minha filha estudava pela manhã... mas à tarde ela tava em casa... e eu trabalho à tarde também (ENT - Maria, p. 10).

A dificuldade apontada por Maria está relacionada à incorporação das expectativas sociais imputadas à mulher. Nesse sentido, o acúmulo de tarefas que lhe figuram como de sua exclusiva responsabilidade geram na docente o sentimento de impotência frente à resolução de todas as demandas simultaneamente. A dificuldade que se expressa no linguajar da professora se relaciona à ideia de que é sua atribuição, enquanto mulher, o cuidado com a casa, com a educação da filha, com a educação dos estudantes e com a família. Consoante Baptista (2022), sentimentos de frustração e de mal-estar foram

apresentados por uma das professoras participantes de sua pesquisa. Diante do excesso de tempo dedicado ao trabalho, estava privada da convivência com a filha pequena “[...] já que estava em casa, mas não podia dar atenção à sua filha” (Baptista, 2022, p. 52). Sobre esse ponto, Guedes e Aragão (2021) sinalizam que o excesso de cobrança exercido sobre as professoras, tanto pelas instituições em que trabalhavam quanto pela família, potencializou a imersão das mulheres em ambientes de acusação e julgamento.

Com casa e trabalho agora compulsoriamente em um mesmo local, a dinâmica do ambiente familiar de Maria algumas vezes causou interrupções nos momentos de suas aulas. A sua presença em casa durante o expediente lhe gerava demandas familiares as quais não podiam ser adiadas: auxiliar a mãe com o padrasto doente, por exemplo. Não é por acaso que Santos (2020, n. p.), ironizando a exploração feminina, nomeia as mulheres como “cuidadoras do mundo”. Esses fatores contribuíram para que, em algumas situações, a professora pedisse um tempo aos estudantes, para que pudesse se recompor diante da situação enfrentada no lar.

Diante dos fatores que concorreram para as suas relações conflituosas com as tecnologias, tais como a sua inclusão tardia no universo digital, Maria precisou dispor de um tempo que, em sua perspectiva, deveria ser dedicado à família, para aprender a utilizar as ferramentas que as aulas *on-line* demandavam. A dissolução do tempo e espaço de trabalho se revelou, portanto, na mudança de papéis dos familiares: ela os utilizava como se fossem seus estudantes. Isso demonstra uma verdadeira fusão entre as suas atribuições. Foi a forma que Maria encontrou para que pudesse se sentir mais confiante no momento das aulas em que precisava acionar algum recurso ou ferramenta tecnológica. Ou, ainda, para testar as funcionalidades do que necessitava aprender para executar o seu trabalho docente naquele formato de ensino. Maria testava as suas habilidades tecnológicas com a família:

(2) Precisei me dedicar também, nas outras horas, treinando, usando familiares como alunos, para poder ir avançando e me sentindo mais segura a trabalhar nessa modalidade (Q1 – Maria, p. 1).

Assim, estendia o tempo formal previsto para o trabalho de professora, como ocorreu também com a professora Dulce, participante da pesquisa de Fernandes (2021). Dulce vivenciou sentimentos de ansiedade e tensão frente às suas atividades durante o ensino remoto: “As horas de trabalho parecem que triplicaram [...]” (Fernandes, 2021, p. 78). Na mesma direção aponta a pesquisa de Baptista (2022, p. 51), cujas professoras sentiram “[...] que a jornada de trabalho havia duplicado, com a preparação de material, pesquisa, entre outros afazeres”. Além disso, elas destacaram que não havia limites para o tempo de expediente, “[...] pois independentemente do horário de trabalho na escola, continuava

recebendo mensagens, perguntas e, assim, a atividade escolar se prolongava por tempo indeterminado” (Baptista, 2022, p. 51). Consequentemente, houve uma redução no tempo dedicado ao autocuidado. Ousamos afirmar que, nesse período, essas professoras dispuseram de pouco ou nenhum tempo para o autocuidado: passavam muitas horas sentadas, sem tempo para realizar atividades físicas ou para o descanso mental ou para o lazer.

O sentimento de impotência da professora Maria é notório diante das tantas atribuições a desenvolver:

(3) vai ter que ter um certo sacrifício meu... a questão é... com a demanda que a instituição me dá... com os trabalhos que eu tenho levado para casa... eu não tenho conseguido... nem descansar... e nem conseguindo buscar esses cursos para melhoria... [...] eu não tô tendo tempo nem para mim... [...] eu tô adoecendo de novo... (ENT – Maria, p. 7).

Embora tenha buscado realizar cursos para aprimorar a sua prática, Maria considerou que não fez o suficiente. O sacrifício é visto pela docente como uma necessidade, a qual é produzida por uma estrutura de autculpabilização. Rezende (2020) problematiza a autculpabilização do professor pelo fracasso ou insucesso escolar dos estudantes. A incorporação dessa culpa é mais uma consequência da estrutura de cobranças a que está submetido o professor que, ao assumi-la, age do modo como se espera ou, como estamos argumentando, do modo como ele “deve ser”. A narrativa de Maria trata-se de uma Narrativa de Redenção que, conforme Fischman (2009, n. p.), “[...] funciona quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue da sua consciência e de seus feitos heroicos e ‘orgânicos’”. Ao compreender dessa forma, a professora toma para si a responsabilidade pela pouca aprendizagem dos estudantes, marginalizando os fatores individuais, históricos, sociais e institucionais que contribuíram para que o ensino-aprendizagem não ocorresse a contento. Assim, a estrutura engendradora corrobora para que essa mulher se autodeprecie ao não reconhecer o valor da sua dedicação ao ensino que se soma ao desvalor das tarefas domésticas exercidas por ela. Tal estrutura gera sentimentos de medo e angústia que, como num ciclo, alimentam a sobrecarga camuflada sob a exigência de produtividade:

(4) dentro da área de espanhol... [...] foi muito difícil... [...] então... a angústia e o medo de chegar e ver que o meu aluno não aprendeu muita coisa... que eu não pude contribuir... (ENT – Maria, p. 16, grifo próprio).

Fernandes (2021) ratifica que a criação de expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes, na pandemia, gerou sentimentos de medo, ansiedade e frustração nas professoras participantes de sua pesquisa. A autora destaca que as professoras de inglês Dulce e Sofia reconheceram as perdas ocasionadas pelo ensino remoto no Distrito

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

Federal, sobretudo, relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes na habilidade oral da língua. Contudo, mesmo se apresentando incrédulas em relação ao desenvolvimento desses alunos, diante das condições de estudo de que dispunham, essas docentes não mediram esforços para diversificar as atividades realizadas nas aulas.

Nessa mesma direção, Maria realizou, por conta própria, cursos de capacitação para os usos das ferramentas digitais na busca por subverter a sua autodesignação como “analfabeta tecnológica” (RCIII – Maria, p. 4). Ressaltamos que as horas dedicadas ao estudo dessas ferramentas e sobre os seus usos pedagógicos não estão computadas em suas quarenta horas semanais de trabalho, conforme argumentam Tardif e Lessard (2008) sobre a carga de trabalho informal e invisível dos professores.

A obrigatoriedade em ter que aprender a manusear os botões e ferramentas para o ensino *on-line* perturbavam a professora de modo que ela se sentia desumanizada. Maria fluía em conversações entrecruzadas, já que, embora gostasse da docência, estava exercendo a profissão de um modo que não queria estar: na virtualidade, praticando a docência dentro de sua casa. Guedes e Aragão (2021, p. 634) destacam que “[...] esse não querer agir não é um fator independente do meio, pois existem inúmeras variáveis que podem interferir nesse fluir negativo da emoção, para a negação da ação [...]”. Outrossim, para Maturana (1988), a recorrência do viver em conversações desse tipo gera adoecimento, como é percebido por Maria:

(5) Vi nesse processo da APNP20... eu vi nesse processo das aulas... que a gente era como se fosse máquinas... E / e nesse caminho de ser máquina... ter que dar conta de... ter que abraçar... de ter... você tem que fazer... você tem... as pessoas não percebem que a gente também está adoecendo... (ENT - Maria, p. 27).

As narrativas de Maria ressoam nas narrativas de Beth Lorena: mulher, filha, irmã, tia, professora e coordenadora atuante na rede federal de ensino. Embora não tenha filhos, dividiu o espaço de casa e de trabalho com uma sobrinha, que lhe demandava atenção. Para exercer as suas tarefas profissionais, Beth Lorena precisava se isolar da família em um ambiente que lhe propiciasse mais concentração. Contudo, em se tratando de crianças, nem sempre este controle é possível, de modo que, mesmo com as portas fechadas, havia a interferência da sobrinha. Por vezes, a menina permaneceu junto a ela e ao computador no momento em que dava aulas. Além disso, a sobrinha também estava inserida no ensino remoto, de modo que requeria um acompanhamento tanto nas aulas quanto na realização das atividades:

---

20 APNP foi a sigla utilizada para se referir a Atividades Pedagógicas Não Presenciais, à qual equívalemos ao longo do texto a ensino remoto.

(6) eu tinha que me isolar num quarto pequenininho [...] me trancar e deixar minha sobrinha do lado de fora... [...] minha sobrinha muitas vezes batia na porta... 'titia... abra!' ((voz eufórica de Beth Lorena))... eu quero fazer alguma coisa ... [...] a gente tinha que assistir [aula] junto com ela [...]... fazer tudo junto (RCV – Beth Lorena, p. 8-9).

Como a professora da pesquisa de Baptista (2022) que precisou se privar da atenção à filha, mesmo estando em casa, Beth Lorena se isolou dentro de casa, em um contexto pandêmico macro de confinamento e distanciamento físico. Castro e Chaguri (2020, p. 24) afirmam que interrupções, como as da sobrinha de Beth Lorena, recaíram sobremaneira sobre as mulheres, durante a pandemia, uma vez que “[...] o tempo e o espaço das atividades laborais dos homens tendem a ser preservados e respeitados [...]”. Por outro lado, conforme as autoras, as mulheres enfrentaram dificuldades para se concentrar em suas atividades docentes intelectuais, posto que eram constantemente interrompidas seja pelas crianças ou por outros membros da família, ao estarem em casa, como ocorre também com a professora Maria. Beth Lorena, além de precisar exercer o papel de tia, ao dividir os cuidados em relação à sobrinha pequena, também precisou se dedicar aos trabalhos domésticos, o que aumentava o seu nível de estresse.

(7) [...] quando acabava a aula... dava o horário do pedreiro ir embora... era uma faxina todo dia... para ir dormir. [...] então... chegou um período que eu estava enlouquecida... que eu não aguentava mais (RCV – Beth Lorena, p. 15).

A expressão “eu não aguentava mais” presente no excerto 7 nos remete ao cansaço vivenciado pela professora. Tal expressão dialoga com a carga mental a que se referem Castro e Chaguri (2020) para designar o acúmulo de funções, seja relativo à própria execução das tarefas, ao seu planejamento ou à sua supervisão. Ainda, a carga mental está relacionada aos eternos ajustes na divisão do tempo, constantemente realizados por ambas as participantes de nossa pesquisa, nesse intento de alcançar o estabelecido para o que seria uma boa mãe, boa professora, boa esposa, boa tia, no contexto da sociedade patriarcal.

Nas narrativas de Maria e de Beth Lorena, observamos aspectos que remontam à origem, apenas inicialmente funcional, da divisão do trabalho por gênero, marcada pelo cuidado das crianças de suas famílias atribuído às mulheres do grupo. Não notamos, nos documentos de campo produzidos por essas professoras, a menção aos homens de suas famílias no que se refere a uma organização igualitária do trabalho, o que se apresenta como disfuncional. Nesse sentido, a “ideologia maternalista”, como apresentado por Castro e Chaguri (2020, p. 24), se atualiza na narrativa de ambas as professoras. Pessis e Martín (2005, p. 21-22), por sua vez, salientam que o acúmulo de funções das mulheres vem desde a organização social em torno do trabalho na agricultura: “[...] ambos os



gêneros trabalharão, mas a mulher acumulará as responsabilidades da maternidade [...] e as do trabalho agrícola junto com os homens”.

Nesse contexto de acúmulo de trabalho, tanto a atividade profissional de Beth Lorena quanto a dinâmica cotidiana da família sofreram interferências recíprocas. A docente precisou negociar os horários com os trabalhadores que lhe estavam prestando serviço, para que pudesse se concentrar nas aulas *on-line*, o que nem sempre foi possível; ela teve, ainda, que baixar aplicativos bloqueadores de ruído para que os estudantes não ouvissem do outro lado da tela, embora ela escutasse o barulho em meio às suas aulas.

No cenário imposto pelo ensino remoto, Beth Lorena exerceu sobre si uma autocobrança, de modo a pensar continuamente que o seu trabalho como professora poderia ser sempre melhor do que o que ela oferecia. O excesso de autocobrança se faz presente no linguajar da professora. Embora se sentisse sobrecarregada diante das suas atribuições de professora, filha, irmã, tia, dona de casa e coordenadora, acreditava que a sua produtividade durante o ensino remoto estava aquém do que poderia ter feito. Isso faz ela se referir a esse contexto como um momento sofrido. Mesmo diante das atividades realizadas e do esforço empreendido para se adaptar ao que o momento exigia, a professora não se sentia preparada. Assim como Maria, Beth avaliou como pouca a sua contribuição, durante o ensino remoto:

(8) [...] eu queria ter dominado mais... umas ferramentas assim para que a coisa fosse mais motivadora... entendeu?!” (ENT - Beth Lorena, p. 7).

Nessa senda, a professora coloca em xeque a própria produtividade durante o ensino remoto, já que avaliou como aquém do exigido o trabalho realizado a partir da mediação das ferramentas digitais. A professora toma para si a responsabilidade sobre a motivação dos estudantes em suas aulas, corroborando com Castro e Chaguri (2020, p. 28), ao afirmarem que: “[...] e à carga mental do cuidado com a família e afins adiciona-se a do cuidado com o(a) outro(a) no espaço de trabalho”. Como o outro, aqui, compreendemos o estudante, uma vez que os esforços da docente se voltam ao oferecimento de um serviço de ensino que, em sua concepção, poderia ter sido melhor. Assim, ao individualizar a responsabilidade com a oferta de ensino de qualidade, a professora apresenta um suposto insucesso como demérito seu.

Concordamos com Pellanda (2009, p. 66) ao afirmar que as exigências no ambiente digital são maiores que as do ambiente presencial, já que ele apresenta “[...] uma maior autonomia de caminhos e autodesafio, porque, a todo momento, os sujeitos precisam se reorganizar para responder às situações que vão surgindo pelo caminho”. No entanto, levemos em conta as questões de interrupção que observamos presentes nas

narrativas dessas professoras como um dos pontos que prejudicaram a concentração e, conseqüentemente, o desempenho dessas mulheres. São esses fatores que concorreram para uma autoavaliação negativa da própria produtividade.

Acreditamos, ainda, que a busca por uma reorganização em torno do seu trabalho potencializou o conhecimento de Beth Lorena a respeito das possibilidades de trabalho mediadas pelas tecnologias digitais, mas isso lhe custou tempo e privações que são socialmente silenciados. Para Maria, essa reorganização foi ainda mais perversa, já que a sua imersão em conversações autodepreciativas e o medo lhe paralisaram em alguns momentos.

Diante da velocidade com que as transformações tecnológicas ocorrem na contemporaneidade, pontuamos que a ideia de ambas as professoras, em relação ao alcance de uma completude e a autocobrança que exerceram sobre si concorreram para o sofrimento que observamos no linguajar dessas docentes:

(9) [...] o período de trabalho remoto foi bastante desgastante emocionalmente (QI – Beth Lorena, p. 1).

(10) Foi também neste momento que sofri mais com a ansiedade e que precisei intensificar os cuidados com a minha saúde emocional (AB – Beth Lorena, p. 27).

(11) [...] a angústia foi realmente de descobrir se eu tinha conseguido fazer alguma diferença [...] no processo aprendizagem daquele aluno (ENT – Maria, p. 16).

Observamos, portanto, que o emocionar de Beth Lorena se constrói a partir de uma autocobrança que a docente se faz a todo tempo, como também ocorre com Maria, ao duvidar de sua contribuição com a aprendizagem dos estudantes. Esse excesso de autocobrança circunscreve as professoras em conversações patriarcais do dever ser (Maturana, 1988). Afirmamos isso ao observarmos que as participantes projetam sobre si uma carga de responsabilização que se relaciona ao imaginário do que poderia ser um professor ideal, capaz de atuar com todas as ferramentas tecnológicas disponíveis, sem quaisquer dificuldades, face às cobranças da nossa sociedade. Como afirma Han (2017, p. 99): “O sujeito de desempenho concorre consigo mesmo e, sob uma coação autodestrutiva, se vê forçado a superar constantemente a si próprio.”:

(12) o que eu consegui fazer mesmo no meu sacrifício foi muito pouco... muito pouco... muito pouco... (ENT – Maria, p. 16).

Ratificamos, ainda, que a autocobrança presente no linguajar das professoras não se trata de uma característica inerente à existência delas, como em um dado momento, supõe a professora Beth Lorena ao se afirmar autoexigente. Ao contrário, trata-se de um produto da sua trajetória de interações nas quais as relações de produção capitalistas

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

produzidas pela sociedade patriarcal estiveram presentes, envolvendo-a numa dinâmica de autocobrança. No entanto, a professora individualiza tais características, diminuindo os esforços empreendidos e colocando-os em um lugar de pouco comprometimento que reverbera e alimenta o seu sentimento de improdutividade. Nessa seara, Han (2017, p. 101) argumenta que: “A sociedade do desempenho é uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente. [...] Frente ao eu-ideal, o real aparece como fracassado, acossado por suas autorreprimendas”.

Desse modo, compreendemos que as relações de ensino-aprendizagem, durante o período de distanciamento social e do ensino mediado por tecnologias digitais, são também atravessadas por questões de gênero as quais produzem e são produzidas pelo emocionar patriarcal. A autocobrança da professora Beth Lorena em relação a fazer sempre mais e melhor relaciona-se a um aprendizado cultural de autoexploração característico desse emocionar; a autodepreciação da professora Maria também dialoga com os modos de ser e sentir que retroalimentam a cultura da produtividade às custas do silenciamento da sobrecarga vivenciada pelas mulheres, como observado na docência, sobretudo durante a pandemia.

Na sequência, apresentaremos as considerações finais deste artigo.

### **Considerações finais**

Neste estudo, discutimos como o período pandêmico da covid-19 pode ter retroalimentado a estrutura patriarcal presente nas desigualdades de gênero no contexto de ensino-aprendizagem. Situamos teoricamente nossa discussão ao tratarmos sobre a passagem da cultura matrística à cultura patriarcal. Observamos que a dinâmica da apropriação, nesse modo de viver, se estendeu às mulheres. Eram elas as responsáveis pelo cuidado e proteção às crianças, todos propriedades do patriarca. A conservação dessa cultura acarretou uma estrutura de dominação e subordinação que ultrapassou o domínio privado, no interior das famílias, alcançando relações em níveis estruturais mais amplos.

A produção cultural da associação da mulher aos cuidados e ao zelo pela família geraram a sua vinculação ao exercício do trabalho doméstico e a trabalhos com baixo *status* social, como a docência. Ao longo deste artigo, observamos como a manutenção da estrutura de subordinação é nociva às mulheres, já que são elas a maioria a exercer, concomitantemente, ambas as funções. Por isso, ratificamos o motivo pelo qual a nossa opção, nesta pesquisa, se deu sobre a experiência de professoras.

Como ocorre com as docentes Maria e Beth Lorena, o zelo pelo ensino-aprendizagem dos estudantes, aliado ao cuidado com as crianças da família, recaiu sobre essas mulheres no período da pandemia. Diante da dinâmica cultural do cuidado, a elas foi imputada a arbitrária extensão da jornada de trabalho que se intensificou com o ensino remoto: cuidar da casa, dos filhos, realizar os trabalhos *on-line*, participar de reuniões, buscar capacitações, aprender a utilizar as ferramentas digitais, preocupar-se com o desenvolvimento dos estudantes, pensar e realizar estratégias de ensino condizentes com o ensino remoto. Sentimentos como frustração, cansaço e ansiedade são revelados pelas professoras nesse contexto de desumanização que, como abordamos, afligiu majoritariamente as mulheres.

Como modos de funcionar da cultura patriarcal, as conversações autodepreciativas e conversações do dever ser presentes nas narrativas dessas participantes forjam a noção da improdutividade feminina. Observamos que, mesmo com o sentimento de sobrecarga, as professoras Maria e Beth Lorena se autoavaliaram negativamente. A circunscrição dessas docentes em conversações do dever ser, que projetam um ideal utópico de mulher e de profissional, fez com que elas se sentissem improdutivas e frustradas ao não alcançarem o ideal, acarretando a autodepreciação. Nessa dinâmica de conversações, as professoras se autoexploraram ao buscarem, individualmente, oferecer sempre mais e melhor à família e à instituição de ensino. Cabe destacar que a instituição ofereceu pouco ou nenhum suporte à realização do trabalho docente durante a pandemia, seja no sentido técnico, em relação à infraestrutura digital necessária à execução do ensino; no sentido pedagógico, já que a maioria das capacitações realizadas pelas professoras não tiveram iniciativa estruturada institucional; quanto no tocante ao acolhimento psicoterapêutico dessas profissionais.

Dessa maneira, este trabalho demonstra como o modo de funcionar patriarcal aprofundou as desigualdades de gênero durante a pandemia. Sem uma rede estruturada de apoio ao exercício da docência, o ensino remoto contribuiu para a fragilização das mulheres. Esse cenário de adoecimento e desumanização dos processos educacionais pode ser alterado com a implementação de ações estruturadas que contribuam para a saúde física e psíquica das docentes. Essas ações podem envolver escuta e acolhimento, subsídios para formação e capacitação contínuas, serviços de acolhimento dos filhos, redução da carga horária de trabalho, reconhecimento dos trabalhos externos às instituições exercidos por elas, melhores salários e valorização da educação como um todo, tendo como premissa a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

## Referências

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes, 2019. p. 241-274.

ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** v. 22, n. 1, p. 270-299, 2022.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Linguagem & Ensino,** v. 25, p. 156-178, 2022a.

ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras,** v. 16, p. 146-166, 2022.

BAPTISTA, L. M. T. R. “Pedagogia do vírus”: gênero e trabalho: experiências visibilizadas de professoras de Espanhol em tempos de pandemia no Sul global”. **Revista Leia Escola,** v. 22, n. 1, abr. 2022.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 22, p. 1-16, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELO, R. P. **Gênero e profissão: análise das justificativas sobre as profissões socialmente adequadas para homens e mulheres.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, João Pessoa, 2010.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Interview with Megan Boler: From ‘Feminist Politics of Emotions’ to the ‘Affective Turn’. *In*: ZEMBYLAS, M.; SCHUTZ, P. (org.). **Methodological Advances in Research on Emotion and Education.** Springer International Publishing, 2016. p. 17-30.

BRASIL. **Mulheres são a maioria na docência e gestão da Educação Básica**. Ministério da Educação. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emoções no relato de experiência de uma professora brasileira sobre o ensino remoto de língua inglesa durante a pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 22, n. 1, p. 68-93, 2022.

CASTRO, B.; CHAGURI, M. M. Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista. **Linha mestra**, n. 41a, p. 23-31, set. 2020.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 59., v. 2, p. 1339-1372, maio/ago. 2020.

DANTAS, R. S. **Emoções em Narrativas de Corpos Surdos**. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2023.

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe** (recurso eletrônico). 1. ed. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERNANDES, M. B. S. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professores de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2021.

FISCHMAN, G. Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em Educação. Artigo apresentado em **Cultura e docência: novos olhares para a realidade educacional 32ª Reunião Anual da ANPED**, Outubro, 2009.

GESTRADO. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica em tempo de pandemia**. Belo Horizonte, UFMG, 2020.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h online” no contexto da pandemia da covid-19. **Fólio: Revista de Letras**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2021.

GUEDES, M. R.; RIBEIRO, M. D. A. Entre emoções de estudantes e professores de Português Língua de Acolhimento. **Revista A cor das letras**, v. 23, n. 3, p. 112-127, set./dez. 2022.

GIMBUTAS, M. **The Civilization of the Goddess: The World of Old Europe**. San Francisco: Harper, 1991.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**. 2. ed., n. 38. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, H. Ontologia del conversar. **Revista Terapia Psicológica**, ano VII, n. 10, n.p., 1988.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X D. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Tradução Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. **O trabalho emocional de uma professora de inglês da escola pública: um olhar crítico para as emoções**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PESSIS, A. M.; MARTÍN, G. Das origens da desigualdade de gênero. *In*: CASTILLO MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 17-22.

REZENDE, T. **Somos a resistência: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. *In*: CASTILLO MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 35-76.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** GUEDES, Marise Rodrigues; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 168-192, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 26/10/2023.

---



# O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS DE PLE POR ALUNOS CHINESES NAS AULAS *ON-LINE* DURANTE A PANDEMIA

Carina Jiayu LIU<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3542>

**Resumo:** A pandemia de COVID-19 colocou quase todo o setor educativo em atividade *on-line* a nível mundial, tendo a China sido um dos primeiros países a ser afetado. No entanto, devido às características do ensino *on-line*, o desenvolvimento das competências dos aprendentes pode encontrar desafios. No caso de ensino de línguas estrangeiras, as competências relativas a ouvir, falar, ler e escrever na língua alvo podem ser afetadas em diferentes graus devido às suas naturezas inerentes. Consequentemente, o desenvolvimento destas competências pode ficar desequilibrado. O presente trabalho visa investigar, entre as quatro competências linguísticas, quais foram mais (e menos) afetadas pelo surgimento de aulas *on-line* durante a pandemia na perspectiva dos alunos de português como língua estrangeira (PLE); e tentar analisar as razões para tal fenómeno. Adotando a metodologia mista, 66 aprendentes de PLE numa universidade em Macau responderam a um questionário, que constitui dados quantitativos; enquanto os dados qualitativos provêm de uma entrevista semiestruturada. Os resultados demonstram a desconcentração dos alunos nas aulas *on-line* bem como o papel indispensável do ensino presencial; e sugerem que as competências de compreensão e produção do oral foram relativamente menos desenvolvidas por causa da falta de interação sincrônica durante as aulas *on-line*.

**Palavras-chave:** Competência linguística. Ensino *on-line*. Pandemia. PLE. Metodologia Mista.

---

<sup>1</sup> Universidade da Cidade de Macau (UCM), Macau, China; [carinaliu@cityu.edu.mo](mailto:carinaliu@cityu.edu.mo); <https://orcid.org/0000-0002-5857-7924>

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

## *THE CHALLENGE OF DEVELOPING PFL LANGUAGE SKILLS FOR CHINESE STUDENTS IN ONLINE CLASSES DURING THE PANDEMIC*

**Abstract:** On a global scale, the COVID-19 pandemic has brought almost the entire education sector online, with China being one of the first countries to be affected. However, due to the characteristics of online education, the development of learners' competences may encounter challenges. In the case of foreign language teaching, the skills of listening, speaking, reading, and writing in the target language may be affected to different degrees due to their inherent natures. Consequently, the development of these competences may become unbalanced. The present work aims to investigate, among the four language skills, which ones were more (and less) affected by the emergence of online classes during the pandemic from the perspective of Portuguese as foreign language (PFL) learners; and to try to analyze the reasons for such phenomenon. Adopting the mixed methods, 66 learners of PFL at a university in Macao answered a questionnaire, which constitutes quantitative data, while qualitative data come from a semi-structured interview. The results show the students' distraction in online classes as well as the indispensable role of face-to-face teaching; and suggest that listening comprehension and oral production skills were relatively less developed because of the lack of synchronous interaction during online classes.

**Keywords:** Linguistic competence. Online teaching. Pandemic. PFL. Mixed Methods.

### **Introdução**

Começando no final do ano de 2019, a pandemia de COVID-19 espalhou-se gradualmente por todo o mundo, paralisando todas as indústrias, com o setor da educação incluído. Para que a sociedade continue a funcionar, as atividades sociais através da internet tornaram-se uma tendência inevitável nesse contexto. No setor educativo, por exemplo, o ensino à distância *on-line* traz, sem dúvida, muita comodidade a professores e alunos. No entanto, ao mesmo tempo, as suas características, como a separação física entre professores e alunos e os conhecimentos informáticos exigidos etc. provocam também novos desafios aos processos de ensino e aprendizagem.

Embora os investigadores se tivessem concentrado em tópicos relativos a ensino a distância através de outros meios de comunicação desde séculos anteriores (Kentnor, 2015; Johnston, 2020), a pandemia acelerou especificamente o desenvolvimento dos estudos empíricos sobre o ensino de modalidade *on-line*. No entanto, para a área de

ensino de línguas estrangeiras, a maioria dos estudos trata dos casos de inglês e destaca principalmente as atitudes docente e discente sobre a educação *on-line*. Poucos estudos exploraram o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no caso de outras línguas estrangeiras no ensino-aprendizagem nessa modalidade.

O objetivo do presente trabalho é explorar, através da metodologia mista, as percepções dos alunos chineses que aprendem português como língua estrangeira (PLE) sobre o desenvolvimento dos diferentes aspectos da sua competência linguística nas aulas *on-line* durante a pandemia, nomeadamente os aspectos de produção escrita, compreensão escrita, compreensão do oral e produção do oral; e compreender as dificuldades que encontraram no processo de aprendizagem. Com base nos resultados deste trabalho, no contexto atual da retomada gradual do ensino presencial, os professores de PLE podem treinar mais especificamente as capacidades dos alunos que foram menos desenvolvidas durante as aulas *on-line*, a fim de promover o desenvolvimento da competência linguística mais equilibrado dos alunos. Ao mesmo tempo, este estudo também contribui para orientar educadores, instituições educativas e a sociedade em geral, no sentido de otimizar todos os aspectos do ensino *on-line*, tais como a concepção do currículo e as funções da plataforma, com vista a conceber estratégias de ensino *on-line* mais eficazes no futuro e, conseqüentemente, promover melhores resultados de aprendizagem de PLE.

## **Ensino a distância**

Sendo um dos primeiros investigadores a definir este fenômeno, Moore (1967) considera que a maior característica do ensino a distância (EaD) é a separação física entre professores e alunos. Keegan (1980), por sua vez, define o EaD em seis aspectos: (1) a separação de professores e alunos; (2) as influências das organizações educacionais; (3) a utilização dos meios de comunicação; (4) a comunicação bidirecional; (5) a possibilidade de aulas presenciais ocasionais; (6) a industrialização do ensino. Com base nas características acima referidas, observa-se que o EaD difere ao ensino presencial principalmente na separação espacial entre docentes e discentes e nas tecnologias de comunicação envolvidas.

Dando ênfase no desenvolvimento da tecnologia de transmissão, Kentnor (2015) classifica o EaD em quatro categorias: correio postal, rádio, televisão e internet. No entanto, considerando que atualmente todos esses métodos de transmissão coexistem de certa forma, Johnston (2020) organiza o desenvolvimento do EaD em três épocas e sugere que cada época se estenda até ao presente.

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

A primeira época começou desde os meados do século XVIII, com a utilização predominante de correspondências postais. Mais tarde, os meios de telecomunicações conduziram o EaD à segunda época, com o começo no início do século XIX: algumas universidades dos Estados Unidos começaram a emitir aulas por rádio e televisão, com a missão de aproximar as pessoas interessadas no ensino superior, mas que viviam longe das universidades (Almquist, 2011). Ao longo do surgimento e desenvolvimento da internet, os cursos *on-line* finalmente identificam a terceira época do EaD, que tem sido, atualmente, a forma mais amplamente reconhecida e utilizada, também designada por *e-learning* (Hermida, 2006). Nessa época, os meios de comunicações síncronos possibilitaram a interação direta entre professores e alunos. Segundo Robert *et al.* (2015), a aprendizagem eficaz por via *on-line* resulta de um planejamento cuidadoso em relação a currículo, materiais didáticos etc. Contudo, com a chegada abrupta da pandemia, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de EaD sem quase nenhuma preparação. Em outras palavras, o processo de preparação cuidadosa fica normalmente ausente na maioria dos casos de transformação de emergência.

A mudança temporária do ensino para a forma *on-line* devido a circunstâncias de crise é conhecida como ensino remoto emergencial (Hodges *et al.*, 2020) (doravante ERE). Nestas circunstâncias, o objetivo principal já não é criar um sistema educativo a distância com preparações prévias; mas sim proporcionar um acesso temporário ao ensino de uma forma rápida e fiável durante um caso de emergência (*idem*). Sendo uma solução temporária e subitamente utilizada, os cursos ministrados no ERE podem estar em contradição com o tempo e o esforço normalmente dedicados ao desenvolvimento de um curso de alta qualidade. Por exemplo, Adnan e Anwar (2020), Aminullah *et al.* (2019) e Itmeizeh e Farrah (2021) descobriram que o ensino *on-line* durante a pandemia enfrentava muitos desafios, porque os estudantes e professores não tinham acesso estável à internet, não dispunham de formação adequada e faltaram-lhes apoios técnicos das instituições. Porém, estudos empíricos que investigam de maneira específica o desenvolvimento de competências linguísticas nesse tipo de contexto ainda estão escassos.

Dessa maneira, em vez de meramente considerar o ensino-aprendizagem *on-line*, o presente estudo visa analisar o impacto do ensino *on-line* durante o período pandêmico no desenvolvimento linguístico dos estudantes, para observar o resultado de aquisição da língua dos alunos numa fase de emergência. No momento em que a crise da pandemia já se acalmou gradualmente e a vida das pessoas voltou a ser normal, este artigo permite aos educadores saber que aspectos do desenvolvimento linguístico foram mais problemáticos para os alunos e, conseqüentemente, prestar mais atenção para os remediar no ensino subsequente. Ao mesmo tempo, se houver situações semelhantes

no futuro, os resultados obtidos com este artigo podem ser utilizados para refletir sobre como preparar o ensino *on-line* e como desenvolver melhor as competências linguísticas dos alunos, o que constitui um ensino remoto mais maduro e eficaz.

Para tal, as perguntas de investigação são as seguintes:

1. Durante a pandemia, que tipo de competência linguística foi menos desenvolvido por causa do ensino *on-line*?
2. Quais razões impediram o desenvolvimento de uma determinada competência linguística através do ensino *on-line* durante a pandemia?

O contexto do presente estudo é uma universidade em Macau. Como a China foi um dos primeiros países a ser afetado pelo surto da pandemia, esta universidade tomou diferentes medidas no início de 2020 para reduzir o risco de expansão de vírus, suspendendo as aulas e ajustando os semestres, e retomou gradualmente as aulas após o primeiro trimestre, seguindo a indicação do governo. No entanto, a pandemia atingiu repetidamente o seu pico. A fim de garantir que os estudantes pudessem concluir os seus estudos a tempo, a suspensão das aulas já não podia ser a melhor solução. Por conseguinte, o ensino *on-line* começou a ser adotado. A plataforma utilizada nesta universidade para realizar o ensino de modo *on-line* foi o Microsoft Teams (MT), que permite, por exemplo, o ensino síncrono, a gravação de aulas, a divisão de turmas e a realização de avaliação.

## Metodologia mista

Em relação à metodologia, o presente trabalho utiliza a metodologia mista. Segundo Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), a metodologia mista refere-se a um tipo de investigação que combina as abordagens quantitativa e qualitativa, permitindo assim a amplitude e profundidade de compreensão e de corroboração de um determinado assunto. Dessa forma, com os instrumentos de um inquérito por questionário e uma entrevista semiestruturada, os dados quantitativos e qualitativos são coletados respectivamente para criar uma triangulação de resultados, que conseqüentemente apoia o nosso entendimento dos desafios que os alunos chineses de PLE enfrentaram em relação ao desenvolvimento das diferentes competências linguísticas nas aulas *on-line* durante a situação pandêmica.

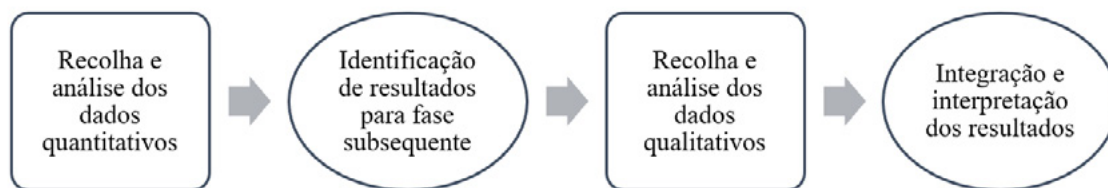
## Instrumentos

Para realizar o presente estudo de metodologia mista, o processo sequencial explicativo (Creswell; Plano Clark, 2018) foi utilizado, com duas fases consecutivas

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

para análises quantitativa e qualitativa. Esta estrutura permite gerenciar as duas fases separadamente e é mais fácil proporcionar uma descrição clara aos leitores. Além disso, a segunda fase qualitativa é normalmente concebida com base no que se aprendeu com a fase quantitativa, aprofundando assim a compreensão e a interpretação dos resultados (idem). A figura 1 apresenta o diagrama do processo da investigação.

**Figura 1.** Diagrama do processo sequencial explicativo da presente investigação



Fonte: Elaboração própria

## Fase quantitativa

### Estrutura do questionário

Com base no objetivo do presente trabalho e no questionário utilizado por Klimova (2021), o questionário desse estudo é composto por duas partes, sendo que a primeira contém informações demográficas com o objetivo de delinear o perfil dos participantes. A segunda parte é constituída por perguntas com uma Escala de *Likert* de cinco níveis, com 1=Discordo plenamente e 5=Concordo plenamente, incluindo enunciados de duas variáveis: (1) percepções do desenvolvimento das suas competências linguísticas no ensino *on-line* durante a pandemia; (2) percepções de dificuldades encontradas no ensino *on-line* durante a pandemia, as quais conseqüentemente se dividem em dificuldades técnicas, dificuldades de interação e dificuldades psicológicas. Por último, uma questão sobre se estiverem dispostos a participar numa entrevista é oferecida para os participantes escolherem e conseqüentemente facilitar a seleção dos participantes nas entrevistas subsequentes. Como o questionário é anônimo, caso os participantes aceitem o convite de entrevista, vão deixar os seus dados de contato de forma totalmente voluntária.

### Participantes

A licenciatura em PLE nesta universidade em Macau tem uma duração total de quatro anos. No entanto, até ao momento de elaboração do presente estudo, o curso funcionou por apenas três anos. Em outras palavras, o curso tem, atualmente, alunos do

primeiro, segundo e terceiro ano. Além disso, com a debilitação da pandemia, os alunos do primeiro ano que entraram na universidade no meado do ano de 2022 quase não experimentaram o ensino de PLE de forma *on-line*. Dessa maneira, os participantes da fase quantitativa foram os alunos nesta universidade que estudam PLE há dois ou três anos, com uma quantidade total de 89. Eles tiveram a oportunidade de comparar o ensino tradicional com o ensino puramente *on-line* durante a pandemia e, conseqüentemente, têm entendimento em relação ao desenvolvimento das suas competências linguísticas em ambas as condições.

### Processo de coleta e validação dos dados

O questionário foi lançado pela plataforma *on-line* *Sojump* e divulgado nos grupos de *Wechat* que contêm os participantes-alvo. Com o objetivo de respeitar as normas e os procedimentos éticos na investigação, foi pedida a autorização de participação e facultado um esclarecimento no início do questionário.

Em suma, 66 respostas foram recolhidas, sendo todas completas e conseqüentemente utilizadas como dados quantitativos. Primeiramente, a análise fatorial confirmatória foi realizada, extraindo quatro fatores principais latentes, que estão em conformidade com as dimensões anteriormente estabelecidas (tabela 1). Além disso, com o apoio de mensuração de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), as consistências internas dos construtos variam entre 0.75 e 0.92, como ilustrado na tabela 2, mostrando assim que os resultados têm boa qualidade e podem ser utilizados para análise subsequente.

**Tabela 1.** Resultados da análise fatorial confirmatória

Enunciado	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
A minha capacidade de produção do oral foi mais desenvolvida do que nas aulas presenciais.	0.78			
A minha capacidade de compreensão do oral foi mais desenvolvida do que nas aulas presenciais.	0.85			
A minha capacidade de compreensão escrita foi mais desenvolvida do que nas aulas presenciais.	0.89			
A minha capacidade de produção escrita foi mais desenvolvida do que nas aulas presenciais.	0.90			
Não sei como utilizar a plataforma <i>on-line</i> .			0.60	
A ligação à internet do professor foi sempre má.			0.69	
A minha ligação à internet foi sempre má.			0.83	

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

Não tive o equipamento adequado para cumprir as tarefas.			0.67	
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de compreensão do oral.		0.91		
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de produção do oral.		0.88		
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de compreensão escrita.		0.55		
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de produção escrita.		0.61		
Não consegui comunicar com os meus colegas para resolver as minhas dúvidas.		0.55		
Não tive motivação nas aulas <i>on-line</i> .				0.82
Não me consegui concentrar em casa ou no dormitório.				0.86
Sinto que a qualidade do ensino <i>on-line</i> do professor diminuiu em comparação com as aulas presenciais.				0.57
<b>Auto valor</b>	6.15	2.92	1.71	1.19
<b>Percentagem de variação explicada</b>	38.46%	18.23%	10.71%	7.42%
<b>Percentagem acumulada de variação explicada</b>	38.46%	56.69%	70.40%	77.82%

Fonte: Elaboração própria

**Tabela 2.** Resultados do Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) dos construtos

Construto	Subconstruto	$\alpha$
percepções do desenvolvimento de competências linguísticas		0.92
percepções de dificuldades encontradas	dificuldades técnicas	0.75
	dificuldades de interação	0.84
	dificuldades psicológicas	0.90

Fonte: Elaboração própria

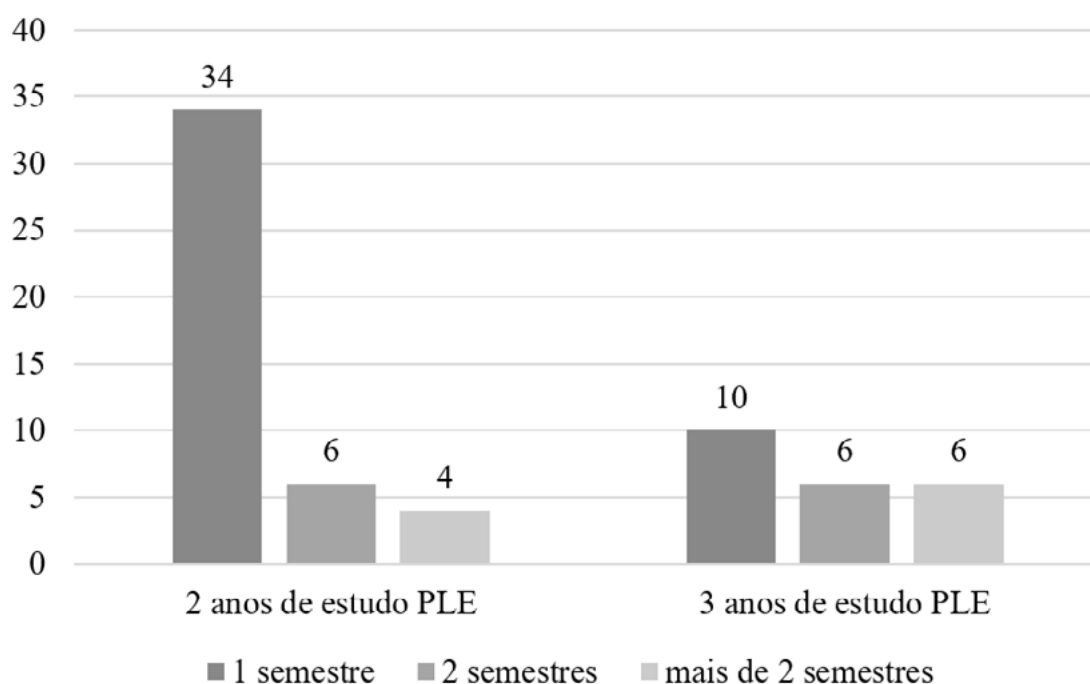
## Resultados e análise

Entrando na parte de análise, primeiramente, para delinear o perfil dos participantes, a caracterização do conjunto de amostras (N=66) em relação à experiência do estudo de PLE será apresentada. Dentro dos 66 inquiridos, 44 estudam esta língua há dois anos



e 22 começaram a estudar há três anos. A sua experiência do estudo *on-line* durante a pandemia relacionada com o ano de estudo está ilustrada na figura 2 abaixo. Pode-se constatar que a maioria dos alunos teve experiência de aprendizagem *on-line* de um semestre, enquanto alguns escolheram dois semestres ou mais. Conforme a realidade, no início de 2020, as aulas estavam basicamente suspensas em Macau e, desde o segundo trimestre de 2020, foi iniciada uma forma híbrida de ensino *on-line* e presencial até o final de 2022. Assim, devido à inconsistência das medidas de confinamento entre regiões, os alunos que residem no interior da China optaram por ficar em casa a estudar *on-line*, enquanto aqueles que moram em Macau podiam assistir aulas presenciais. Ao mesmo tempo, quando a situação pandêmica se tornou mais grave em Macau, as aulas estavam totalmente de forma *on-line*. Dessa maneira, os participantes escolheram durações distintas, com *um semestre* ser a opção mais comum. No que se refere a GPA deles, a distribuição está mostrada na figura 3. Podemos ver que a maioria (75.8%) dos alunos têm um GPA mais de 2.8, correspondendo a 71 pontos numa escala de 100.

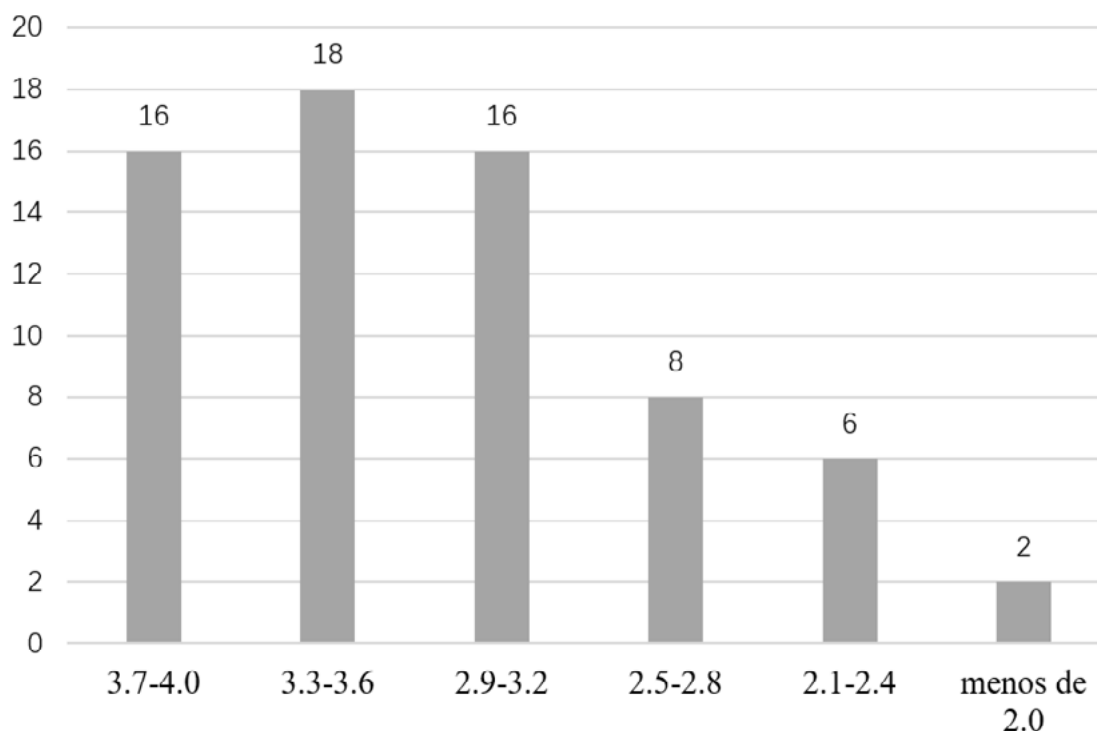
**Figura 2.** Duração de experiência de ensino *on-line* durante a pandemia



Fonte: Elaboração própria

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

**Figura 3.** A distribuição do GPA dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Quando se refere às percepções dos alunos sobre o seu desenvolvimento de competência linguística, os valores médios (M) dos quatro aspectos, nomeadamente a produção escrita (PE), a compreensão escrita (CE), a compreensão do oral (CO) e a produção do oral (PO) estão mostrados na tabela 3. Constatamos que a PO é o aspecto que os alunos consideram menos desenvolvidos no ensino *on-line*. Com um valor médio de 2,0, 72,7% dos participantes (n=48) discordam que a competência da PO foi melhor desenvolvida por via *on-line* do que nas aulas presenciais. Semelhantemente, 63,6% dos participantes (n=42) têm a mesma opinião no que diz respeito à CO. 54,5% e 51,5% dos participantes sugerem, respectivamente, que as competências de CE e de PE foram menos desenvolvidas de forma *on-line*. Em outras palavras, mais de metade dos participantes sugere que, de forma geral, comparando com a aprendizagem nas aulas presenciais, as suas competências linguísticas foram menos desenvolvidas nas aulas *on-line*, especialmente em relação aos aspectos de compreensão e produção do oral em português.

**Tabela 3.** Valores médios dos quatro aspectos da competência linguística

Competência linguística	PO	CO	CE	PE
Valor médio	2.00	2.30	2.33	2.36

Fonte: Elaboração própria

Com o intuito de perceber a possível relação entre o desenvolvimento dessas competências e os fatores demográficos, os dados foram verificados quanto à sua distribuição normal, cujo resultado indica que é adequado usar o teste não-paramétrico para estudar essas relações. No entanto, com o teste não-paramétrico, observa-se que o desenvolvimento linguístico não revela diferenças significativas ( $p > 0.05$ ) entre os diferentes aspectos demográficos como sexo, GPA, anos de estudo PLE, etc. Em outras palavras, esses fatores não influenciam a percepção dos participantes em relação ao desenvolvimento das suas competências.

No que se refere às dificuldades encontradas, as técnicas foram o aspecto que recebeu percepções mais positivas, com os valores médios dos 4 enunciados variarem entre 2.09 e 2.82 (tabela 4), sugerindo que a maioria dos aprendentes normalmente tem equipamentos adequados e ligações estáveis, e conseqüentemente não encontraram muitos desafios técnicos.

**Tabela 4.** Resultados das dificuldades técnicas encontradas

Enunciado	Valor médio	Mediana
Não sei como utilizar a plataforma <i>on-line</i> .	2.09	2
A ligação à internet do professor foi sempre má.	2.49	3
A minha ligação à internet foi sempre má.	2.82	2
Não tive o equipamento adequado para cumprir as tarefas.	2.15	3

Fonte: Elaboração própria

Contudo, como mostrado na tabela 5, as dificuldades relativas à interação docente e discente mostraram resultados menos satisfatórios. As divergências de valor médio entre diferentes aspectos linguísticos não foram muito óbvias e todos têm uma mediana de 3 pontos exceto a da CO, indicando que a vertente da CO foi considerada problemática por relativamente mais participantes. Mas de forma geral, eles demonstraram uma atitude neutral aos *feedbacks* docentes e interação com os colegas.

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

**Tabela 5.** Resultados das dificuldades relativas à interação

<b>Enunciado</b>	<b>Valor médio</b>	<b>Mediana</b>
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de compreensão do oral.	3.46	4
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de produção do oral.	3.12	3
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de compreensão escrita.	3.27	3
Não recebi <i>feedback</i> dos professores sobre a minha competência de produção escrita.	3.12	3
Não consegui comunicar com os meus colegas para resolver as minhas dúvidas.	3.00	3

**Fonte:** Elaboração própria

O aspecto que provavelmente vale mais atenção no futuro reside nas dificuldades psicológicas encontradas por parte discente nas aulas à distância. Com um valor médio de 4.31 e a mediana de 4, uma grande parte dos respondentes (n=46) concorda que foi mais difícil ter motivação nas aulas *on-line*. E ainda mais participantes (n=50) indicam que não se conseguiram concentrar nas aulas a distância por estarem em casa ou no dormitório (M=4.40).

## **Fase qualitativa**

Com base nos resultados do questionário, a fim de saber as ideias dos alunos de forma mais profunda, especialmente as razões pelas quais eles acham que a experiência de aprendizagem *on-line* dificulta o desenvolvimento de suas competências linguísticas, a segunda fase, que é qualitativa, foi realizada por forma de entrevista semiestruturada.

## **Seleção e caracterização dos participantes**

Como acima referido, uma pergunta sobre se estiverem dispostos a participar na entrevista subsequente foi oferecida para os participantes do questionário. Nessa pergunta, 14 participantes deram respostas positivas e deixaram o seu contato, entre os quais os participantes da segunda fase foram selecionados. Como alguns resolveram por não ter disponibilidade ou alguns contatos foram inválidos, com base nos critérios de Amostragem de Conveniência (Creswell, 2013), foram finalmente escolhidos três inquiridos, os quais foram codificados como E1, E2 e E3 (E de *Entrevistado*) na análise seguinte. A tabela 6 abaixo apresenta o perfil dos entrevistados.

**Tabela 6.** Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Sexo	Ano de estudo PLE	Experiência do EaD	GPA
E1	Masculino	3 anos	1 semestre	2.9-3.2
E2	Feminino	2 anos	1 semestre	3.7-4.0
E3	Feminino	3 anos	1 semestre	3.3-3.6

Fonte: Elaboração própria

## Coleta dos dados

A fim de realizar uma entrevista semiestruturada, um roteiro de entrevista foi preparado com três partes. Primeiramente, para responder às perguntas da presente pesquisa, foram lançadas perguntas para saber as razões específicas que impedem o desenvolvimento de competências linguísticas num determinado aspecto, com base nas respostas individuais no questionário. A seguir, na segunda parte, as perguntas têm a ver com as suas dificuldades encontradas na experiência de aprendizagem *on-line* em geral. No último, sendo a parte mais aberta, pediu-se aos inquiridos para dar quaisquer comentários sobre as aulas *on-line* durante a pandemia.

A folha de consentimento foi dada aos inquiridos antes da realização das entrevistas. Os conteúdos foram gravados por áudio com autorização dos inquiridos e posteriormente transcritos para facilitar a análise.

## Análise

### 1. Razões que impedem o desenvolvimento de certas competências linguísticas

O E1 é um aluno que apresentou, no questionário, uma atitude negativa de forma homogênea em relação a todos os quatro aspectos linguísticos. Ele explicou que detestava aulas *on-line* porque, por um lado, não se conseguia concentrar muito bem; e por outro lado, a interação com os professores não foi realizada efetiva e atempadamente (excerto 1).

Pessoalmente não gosto muito de aulas *on-line*. Por um lado, sinto que não consigo controlar-me e, por outro lado, a interação com os professores foi mais difícil. O que podia ser explicado cara a cara por duas frases demorou mais tempo e esforço de forma a distância. (Excerto 1<sup>2</sup>)

Para confirmar que ele mantém uma atitude idêntica em relação ao desenvolvimento dos quatro aspectos de competências linguísticas, a investigadora perguntou-lhe

2 Tradução da autora. As entrevistas foram realizadas em mandarim.

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

novamente se ele considerava haver algum aspecto específico menos desenvolvido durante a aprendizagem à distância. O E1 insistiu que todos os aspectos eram mal desenvolvidos, mas a aprendizagem da CE foi relativamente melhor. Na sua perspectiva, a CE é a única parte que pode ser desenvolvida sem a ajuda dos professores por existência de dicionários e materiais didáticos, através dos quais pode encontrar soluções para resolver as suas dúvidas. Os outros aspectos, porém, precisam de treinos ou correções imediatas por parte docente.

A E2, por sua vez, revelou uma atitude semelhante ao E1 no que diz respeito à situação do desenvolvimento das diferentes competências linguísticas. No questionário, ela considerou que a PO e a CO foram menos desenvolvidas enquanto mostrou percepções neutras perante a CE e a PE. Conforme diz ela, nas aulas *on-line*, a frequência de interação com os professores foi muito mais limitada e ela teve menos oportunidade de comunicar oralmente com outrem em português. Por consequente, a PO foi pouco desenvolvida. Quanto à CO, um aspecto que ela sempre considera muito difícil, apontou que as aulas *on-line* lhe dificultavam ainda mais a concentração, e o resultado era que se distraía e não compreendia quase nada. Contudo, o seu desenvolvimento das CE e PE foi relativamente menos afetado, porque com o esforço pessoal, a E2 acreditou que conseguia dominar os conhecimentos, mesmo que o processo fosse mais duro do que o nas aulas presenciais (excerto 2).

[...] Quanto à compreensão e produção escrita, eu preparava muito antes dos exames e, embora acabasse por dominar os conhecimentos, não gostava do processo, porque era basicamente memorização mecânica, por isso era bastante doloroso quando eu frequentava aulas *on-line*.  
(Excerto 2)

Curiosamente, a E3 possuiu uma visão muito diferente. Na sua resposta do questionário, ela demonstrou uma percepção positiva ao seu desenvolvimento das diferentes competências linguísticas durante a aprendizagem *on-line*, apesar de ter níveis diferentes. Segundo a sua explicação durante a entrevista (excerto 3), ela aproveitou as vantagens da tecnologia e da plataforma *on-line* para apoiar a sua aprendizagem durante as aulas síncronas e fazer revisão posteriormente. Nas aulas, as legendas geradas automaticamente por alguns *softwares* ajudaram-na a compreender o português de forma melhor; e depois das aulas, utilizava as gravações audiovisuais guardadas na plataforma para fazer revisões e tomar notas ignoradas durante as aulas. Porém, ela salientou que, embora as suas competências linguísticas fossem desenvolvidas nas aulas a distância, as aulas presenciais eram insubstituíveis: o que as escolas oferecem aos alunos não é simplesmente conhecimento, mas o ambiente acadêmico e a cultura escolar também assumem papéis essenciais ao desenvolvimento integral dos jovens.

[...] penso que, como aprendente de uma língua estrangeira, as legendas podem ajudar-me, na fase inicial, a compreender melhor o que o professor está a dizer. Por exemplo, em português há muitas ligações de pronúncia entre consoantes e vogais, por isso, com o apoio das legendas, posso compreender os conteúdos mais rápido. Semelhantemente, a oralidade foi desenvolvida pela mesma forma porque esses dois aspectos são inseparáveis... Em termos da leitura, uma vez que podemos reproduzir as aulas *on-line* na plataforma e fazemos pausa quando necessário, pela minha experiência pessoal, basicamente eu fiz revisão de todas as aulas. Era interessante notar que, embora já tomasse muita atenção nas aulas, conseguia sempre aprender mais alguma coisa nova no momento de rever as gravações. Ainda por cima, as novas palavras e boas frases que registrei na minha nota também podem ser utilizadas na produção escrita. (Excerto 3)

## 2. Dificuldades encontradas em geral

Quanto às dificuldades encontradas nas aulas *on-line*, os três entrevistados ofereceram respostas quase idênticas: era difícil se concentrar. O E1 admitiu que estava mais preguiçoso durante as aulas *on-line*. Da mesma maneira, a E2 considerou que não conseguia tomar atenção nas aulas a distância. Ainda conforme disse ela, nenhuma das suas colegas do mesmo dormitório prestava atenção suficiente nem fazia revisão naquele período. A E3, mesmo com a boa competência de autocontrole, referiu que ficava inevitavelmente distraída com mensagens que apareciam de repente no computador durante as aulas, bem como acabava por mexer no telefone celular com o intuito inicial de consultar uma palavra em dicionários eletrônicos. Acrescentou que alguns colegas entravam nas plataformas apenas para os seus nomes estarem “presentes” na lista, mas de fato ficavam dormindo.

Quando a investigadora lhes perguntou se a desconcentração tinha a ver com a deterioração da qualidade do ensino por parte dos professores, os três entrevistados negaram essa hipótese. Concordaram que a qualidade do ensino docente se tinha mantido estável e que se tratava sobretudo de uma questão das suas próprias atitudes.

## 3. Outros comentários

Por último, na parte mais aberta, os três entrevistados foram convidados a dar os seus comentários sobre o tópico a vontade. As duas alunas (E2 e E3) expressaram uma ideia semelhante de que as percepções discentes em relação às aulas *on-line* dependiam muito das características individuais, que conseqüentemente influenciam o desenvolvimento de competências. A E2, por exemplo, mencionou que atualmente ela e seus colegas da universidade tinham, em comum, uma opinião menos positiva sobre as aulas *on-line*. No entanto, ela observou que muitos de seus colegas do ensino médio, que tinham melhores notas e foram para melhores universidades, eram bastante autônomos e apreciavam as aulas *on-line*. Dessa forma, apesar de que, no presente estudo, a relação entre as notas dos alunos e as suas percepções de aulas *on-line* não demonstre resultado significativo, essa

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

hipótese ainda existe e provavelmente merece estudos subsequentes para investigar com mais pormenores.

## Discussão

Tendo como objetivo explorar o desenvolvimento de diferentes aspectos da competência linguística dos alunos que estudam PLE nas aulas *on-line* a distância durante a pandemia de COVID-19 e as razões pelas quais as competências foram desenvolvidas de forma diferente, o presente estudo levantou duas perguntas de pesquisa:

1. Durante a pandemia, que tipo de competência linguística foi menos desenvolvida por causa do ensino *on-line*?
2. Quais razões impediram o desenvolvimento de uma determinada competência linguística através do ensino *on-line* durante a pandemia?

De acordo com os resultados obtidos e analisados nas seções anteriores, os quatro aspectos de competências linguísticas, nomeadamente a CO, PO, CE e PE, foram desenvolvidos de maneira desequilibrada. As diferentes modalidades de ensino (entre *on-line* ou presencial) causaram relativamente menos impacto no desenvolvimento das competências de CE e PE, uma vez que ambas podiam ser adquiridas com o apoio de manuais ou dicionários e não dependiam diretamente de *feedback* sincrónico por parte docente. Dessa forma, apesar de que as aulas *on-line* apresentassem características como a distância física entre professores e alunos, os participantes deste estudo consideraram, em geral, que o desenvolvimento destas duas competências não foi decisivamente afetado pelo ensino *on-line*, mesmo que a aprendizagem não fosse tão eficaz como nas aulas presenciais. O desenvolvimento das competências da CO e da PO, por outro lado, foi mais negativamente influenciado pelas aulas *on-line*, já que para os aprendentes terem progresso nessas competências, as interações entre professores e alunos assumem um papel essencial, as quais foram menos frequentes e eficazes durante a modalidade a distância, tal como referido também no estudo de Adnan e Anwar (2020).

De modo geral, com base nas perspectivas discentes recolhidas neste estudo, as aulas presenciais são melhores do que as aulas *on-line*. Embora alguns alunos que têm mais autocontrole ou boa capacidade de organizar o seu tempo possam aproveitar as vantagens da modalidade *on-line*, para a maioria dos alunos, é mais difícil estarem motivados ou concentrarem-se nas aulas remotas do que nas aulas presenciais, razão principal que dificulta o seu desenvolvimento global de competências linguísticas. Esse tipo de percepção não só aparece nos alunos de PLE explorados neste trabalho,



mas estudos empíricos mostraram que os alunos de outras áreas também têm atitudes semelhantes (Gustiani, 2020). Porém, com um alto nível da penetração da internet e do desenvolvimento tecnológico na China, os problemas técnicos indicados nos estudos empíricos (Adnan; Anwar 2020; Aminullah; Loeneto; Vianty, 2019) não foram evidenciados no presente contexto.

À luz destes resultados, para que os alunos possam compensar e equilibrar melhor o desenvolvimento de diferentes aspectos das suas competências linguísticas no contexto atual do recomeço das aulas presenciais, os educadores podem considerar em dar prioridade ao treino de compreensão e produção do oral, bem como oferecer mais *feedback* aos alunos, beneficiando da proximidade física docente e discente nas aulas presenciais, que promove interações mais frequentes e atempadas.

Com a evolução da tecnologia e vários outros fatores sociais, embora as aulas presenciais tenham as suas vantagens insubstituíveis, o desenvolvimento dos cursos *on-line* também pode ser considerado uma tendência irreversível no futuro. Por isso, o que é oportuno fazer não é manter apenas a modalidade presencial e abandonar os cursos *on-line* depois da pandemia devido às suas limitações, mas sim pensar em como otimizar as atividades pedagógicas remotas, especialmente para situações em que os cursos *on-line* são lançados subitamente por razões inesperadas. De acordo com os resultados deste trabalho, os professores devem prestar mais atenção aos seus alunos, especialmente aos aspectos psicológicos, tentar criar um melhor ambiente de sala de aula *on-line* e aproveitar as vantagens das plataformas virtuais, como, por exemplo, utilizar mais materiais multimídias, a fim de motivar melhor os seus alunos. Além disso, para professores de línguas estrangeiras, é importante que dediquem particular atenção às competências orais e auditivas da língua alvo, as quais normalmente preocupam os aprendentes. A este respeito, a forma de melhorar a eficiência das interações do ensino *on-line* é uma questão que vale a pena considerar não só por educadores, mas também por técnicos que desenvolvem as salas de aula virtuais.

Devido a restrições do tempo, apenas foram selecionados para este estudo alunos de PLE de uma universidade, pelo que os resultados obtidos podem não ser totalmente aplicáveis a outros contextos. Dessa maneira, estudos de replicação serão necessários no futuro para examinar as percepções de alunos sobre a sua aprendizagem *on-line* de PLE em diferentes contextos, alargando assim o escopo da investigação neste tema e descobrindo mais fatores relacionados para consequentemente quebrar as limitações do ensino *on-line*.

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

## Referências

ADNAN, M.; ANWAR, K. Online learning amid the COVID-19 pandemic: students' perspectives. **Journal of Pedagogical Research**, Düzce, v. 1, n. 2, p. 45-51, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606496.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ALMQUIST, S. G. **Distributed learning and virtual librarianship**. London: Bloomsbury Publishing, 2011.

AMINULLAH, A.; LOENETO, B. A.; VIANTY, M. Teachers' attitudes and problems of using ICT in teaching EFL. **English Review: Journal of English Education**, Kuningan, v. 8, n. 1, p. 147-156, 2019. Disponível em: <https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/view/2324>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2013.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing & conducting mixed-methods research**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2018.

GUSTIANI, S. Students' motivation in online learning during covid-19 pandemic era: a case study. **Holistics journal**, v. 12, n. 2, p. 23-40, 2020. Disponível em: <https://jurnal.polsri.ac.id/index.php/holistic/article/view/3029>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HERMIDA, J. F. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 166-181, 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

HODGES, C. B. *et al.* **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ITMEIZEH, M.; FARRAH, M. EFL instructors and learners' perceptions towards utilization of online applications at Palestine Ahliya University and Hebron University. **Universal Journal of Educational Research**, v. 8, n. 8, p. 3310-3322, 2021. Disponível em: [https://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=10573](https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=10573). Acesso em: 10 jul. 2023.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a Definition of Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, p. 112-133, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1558689806298224?journalCode=mmra>. Acesso em: 22 jun. 2023.

JOHNSON, B. K.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of mixed methods research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

JOHNSTON, J. P. Creating Better Definitions of Distance Education. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 23, n. 2, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343916952\\_Creating\\_Better\\_Definitions\\_of\\_Distance\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/343916952_Creating_Better_Definitions_of_Distance_Education). Acesso em: 28 jun. 2023.

KEEGAN, D. J. On defining distance education. **Distance education**, v. 1, n. 1, p. 13-36, 1980. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158791800010102>. Acesso em: 28 jun. 2023.

KENTNOR, H. Distance education and the evolution of online learning in the United States. **Curriculum and Teaching Dialogue**, v. 17, n. 1&2, p. 21-34, 2015. Disponível em: [https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law\\_facpub](https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub). Acesso em: 21 jun. 2023.

KLIMOVA B. An insight into online foreign language learning and teaching in the era of COVID-19 pandemic. **Procedia computer science**, v. 192, p. 1787-1794, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050921016793>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOORE, M. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. New York: Routledge, 1997. p. 22-38.

MOORE, M.; KEARSLEY, G **Distance education: A systems review**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

ROBERT M. B.; TONIA A. D. **Survey of Instructional Design Models**. 5. ed. Bloomington: Association for Educational Communications and Technology, 2015.

- | O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas *on-line* durante a pandemia

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** LIU, Carina Jiayu. O desafio do desenvolvimento de competências linguísticas de PLE por alunos chineses nas aulas on-line durante a pandemia. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 193-212, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 13/12/2023.

---

# DISCURSIVE AUTHORITY IN COVID-19 VACCINATION FACT-CHECKING: THE CASE OF @BUTANTANOFICIAL ON INSTAGRAM

Augusto OLIVEIRA<sup>1</sup>

Gabriel Guimarães ALEXANDRE<sup>2</sup>

Fabiana KOMESU<sup>3</sup>

Juliana Alves ASSIS<sup>4</sup>

Cédric FLUCKIGER<sup>5</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3584>

**Abstract:** From the theoretical-methodological perspective of New Literacy Studies and French Discourse Analysis, this paper aims to investigate discursive strategies employed by Butantan Institute in publications aimed at debunking dis- or misinformation about COVID-19 vaccination in Brazil. The corpus consists of 32 visual-verbal textual productions (posts) published by the @butantanoficial profile on the digital social network Instagram in the years 2020, 2021, 2022, and 2023. The hypothesis, grounded in the studies of Amossy (2022), is that over these years, the Institute has made various attempts to establish authority in the discourse surrounding COVID-19 vaccination, particularly concerning the possession of what would be perceived as “true statements” about vaccination, in contrast to “false statements”, within a context of disinformation and fake news. The results highlight the prioritization of strategies in the discursive construction and re-elaboration of an *ethos* closely tied to different demands from the public as well as to interests of the Institute itself, across various stages of the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** Literacies. Disinformation. Fake News. COVID-19. Butantan Institute. Discursive strategies. Authority.

---

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [augusto.vinicius@unesp.br](mailto:augusto.vinicius@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-5974-6988>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [guimaraes.alexandre@unesp.br](mailto:guimaraes.alexandre@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-1432-1118>

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [fabiana.komesu@unesp.br](mailto:fabiana.komesu@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-3820-1559>

4 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; [juliana.alves.assis@gmail.com](mailto:juliana.alves.assis@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9383-4850>

5 Université de Lille, Lille, França; [cedric.fluckiger@univ-lille.fr](mailto:cedric.fluckiger@univ-lille.fr); <https://orcid.org/0000-0002-2900-0616>

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

## *AUTORIDADE DISCURSIVA EM CHECAGENS DA VACINAÇÃO DA COVID-19: O CASO DO @BUTANTANOFICIAL NO INSTAGRAM*

**Resumo:** Da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos de Letramentos e da Análise do Discurso de linha francesa, este trabalho visa investigar estratégias discursivas mobilizadas pelo Instituto Butantan em publicações cujo objetivo é desmentir informações falsas ou enganosas a respeito da vacinação contra COVID-19 no Brasil. O conjunto do material é formado de 32 produções textuais verbovisuais (*posts*) publicadas pelo perfil @butantanoficial na rede social digital Instagram nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. A hipótese, fundamentada nos estudos de Amossy (2022), é a de que, ao longo desses anos, houve tentativas diversas do Instituto em construir autoridade no discurso em torno da vacinação contra a COVID-19, especialmente no que diz respeito à detenção daquilo que seria lido como “informação verdadeira” a respeito da vacinação, em oposição a “informação falsa”, num contexto de desinformação e *fake news*. Os resultados apontam para priorização de estratégias na construção e reelaboração discursiva de um *ethos* diretamente ligado a diferentes demandas (do público) e interesses (do próprio Instituto), em diferentes momentos da pandemia de COVID-19.

**Palavras-chave:** Letramentos. Desinformação. *Fake News*. COVID-19. Instituto Butantan. Estratégias discursivas. Autoridade.

### **Introduction**

This study is set within a socio-anthropological, critical and discursive approach of New Literacy Studies (Street, 1984; McLaren, 1988; Janks, 2018; Lankshear; Knobel, 2011; Corrêa, 2011), through which we assume the sociocultural history of the institutions in which academic-scientific discourses emerge within the increasingly frequent use of digital technologies, in the context of formal education and beyond. It seeks to discuss literate social practices in a context marked, on the one hand, by excessive access to information, given the possibilities of producing, editing and sharing multimodal texts (Komesu; Daunay; Fluckiger, 2021); on the other hand, by the widespread dissemination of disinformation and fake news (Komesu; Alexandre; Silva, 2020; Assis; Komesu; Pollet, 2021), with consequences in different fields of knowledge, as was widely discussed during the COVID-19 pandemic and afterwards, in different countries (Naeem; Boulos, 2021; Galhardi *et al.*, 2022; Inoue *et al.*, 2022; Komesu *et al.*, 2022; Oliveira; Komesu, 2022). It also seeks to investigate, in the midst of the phenomenon of disinformation and fake news, attempts to build authority stemming from discursive strategies institutionally assumed in facing this phenomenon and aimed at different literate practices.

In particular, this paper aims to investigate the discursive strategies used by the profile of the Butantan Institute (@butantanoficial) in Brazil, on the digital social network Instagram, in posts that deal with fact-check of dis- and misinformation about the COVID-19 vaccine(s). Based on the discussion raised by Amossy (2022), we propose, as a starting hypothesis, that, from different strategies in different periods of the pandemic, processes of construction and endorsement of the Institute's authority can be observed around true statements (as opposed to false statements) about the vaccine(s) against COVID-19. The corpus consists of 32 visual-verbal texts (posts) published by the @butantanoficial profile on Instagram in 2020, 2021, 2022 and 2023, collected, therefore, in a time series that presents the institution's scientific dissemination activity with a wide audience, on digital social networks, in different periods of the COVID-19 pandemic.

This paper is structured as follows: initially, we make a contextualization of the work of the Butantan Institute in the COVID-19 pandemic and problematize the construction of authority in political discourses in times of crisis as discussed by Amossy (2022). The following section presents the dataset and the research procedures adopted. In the data analysis section, we look at the main discursive strategies identified in the Butantan Institute's actions in the context of fact-checking dis- and misinformation about the vaccine(s). The final considerations seek to systematize the main results, attempting to contribute to a reflection about the dialogues and challenges between the sociocultural dimension of disinformation and fake news, in a context of vaccination against COVID-19 – and the linguistic-discursive dimension in the context of communicating scientific information during and after the pandemic.

### **The Butantan Institute and the construction of authority in the pro-vaccine discourse: effects of a discursive dispute**

The Butantan Institute is a centennial public institution in Brazil, founded on February 21, 1901, and affiliated to the Health Department of São Paulo State (SP). Characterized as one of the main immunobiological research centers in Brazil and around the world, the Institute is known for its partnership with the Federal Government, since it supplies a large supply of vaccine doses used in the Brazilian National Immunization Plan (PNI, in Portuguese). The production of serums for various diseases, as well as research with snakes, reptiles and other animals carried out by the Institute is also publicly recognized. As reported by Veiga (2021), the creation of the Institute, at the state level, and of the Oswaldo Cruz Foundation (Fiocruz), at the federal level, was related to the fight against bubonic plague in Brazil at the end of the 19th century, since importing a foreign vaccine proved to be a costly and expensive task for the Brazilian state.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

With a consistent reputation on the research and development of different kinds of serums and vaccines over the last 120 years, the Institute's history – similarly to that of many research institutions around the world – turned a new chapter at the end of 2019, when the first signs of a viral syndrome associated to an acute respiratory infection began to emerge in the city of Wuhan, capital of Hubei province in China. COVID-19,<sup>6</sup> a disease caused by the SARS-CoV-2 virus, was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO) on 03/11/2020. By 03/10/2023, there were 676,609,955 people infected and around 6,881,955 people dead worldwide, according to data from the Johns Hopkins University, in US.<sup>7</sup> More than 13 billion doses of vaccine had been administered in many countries of the world by that date, according to data from the same university. In Brazil, specifically, around 37 million cases and 699,000 deaths had been recorded by March 10, 2023, placing the country, at the time, in the fourth position concerning the number of cases, behind the United States of America (around 103 million confirmed cases), India (44 million), France (39 million) and Germany (38 million), and in the second position concerning the number of deaths from the disease, behind only the United States (close to one million deaths). By the same at date, vaccination rates in the country had reached around 89.1% of the population with at least one dose of the vaccine (around 502,262,440 doses administered), leaving the country behind China (3,491,077,000) and the United States (667,617,372).

In addition to the high number of cases and deaths related to COVID-19 in Brazil, there is a socio-historical context of sharp political dispute and polarization between the Federal Government, represented by the former President of the Republic, Jair Bolsonaro (at the time, not affiliated with any political party; currently, affiliated with the Liberal Party, PL), and the São Paulo State Government, represented by the former Governor João Doria (at the time, with the Social Party of Brazilian Democracy, PSDB; today, without a party and distant from political life). As Costa and Barros (2021) describe, the years 2020 (the beginning of the pandemic and negotiations related to vaccination against COVID-19) and 2021 (the beginning of the vaccination campaign in Brazil) were marked by moments

---

<sup>6</sup> As it is known, COVID-19 is an acronym for “coronavirus disease”, with “19” referring to the year in which the first cases of the disease were recorded.

<sup>7</sup> Available at: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Accessed on: August 5, 2023. The American university, which kept a “map” of daily updates of COVID-19 cases in various countries around the world, stopped collecting this data on 03/10/2023, as reported on the institution's website. In effect, actions to collect data on the disease have been abandoned, showing that the world is going through another period, characterized by a reduction in the number of cases of COVID-19 due to the concreteness of vaccination. Other challenges, however, are socially imposed, such as the treatment of the so-called Long COVID and dealing with the lasting impacts of the pandemic in areas such as health and education, in the lives of children, young people and adults.



of explicit clash between the pandemic management actions carried out by the Federal Government and those carried out by the São Paulo Government, which intended to respond to the actions of the federal level, with emphasis on the purchase of immunizers.

Among several factors that characterize the broad interdiscursive space of a rhetorical view on COVID-19 (Amossy, 2022), we can highlight, in the Brazilian scenario, the confrontation between (1) the São Paulo Government's move to anticipate the production, purchase and distribution of vaccines (with publicity of the negotiation, as mentioned, in response to the Federal Government's actions)<sup>8</sup> and (2) the Federal Government's move to delay the release of information about an immunization plan against COVID-19 (Costa; Barros, 2021). It is specifically relevant the former President's move to exchange public attacks with the former governor of São Paulo, in an attempt to characterize CoronaVac as "João Doria's Chinese vaccine" (Costa; Barros, 2021, p. 25). This confrontation also takes on greater proportions, as Silva and Baalbaki (2021) describe: at the time, the former governor of São Paulo was in the position of main antagonist of the former President, in a rupture triggered by the COVID-19 crisis, and he took on the role of political bet for the 2022 presidential elections, which would also be disputed by Jair Bolsonaro (PL).

Thus, in a context of a severe health, economic and political crisis (which led to the establishment of a Parliamentary Commission of Inquiry, CPI, in 2021, to investigate negotiations that would have been carried out by the Federal Government in the purchase of vaccines), the beginning of the vaccination campaign against COVID-19 is configured as an object of discourse whose meaning is disputed in an antagonistic way by the Federal Government (in the person of Jair Bolsonaro and, at an institutional level, in control of the Ministry of Health) and by São Paulo Government (in the person of João Doria and, at an institutional level, in control of the Butantan Institute). From our evaluation, this is a discursive dispute around CoronaVac in Brazil, in terms of Recuero and Soares (2021), since a hegemony of meaning is claimed by different discourses. In this polarized dispute, therefore, Butantan Institute (São Paulo State) intends to be the disseminator of qualified scientific information about CoronaVac (product) and vaccination (process), using strategies to build authority in the discourse on vaccine, as we discuss next.

In the context of discursive studies on how legitimacy and authority are constructed at times of crisis – as is the case of the COVID-19 pandemic – Amossy (2022) proposes, in a systematic review of these concepts within studies in the social and the linguistic

---

<sup>8</sup> It is estimated that the investment in the CoronaVac advertising campaign, at the beginning of vaccination in the state of São Paulo on January 17, 2021, was 12 million. Available at: <https://www.meioemensagem.com.br/comunicacao/com-inicio-da-vacinacao-governo-de-sp-estreia-campanha>. Accessed on: August 5, 2023.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

sciences, an examination of the processes of legitimization and construction of authority in political discourse. Our study embodies the ideas outlined by the author as it deals with material produced in the context of the COVID-19 health crisis, addressed to a wide audience (that of digital social networks) and conceived in the context of political discourse, observing the position of the Butantan Institute (and its association with the State of São Paulo) in the discursive dispute surrounding CoronaVac in Brazil. In the field of New Literacy Studies, the interest in the concept of discursive strategies adopted in a type of institutional communication in a period of crisis is justified when it comes to a critical view of literacy, which “[...] involves decoding the ideological dimensions of texts, institutions, social practices, and cultural products, [...] in order to reveal their selective interests” (McLaren, 1988, p. 214). Therefore, as an incessant result of social practices of critical literacy, the criticality would allow individuals to engage “[...] with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer” (Janks, 2018, p. 19), as we propose to discuss in this work.

Often confused with a form of expression of authority, legitimacy is not only anchored in the legality of its acquisition and the exercise of power – historically acquired, such as the public recognition historically attributed to the activities of the Butantan Institute, for example, – but also in the justification of power relationships in terms of beliefs and values. Thus, legitimacy “[...] must be explicitly recognized in order to be imposed” (Amossy, 2022, p. 15). According to the author, authority, in turn, is the ability to provoke obedience without coercion; it is based on legitimacy, but demands, in order to be accepted and efficient, “[...] that the speaker constructs an *ethos* endowed with an additional credibility that inspires confidence in the framework of an asymmetrical relationship” (Amossy, 2022, p. 15). In our investigation, we prioritized strategies for the discursive construction of authority, as explained below. Based on Amossy’s proposal (2022), we can say that the discursive construction of the authority of Butantan – socio-historically considered to be an (already) legitimate institution – would depend on its credibility in two forms: (1) one which is linked to its statements (authority, pragmatic and value-based arguments) and (2) one which is linked to its “person” – in this case, the figure of the institution (discursive construction and re-elaboration of the *ethos*).

Regarding the authority of the statements, we highlight the fact that the measures taken against COVID-19 are based on scientific reasoning transmitted to decision-makers (argument from authority); scientific authority is used so that the authority of their discourse is *a priori* irrefutable, even if it is contrasted with controversies that have been covered by the media at a later time. As far as the pragmatic argument is concerned, the decision to take (or not) measures to combat the pandemic and its inherent problems “[...] is based on

the practical consequences of the choices made in relation to the stated goals” (Amossy, 2022, p. 13). Thus, it is not uncommon for both arguments to be related to each other and to reinforce each other. Value arguments would appear, for example, in a kind of obedience to restrictive measures that are in conformity with consolidated social values in these crisis contexts, such as truth (as opposed to false information), responsibility and solidarity.

Regarding the institution’s authority, there would be, in the process of the construction of legitimacy and authority (in the political discourse and in the discourse of the Institute in focus), a relational character of a previous *ethos* in relation to its own discursive construction and re-elaboration. According to Amossy (2022, p. 14), in a context of crisis, it would be possible to observe, in the discourse, the (attempted) projection of a reliable and authentic image of the speaker (of the institution) from the recovery of a certain memory surrounding him/her (it) – in the case of the Butantan Institute, for example, the recovery of a previous *ethos* is related to the historicity and traditionality of the institution (122 years of tradition in vaccine production). Hence, the discursive construction and re-elaboration of the *ethos*, that is, the creation of a positive, experienced and effective self-image in the first case, and the detachment from a depreciative image attributed by another actor, in the second case, is achieved through the appropriate use of discursive and argumentative resources, as well as the personal style of the speaker – in this case, of the institution – and its personality to be (read as) “transparent”, as we will see below.

## Dataset and methodological procedures

The corpus consists of 32 visual-verbal texts (posts) published by the Butantan Institute’s profile on the digital social network Instagram, from December 2020 to July 2023 (covering a total of 32 months). These years represent (1) a period of worsening of the COVID-19 pandemic, including the initial moment of vaccination (December 2020 to December 2021), (2) a period of flexibilization of health rules and drop in the number of cases of the disease (January to December 2022) and (3) a later period (January to July 2023), marked by the end of the Public Health Emergency of International Concern related to COVID-19, issued by the World Health Organization (WHO) on 05/03/2023.<sup>9</sup> The aim is to investigate the discursive strategies used in the Butantan Institute’s vaccination campaign and in combating disinformation related to vaccination against COVID-19 in different periods of “confrontation” with the disease (and also with disinformation), in

---

<sup>9</sup> Available at: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Accessed on: August 5, 2023.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

order to discuss the process of building authority by means of the Butantan Institute's discourse.

The dataset was selected because Instagram is the second most used digital social network platform in Brazil, after WhatsApp, according to data from a report by the agencies We Are Social and Meltwater.<sup>10</sup> According to the survey, Instagram is used by 89.8% of internet users in Brazil aged between 16 and 64 (out of a total of 181 million surveyed individuals, 84.3% of the country's population). There are 113 million users of this social network in Brazil, compared to the world average of two billion users (only behind Facebook, with 2.9 billion, YouTube, with 2.5 billion, and WhatsApp, with a similar average of 2 billion). Also, according to the report, each Brazilian user spends an average of 15 hours a month using the platform, which represents an increase of around 1.9% over the previous year. For comparison purposes, the world average is 12 hours per user, an increase of 6.9% compared to the previous year of the survey, which shows a trend towards increased participation of Brazilian users in this social network. Instagram was also prioritized because it is the social network on which the Butantan Institute's profile has the largest number of followers: around 975,000 as of 07/22/2023, compared to around 410,000 followers on Facebook, around 201,000 on X (formerly, Twitter) and around 28,000 followers on TikTok.

As mentioned, the visual-verbal texts collected are part of a broad context of the Butantan Institute's activities on social media since the end of 2020, as Martens *et al.* (2021) point out in an editorial for *Núcleo Jornalismo*. According to a survey carried out by this media outlet, there is a relationship connecting the beginning of the Institute's vaccination campaign in favor of the CoronaVac vaccine, the change in the Institute's stance on social media and the increased engagement on the Institute's profiles, especially on Twitter (currently, X platform), in 2021. This survey highlights the fact that a century-old institution such as Butantan has (successfully) experienced the effects of using social networks for communication, in contrast to a more "traditional" idea of communication followed by the Institute until before the beginning of the vaccine campaign. Thus, we assume that the Butantan Institute's work on social networks emerges in a context of scientific discrediting of the effects of the pandemic and vaccination in Brazil, following successive attacks on CoronaVac by internet users, including political actors.

The collected data consists of posts made by the @butantanoficial Instagram profile in the years 2020, 2021, 2022 and 2023 (respectively, periods when the COVID-19

---

10 Available at: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>. Accessed on: July 29, 2023.

pandemic was worsening, with the start of vaccination against the disease [2020 and 2021]; a period when health rules were more flexible, with the advance of vaccination and a decrease in the number of cases of the disease [2022]; and a “post-pandemic” period, with the end of the health emergency alert issued by the WHO [2023]). These posts aim to disprove dis- and misinformation about the vaccine (product) or vaccination (process) against COVID-19. The Institute’s work emerges in a discursive dispute around CoronaVac (and the “solution” to the pandemic) in Brazil, given the successive attacks on the immunizer, made by user profiles on social networks, such as candidates (at the time of the 2020 municipal elections) and government officials (Rede de pesquisa solidária, 2021a; 2021b).

The data collection was carried out as follows: in the beginning of July 2023, a selection of posts was made from the @butantanoficial profile on Instagram, which aimed to verify dis- or misinformation. At this stage, 41 visual-verbal texts were collected (27 in 2020-2021; 08 in 2022; 06 in 2023). Each post had its visual-verbal configuration captured by screenshots, which were then saved in image format (.png/.jpeg) and pasted into a text editor file. This procedure aimed to preserve the visual-verbal configuration of the publication and the number of likes at the time, as well as ensuring the safe storage of texts from the internet. Next, we excluded those visual-verbal texts that did not have vaccination against COVID-19 as a topic, a procedure that resulted in a reduction to 34 posts (25 in 2020-2021; 06 in 2022; 03 in 2023). Of these 34 publications dealing with vaccination, we excluded those that had no object of verification – that is, publications that, despite having been formulated under the logic of verifying information from the Institute, did not set out to effectively verify any specific data, but rather to share some scientific information or answer a question recovered from some discursive memory of the period in question. Thus, we obtained a total of 32 visual-verbal texts (posts), with the distribution in months/years illustrated in Table 1 below:

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

**Table 1.** Number of fact-checking posts about the COVID-19 vaccination.

Period investigated	Month/year	Number of posts
December 2020 to December 2021	December 2020	01
	January 2021	02
	February 2021	06
	March 2021	03
	April 2021	02
	May 2021	01
	June 2021	04
	July 2021	02
	August 2021	02
	September 2021	01
	November 2021	01
January to December 2022	May 2022	03
	June 2022	02
January to July 2023	March 2023	01
	April 2023	01
<b>Total: 32 posts</b>		

**Source:** Own elaboration

Given this organization of the posts across the investigated periods, we analyzed the material based on the categories proposed by Amossy (2022), regarding the process of discursive construction of authority, since both the context in which the categories were devised and the context in which the material was analyzed concern actions of government institutions in a context of crisis motivated, in this case, by COVID-19.

## #ÉdoButantan: main results

Figure 1. Publication of the first period (2020-2021)



Source: Screenshot from @butantanoficial Instagram post<sup>11</sup>

Figure 1 refers to a type of publication which was typical for the first period analyzed, at the end of 2020 and into 2021, when the epidemiological context of COVID-19 in Brazil and around the world recorded a rise in cases and deaths related to the disease and experienced, especially in Brazil, a slow progression of vaccination statistics. In Brazil, the pandemic reached its peak of deaths by actual date (date on which deaths actually occurred, as opposed to their notification date) in March 2021, according to data from the Ministry of Health (MS), with around 80,000 registered cases.<sup>12</sup> The delay in the purchase and distribution of vaccines by the federal government<sup>13</sup> and the direct media confrontation between the President of the Republic and the Governor of the São Paulo State at that time are relevant aspects in the socio-historical context of that period, as discussed.

11 Available at: <https://www.instagram.com/p/CQOpnG0LY9/>. Accessed on: August 5, 2023.

12 Available at: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/pico-da-pandemia-marco-teve-80-mil-mortes-por-data-real-no-brasil/>. Accessed on: August 5, 2023.

13 Available at: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>. Accessed on: August 5, 2023.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

In this publication, dated June 17, 2021 (average number of deaths per real date in that month: 47,038, according to data from the Ministry of Health), the Butantan Institute's profile set out to disprove disinformation related to post-vaccination death statistics in Chile, published on pastor Silas Malafaia's X profile (formerly, Twitter).<sup>14</sup> This fact-checking reveals an explicit object of verification of a post by a social network user with disinformative content, since data on hospitalizations in Chile were manipulated in order to be associated with the CoronaVac vaccination in the country.<sup>15</sup> In the text of the object of verification, there is also an association between the vaccine used in Chile (CoronaVac, produced by the Butantan Institute in partnership with the biopharmaceutical company Sinovac, based in China) and the then governor of São Paulo State – “sabe qual a vacina? A MESMA QUE O DÓRIA UTILIZA!” (in English, “do you know which vaccine? THE SAME THAT DORIA USES!”) –, which highlights the dispute over the use of CoronaVac in Brazil. As of the date of collection, the post had accumulated more than 30,000 likes.

In the visual-verbal text, there is a montage in which a hand is holding a smartphone on which the tweet in question appears. This configuration – the object of verification evidenced by a montage on the screen of a cell phone – is characteristic of the 2020-2021 period (all of the 25 posts from this period have a similar visual-verbal configuration), which indicates the need for the Institute's profile to show, in the process of checking and endorsing its authority, the proximity of the checked object (the disinformation in this case) to the digital media reader. It also indicates a visual-verbal strategy of proximity to the reading and writing practices of digital media readers, such as the consumption and sharing of information via cell phones. Superimposed on the object of verification, there is a visual-verbal element in capital letters that simulates a kind of “stamp” that classifies that information as false, using the formula<sup>16</sup> “fake news também é vírus” (in English, “fake news is also a virus”). This is repeatedly used in all publications of the period, characterizing a type of discursive strategy of pragmatic association of fake news with the idea of *propagation* and, especially, *potential danger*, just like the COVID-19 virus (discursively taken up by

---

14 He is an evangelical leader with great national and media projection, whose profile on the digital social network X (context of the publication; @PastorMalafaia) had accumulated around 1,500,000 followers by August 5, 2023.

15 Available at: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-04-17/chile-afirma-que-coronavac-tem-80-de-efetividade-para-prevenir-mortes.html>. Accessed on: August 5, 2023.

16 As theorized by Krieg Planque (2010, p. 09), the notion of discursive formula is related to “[...] a set of formulations which, by being used at a given moment and in a given public space, crystallize political and social issues that these expressions contribute to constructing at the same time”. In Amossy (2022), the idea of formula appears linked to the process of verbal construction of legitimacy in discourse (along with opening and closing formulas, clichés, among others), as one of the strategies used by the subject in reference to a possibility of meaning (and the formulation of that meaning) that has already been given, and which in some way reinforces their position.



“também” [in English, “also”]). Thus, the formula “fake news is also a virus” is used and its organization transfers to fake news the same negative status as viruses, the great enemy to be fought in the pandemic. This association also sets out the authority of the person making this assessment, given that the Butantan Institute is dedicated to basic studies and research in the fields of biology and biomedicine, and is an important agency in the fight against the COVID-19 virus. At the bottom of the image, there is also the Butantan Institute logo next to the São Paulo State one, in order to demonstrate its solid institutional ties.

The verbal text of the publication caption is composed of 900 characters, the average number of publications in this period, which indicates a standardization of “quick” responses in line with the volume of dis- and misinformation to which the Institute responded on digital social networks. The succinct text is also intended to “facilitate” the digital media reader’s access to checking information. In this caption, there are verbal marks of the construction of authority, in the process of legitimization, when mention is made of institutional bodies that justify a particular statement made by the enunciator (Amossy, 2022), such as the “Chilean Ministry of Health”. It can also be said that, at the level of the authority of the statements, the mention of an international body and the use of the vaccine in a country other than Brazil is discursively related to a construction of authority linked to the use of an argument of the same nature, which, in a way, would “authorize” the (true) information conveyed by the Institute – as well as a *locus* of quality in argumentation (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996).

In regard to a pragmatic argument, there is also (i) the association of disinformation with a real and collective risk, which could be read as a proposition that expects a responsive attitude from the reader of digital media (not sharing information of this nature and therefore not contributing to disinformation), and (ii) the use of quantitative data from the scientific study cited, a strategy which, on a pragmatic level, also expects an attitude from the reader through the presentation of data that “proves” the percentage of the vaccine’s effectiveness and vaccination coverage, functioning rhetorically as a *locus* of quantity (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996). Concerning the value-based argument, one can see the idea of a single truth value coming from the Institute, which intends “to silence” the false information due to the existence of one (single) truth on the subject in question – “É falso.../É esta a notícia verdadeira” (in English, “It’s false.../ This is the true news”) –, approaching the idea of (the possibility of) transparency in language (Komesu; Alexandre; Silva, 2020). As to the construction of an image of itself in discourse, the Institute’s profile, in this pandemic period, prioritizes the demonstration of an experienced and competent *ethos* in the production of vaccines; With the use of the hashtags #Podeconfiar, #ÉdoButantan, #VacinadoButantan and #Butantan120anos (in

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

English, “#Youcantrust, #ItsfromButantan, #VaccinatedButantan and #Butantan120years), in addition to demonstrating scientific propriety, it seeks to prosper as a centralized (unique) and reliable source on the subject of *vaccination*.

Figure 2. Publication of the second period (2022)



Source: Screenshot from @butantanoficial Instagram post<sup>17</sup>

Figure 2 refers to a typical post of the second pandemic period (2022), characterized by a flexibilization of health regulations, a decrease in the number of cases of COVID-19 and, above all, an expansion in the use of other immunizers in Brazil, in addition to CoronaVac (the immunizer that started the vaccination campaign against COVID-19 in Brazil on 01/17/2021).<sup>18</sup> The period was also marked by the expansion of the public reached by the vaccination (including children) and the administration of booster doses to people who had already been vaccinated against the disease. In this publication, dated 06/30/2022, the Butantan Institute’s profile sets out to debunk false information about

17 Available at: <https://www.instagram.com/p/CfcE5mXOOG3/>. Accessed on: August 5, 2023.

18 At the beginning of 2022, the Brazilian government’s Ministry of Health recorded CoronaVac in third place in the ranking of the most widely used COVID-19 vaccines in the country (84,2 million doses administered), behind Astrazeneca (115,6 million) and Pfizer (103,9 million), which began to be administered after the immunizer produced by the Butantan Institute and the Chinese biopharmaceutical company Sinovac. Available at: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/janeiro/saiba-a-quantidade-de-doses-de-vacinas-covid-19-aplicadas-ate-o-momento-no-brasil-por-fabricante>. Accessed on: August 5, 2023.

the production of CoronaVac. This is a non-explicit object of verification – i.e., although there is verification of the information as false or true, as well as argumentation around this classification, there is no mention, either in the static visual-verbal text or in the caption of the post, of the “first” origin of the information – a pattern observed in the other publications of the period, as opposed to what was noted in the previous period.

In the static visual-verbal text of the post, there is an image of the Institute employees’ uniform – recognizable from their attire – handling doses of CoronaVac. The image has been treated in a way that does not allow the characters involved to be identified, serving as a background for the fact-checking information highlighted by the Institute’s profile – “fato ou fake” (in English, “fact or fake”), the question guiding the verification, the answer to the question (classification of the information as true or false) and a brief summary of the argument. This is a visual-verbal style that is somewhat different from the style of the previous period, starting with the less accentuated concern to explain the object of verification. There is a predominance of the color red in the register of lies, falsehood or what is fake (“perigo!” [in English, “danger!”]) as opposed to what is *fact* (symbolized with the color green, representing health and hope in quality information). In the phrasing of the question to be answered in the verification – “a produção da CoronaVac foi cancelada ou suspensa?” (in English, “Has CoronaVac production been canceled or suspended?”) –, we see the red highlighting of the passage “CoronaVac has been canceled” and its visual connection with “FAKE” in ascending format immediately afterwards, in order to produce a connection in the reading of the two pieces of information. As in the publications from the previous period, there is an association between the logo of Butantan Institute and that of the São Paulo State at the bottom of the image.

Unlike the previous one, this publication has a less succinct text, with 1,203 characters, which may indicate a less pronounced concern with the quick transmission of information (compared to the previous period, given the urgency of the vaccine debate and the discursive dispute at that time), since the reader is led to use the browser scroll bar or to click on the “read more” option in the social network application to access the full text of the caption. In the caption in question, there are marks of the construction of authority when mentioning the prerogatives that lead a research center, such as the Institute, to continue working to combat COVID-19 through vaccination, as it can be seen in the passage “o Butantan continua trabalhando” (in English, “Butantan continues to work”). That is, even though the effects of the pandemic are being felt in a milder way and the Institute continues to be the target of mis- and disinformation, its scientific production, which aims at the common good, continues, actually even including the inauguration of “the Multipurpose Vaccine Production Center, which will be able to manufacture CoronaVac

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

and other immunizers”. This is related to a strategy of construction of authority linked to the discursive construction and re-elaboration of the *ethos* (Amossy, 2022) of the Institute, given that, being under direct attack by the object of verification, the institution argues in favor of the work it has been doing since the beginning of the COVID-19 pandemic and continues to do, defending itself against the disinformative statement.

At the level of the authority of the statements, this discursive position of defense is backed up by an argument based on the value of truth (as opposed to fake news), as evidenced by the relationship of opposition between truth and lies and the question posed to the reader in the discursive sequence: “Isso é falso/Sabe o que é verdadeiro?” (in English, “This is false/Do you know what is true?” (almost as if the Institute’s profile were questioning the reader about who they were going to trust). Thus, in the set of publications from this period, we can see a defensive construction of *ethos*, more linked to an attempt to reaffirm the Institute’s own *locus* (of quality) in the COVID-19 pandemic and less linked to the prioritization of authoritative arguments or even external sources to defend the immunizer or immunization. There are also hashtags such as #ÉdoButantan, #VacinasSalvamVidas, #FujadasFakeNews and #CoronaVac (in English, #ItsfromButantan, #VaccinesSaveLives, #RunAwayfromFakeNews and #CoronaVac). The slackening of the vaccine debate (and especially the controversy surrounding it) as early as 2022 can be sensed not only by the strategies mobilized by the Institute, but also by the number of likes to the publication analyzed – 745, a figure more than 97% lower than that of the publication from the previous period.

Figure 3 refers to a publication characteristic of the third pandemic period (2023), characterized by the end of the Public Health Emergency of International Concern (PHEIC) decreed by the World Health Organization (WHO)<sup>19</sup> and, mainly, by the reduced emphasis on the vaccine debate, with a consequent weakening of the discursive dispute around CoronaVac. In this publication, dated 03/21/2023, the Institute’s profile proposes to verify information related to the use of booster doses of the COVID-19 vaccine, based on a non-explicit object of verification, similar to what is observed in the pattern of material from the previous period. In this way, it would be up to the reader to understand that what is being “verified” is widely circulating information (in society, on digital social networks), even if it is not materialized in the form of a specific and/or explicit object of verification (social network post, verifiable fake news, etc.).

---

<sup>19</sup> We highlight the fact that, even though the end of ESPEII has been decreed, the COVID-19 pandemic status has been maintained, due to the still existing danger of spread, transmission and death.

Figure 3: Publication of the third period (2023)



Source: Screenshot from @butantanoficial Instagram post<sup>20</sup>

In the static visual-verbal segment characteristic of the posts from this period, we observed the use of images/photographs without any visual effect or treatment, which reveals a certain distance from the previous periods: in the first, there was a prioritization of displaying the object of verification in this visual-verbal segment, in the second, there was a display of an image related to the theme of the object of verification, but which took on the role of a background with a blur effect. We believe that the use of more “real” images (unique to each post) is related to a legitimacy construction strategy that seeks to get closer to the reader, in order to make the context of that check more tangible to them and their daily lives. In this verbal part of the publication, there is a strategy of indicating the address of the Institute’s website, linked to a possible source of qualified information through the question “quer saber mais?” (in English, “do you want to know further?”). Fact-checking information, such as “fato ou fake” (in English, “fact or fake”, with “fake” still in red and “fact” in blue), the classification of the object of verification and a brief explanation about it, is distributed between the top and the bottom of the visual-verbal text. Next to it,

<sup>20</sup> Available at: <https://www.instagram.com/p/CqDsk8KtS7S/>. Accessed on: August 5, 2023.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

there is a textual portion not identified in the publications from previous periods, which contributes to the construction of the meaning attributed to the verification – “entenda por que não era *fake news* [...]” (in English, “understand why it was not fake news [...]).

There are 1,043 characters in the publication caption, which is the average between the text in the first period (900 characters) and the text in the second period (1,203 characters), so the reader still needs to “expand” the text in some way, either by clicking on “read more” or by scrolling down. In the beginning of the text, there is the construction of a value-based argumentative framework, which initially invites the reader to follow the direction assumed to be “correct” (transparent) when confronted with disinformation, a move coordinated by the passage, “É preciso combater as fake news. E compartilhar conteúdo confiável. *Vamos a ele?*” (in English, “We need to fight against fake news. And share reliable content. *Shall we get to it?*”). In regard to the authority of the statements (Amossy, 2022), we recognize the strategy of resorting to an argument of authority rhetorically related to a *locus* of quality (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996), when mentioning “autoridades de saúde” (in English, “health authorities”), to justify a change in the prerogatives previously followed to control the pandemic (start of vaccination), and “países desenvolvidos” (in English, “developed countries”) to uphold the application of booster doses in Brazil based on a comparison with other territories (rhetorically of quality, as they are constructed as the object of discourse as “desenvolvidos” [in English, “developed”]); this is also a strategy to build institutional legitimacy in the eyes of the digital media reader.

In the publication, concerning the institution’s authority, there is a strategy for reworking the *ethos* of the scientific community (and, consequently, of the Butantan Institute), insofar as the relationship between the need for booster doses and the possible ineffectiveness of the vaccine is denied (a disinformative argument), in addition to advocating in favor of the scientific reasoning itself, which is built on refutations and changes (“[...] o que mudou só mais tarde em razão do surgimento de novas variantes [...] e porque foi constatado [pelas autoridades de saúde] [...]”, in English, “[...] which has only changed later due to the emergence of new variants [...] and because it was confirmed [by the health authorities] [...]”). Another aspect of the construction of authority is a discursive construction of the Institute’s *ethos* linked to something already observed in the other periods: its predominance as a qualified source that would provide the reader with quick scientific training (“basta acessar o Portal do Butantan [...]”, in English, “just access the Butantan Portal [...]”) which is suitable to avoid future problems: “Para não cair em notícia falsa, ou em narrativas que tentam desqualificar os imunizantes, confira nosso conteúdo especial sobre o tema” (in English, “To avoid falling for fake news, or narratives that try to disqualify immunizers, check out our special content on the subject”).

The hashtags are different from those previously used in the posts: where they used to read #ÉdoButantan, #VacinadoButantan, #CoronaVac, #PodeConfiar (in English, #ItsfromButantan, #ButantanVaccine, #CoronaVac, #YouCanTrustIt), they now read #CuidamosDoSeuFuturo, #RespeitoAVacina, #GuiadoPelaCiencia, #Vacinação, #Covid19, #FakeNews and #FatoouFake (in English, #WeTakeCareofyourFuture, #RespectfortheVaccine, #GuidedByScience, #Vaccination, #Covid-19, #FakeNews and #FactorFake), promoting a shift from previous periods in which the use of hashtags was restricted to the qualification of CoronaVac.

## Final considerations

In this article, we discussed the role of a public health institution linked to the São Paulo state government in verifying information related to the COVID-19 vaccine(s). We sought to problematize different discursive strategies mobilized by the Butantan Institute's social profile on Instagram (@butantanoficial) in the construction of discursive authority around CoronaVac, in a context of health crisis, in the dispute around the meaning(s) of the immunizer, among attacks to the institution and to the vaccine. At a socio-historical conjuncture of disinformation and fake news, and the widespread use of digital social networks, how can one analyze the intersection between different social practices of reading and writing, constitutive of the work of a social profile that tries to deny dis- and misinformation about vaccination against COVID-19, while at the same time defending the CoronaVac vaccine (life, healthy social interaction)?

In analyzing the data, the hypothesis that different strategies would be used by the Institute's profile in different periods of the COVID-19 pandemic, according to the interests of the institution and the public, was confirmed. A general feature of the Institute's argumentation and construction of authority was the opposition between the values of *truth vs falsity*, which underpins the functioning of this series of fact-checking information on COVID-19 and, at the same time, discursively constructs an image of an Institute that has mechanisms to assert itself as a quality source of scientific information on CoronaVac. There is also the use of hashtags which outline the Institute's concern with affirming the origin and ownership of CoronaVac (on the one hand, Butantan's immunizer; on the other, the immunizer of all Brazilians).

Regarding the differences, we observed that in the first period (2020-2021), there was a greater concern with explaining the object of verification than in the other periods (2022 and 2023), which is evidenced by the direct mention both in the caption and in the image of the posts of what is being verified (publication on a social network, verifiable

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

fake news, information verified by a verification service, among others). On the one hand, this difference highlights the Institute's concern with the foundation of the produced verification, since, in the early years of the pandemic and vaccination, there might have been a greater need to reaffirm the nature of the vaccine and disprove rumors related to its efficacy and adverse effects, matters of direct interest to the reader. On the other hand, it highlights a break with the purpose of "fact or fake" publications, given that, in the period of 2022 and 2023, by not exposing the object of verification and not using authority arguments so markedly, for instance, the Institute moves away from the purpose of verifying information and gets closer to attempting to defend and permanently reaffirm the place which the centennial institution occupies, as well as its pioneering role in scientific production, compared to the rest of Brazil.

In the association between New Literacy Studies and French Discourse Analysis, we sought to discuss, based on the analysis of strategies for the construction of authority in the discourse(s), how visual-verbal texts are composed of interests that guide the process of their production. In a specific way, we tried to examine how discourses emerge in institutional practices in a context of crisis and dispute over objects which arouse from heated public debate, such as the COVID-19 vaccine in Brazil. The direction given to the analysis, featuring three subsequent periods of the pandemic, allowed us to investigate aspects relating to the dynamics of language itself, in its radically constitutive relationship with socio-historical aspects, an essential condition for working with discourse, which is key to understanding the different stages that marked the construction of institutional positions in confronting dis- and misinformation about COVID-19.

Finally, with Janks (2018, p. 26), we understand that discussing the change in posture of a centennial public institution, in its performance during a period of crisis, is related to the realization that "the interests of texts do not always coincide with the interests of all and that they are open to reconstruction" and that "discourses produce us, speak through us and, however, can be challenged and changed". It is therefore a discussion about how dialogues between the sociocultural dimension of disinformation and fake news, as well as the linguistic-discursive one, in the context of the communication of scientific information during and after the pandemic, constitute what is in the interest of institutions, in the opacity of language.

## Acknowledgements

This work is the result of the development of research funded by the following funding agencies: São Paulo Research Foundation (FAPESP, proc. 2021/09235-7, 2022/05908-0 and



2023/06752-6); Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES, through the CAPES-Print-Unesp Program, proc. 88887.310463/2018-00); CAPES-COFECUB Program (proc. 8888887.712049/2022-00).

## References

AMOSSY, R. Constructing political legitimacy and authority in discourse. **Argumentation et Analyse du Discours**, v. 28, p. 1-20, 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aad/6398>. Acesso em: 05 ago. 2023.

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M.-C. The readers's training in the context of disinformation and fake news: challenges for literacy studies in the COVID-19 pandemic and beyond. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 25, p. 9-38, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/27640/18965>. Acesso em: 05 ago. 2023.

COSTA, G.; BARROS, V. L. B. **Aspectos discursivos sobre a eficácia da Coronavac no Twitter**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/32749>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1115>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GALHARDI, C. P.; FREIRE, N. P.; FAGUNDES, M. C. M.; MINAYO, M. C. S.; CUNHA, I. C. K. O. *Fake News* e hesitação vacinal no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 1850-1858, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/PBmHtLCpJ7q9TXPwVZ3kGH/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.

INOUE, M.; SHIMOURA, K.; NAGAI-TANIMA, M.; AOYAMA, T. The Relationship Between Information Sources, Health Literacy, and COVID-19 Knowledge in the COVID-19 Infodemic: Cross-sectional Online Study in Japan. **Journal of Medical Internet Research**, v. 24, n. 7, 2022. Disponível em: <https://www.jmir.org/2022/7/e38332/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961/22428>. Acesso em: 05 ago. 2023.

KOMESU, F.; ALEXANDRE, G. G.; SILVA, L. S. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de covid-19. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. (org.). **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 185-229.

KOMESU, F.; DAUNAY, B.; FLUCKIGER, C. Littéracies numériques et désinformation: le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. In: SCHEEPERS, C. (org.). **Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur**. Paris: DeBoeck, 2021. p. 255-267.

KOMESU, F.; COSTA, J. R. P.; CIÊNCIA, A. C. B.; SILVA, C. COVID-19 e desinformação: notas sobre o serviço brasileiro "Saúde sem Fake News" e seu leitor. **Investigações**, Recife, v. 35, n. 2, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/254221>. Acesso em: 05 ago. 2023.

KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de "fórmula" em análise do discurso: quadro teórico e metodológico**. Tradução Luciana S. Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and social learning**. 3. ed. England: Open University Press, 2011.

MARTINS, L.; ALMEIDA, R.; SPAGNUOLO, S.; ORRICO, A. De cobras a *funk*: a guinada na comunicação do Butantan. **Núcleo Jornalismo**, 25 mar. 2021. Disponível em: <https://www.nucleo.jor.br/reportagem/2021-03-25-de-cobras-afunk-a-guinada-na-comunicacao-do-butantan/>. Acesso em: 05 ago. 2023.

McLAREN, P. L. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. **Harvard Educational Review**, v. 58, n. 2, p. 213-234, 1988.

NAEEM; S. B.; BOULOS, M. N. L. COVID-19 Misinformation Online and Health Literacy: A Brief Overview. **International Journal Environmental Research Public Health**, v. 18, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/15/8091>. Acesso em: 05 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. V.; KOMESU, F. Letramentos e desinfodemia: o leitor modelo do serviço de checagem de fatos “Saúde sem Fake News” na pandemia de COVID-19. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 25, p. 62-79, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17119>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RECUERO, R.; SOARES, F. B. O discurso desinformativo sobre a cura da COVID-19 no Twitter. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 24, p. 1-29, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/230916>. Acesso em: 05 ago. 2023.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **COVID-19**: Políticas públicas e as respostas da sociedade. Nota técnica n. 31, 22 maio. 2021a. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/05/boletimpps-31-22maio2021.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **COVID-19**: Políticas públicas e as respostas da sociedade. Nota técnica n. 37, 29 novembro. 2021b. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/12/boletimpps-37-28nov2021-1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, L. F. A.; BAALBAKI, A. C. F. Saúde, ciência e política na encruzilhada de discursos: outra guerra da vacina. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 63, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8665092/26902>. Acesso em: 05 ago. 2023.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

VEIGA, E. Butantan e Fiocruz: da peste bubônica à covid. **Deutsche Welle**, 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/butantan-e-fiocruz-da-pestes-bubônica-à-covid-120-anos-de-história/a-56651275>. Acesso em: 05 ago. 2023.

- | Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** OLIVEIRA, Augusto; ALEXANDRE, Gabriel Guimarães; KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves; FLUCKIGER, Cédric. Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 213-236, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 06/10/2023.

---

# INTERCÂMBIO VIRTUAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERSPECTIVAS DE TELETANDEM AUTÔNOMO

Victor César de OLIVEIRA<sup>1</sup>

Ariadne Beatriz ÁVILA<sup>2</sup>

Maisa de Alcântara ZAKIR<sup>3</sup>

Rozana Aparecida Lopes MESSIAS<sup>4</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3590>

**Resumo:** As práticas oportunizadas por intercâmbios virtuais (O’Dowd, 2018) têm proporcionado contextos profícuos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No âmbito dos estudos telecolaborativos, atuamos, especificamente, com as práticas de Teletandem (Telles; Vassallo, 2006, 2009, 2015), um ambiente de interações *on-line* e bilíngues que promove a troca linguística e cultural entre duas pessoas de países distintos. O presente trabalho, por meio de uma análise interpretativa de base qualitativa (Lüdke; André, 2013), enfoca relatos de participantes brasileiros sobre suas experiências com as interações *on-line* e seus efeitos em tempos pandêmicos, durante o primeiro semestre de 2020. Os dados coletados evidenciaram que as práticas telecolaborativas, além de maximizar o processo de ensino/aprendizagem e promover trocas interculturais, possibilitaram aos interagentes estabelecer contato afetivo, pelo fato de ocorrerem virtualmente, durante o isolamento social.

**Palavras-chave:** Intercâmbio Virtual. Teletandem Autônomo. Pandemia.

---

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; [victor.oliveira@unesp.br](mailto:victor.oliveira@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-8034-410X>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; [ariadne.avila@unesp.br](mailto:ariadne.avila@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-2726-2476>

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; [maisazakir@gmail.com](mailto:maisazakir@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1792-3026>

4 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; [rozanalm@gmail.com](mailto:rozanalm@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-8885-0525>

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

## *VIRTUAL EXCHANGE IN PANDEMIC TIMES: PERSPECTIVES OF AUTONOMOUS TELETANDEM*

**Abstract:** The practices enabled by the virtual exchange (O’Dowd, 2018) have provided fruitful contexts with regard to the teaching and learning of foreign languages. Within the scope of telecollaborative studies, we work specifically with Teletandem practices (Telles, 2006, 2009, 2015), an online and bilingual interaction environment that promotes linguistic and cultural exchange between two people from different countries. The present paper, under an interpretive analysis based on qualitative research methodology (Lüdke; André, 2013), focuses on the reports of Brazilian interactants about their experiences with online interactions and their effects in pandemic times, during the year 2020. The collected data showed that telecollaborative practices, in addition to maximizing the teaching/learning process and promote intercultural exchanges, enabled the participants to establish affective contact, due to the fact that they were carried out virtually, during social isolation.

**Keywords:** Virtual Exchange. Autonomous Teletandem. Pandemic.

### **Introdução**

Os processos de globalização, potencializados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), têm proporcionado contextos profícuos de aproximação entre povos de diferentes culturas. Em que pese as desigualdades existentes por todo o mundo, inegavelmente a democratização e o desenvolvimento da internet possibilitaram que as camadas da sociedade menos privilegiadas social e economicamente pudessem se conectar a pessoas com as quais antes não tinham contato e compartilhavam interesses, trabalhos e ideias diversas em contextos e ambientes variados. A difusão da internet fomenta, também, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) de inúmeras formas, seja com o acesso rápido às ferramentas digitais, *websites*, aplicativos etc., seja com oportunidades de interação *on-line* com pessoas de diferentes partes do mundo.

Nesse contexto, materializam-se as práticas de telecolaboração, ou intercâmbio virtual, que têm contribuído para o contato intercultural por meio da aproximação de pessoas geograficamente distantes no ensino/aprendizagem de temas diversos e também de LEs. De acordo com Salomão (2022, p. 1), “a comunicação desempenha um importante papel no desenvolvimento do intercâmbio virtual, especialmente à medida que a interação e o trabalho colaborativo *on-line* nas tarefas geralmente envolve o uso de uma

língua estrangeira<sup>5</sup>". A telecolaboração, intercâmbio virtual ou intercâmbio intercultural *on-line* (O'Dowd, 2018, p. 2) são termos usados indistintamente em alguns contextos e se referem às práticas pedagógicas de troca linguística e cultural mediadas por dispositivos digitais. De acordo com O'Dowd e Beaven (2019, p. 15, tradução própria),

Em universidades pelo mundo, milhares de alunos estão participando de projetos interculturais colaborativos com parceiros em salas de aula em outros países por meio de tecnologias digitais, no que é conhecido como intercâmbio virtual (IV). IV não é uma prática recente na educação: tem existido por pelo menos três décadas, contando com o apoio das tecnologias. Atualmente, entretanto, em parte devido à onipresença, variedade de dispositivos tecnológicos e disponibilidades, em parte devido a um aumento do foco da internacionalização na educação, o IV tem recebido uma atenção maior de educadores e autoridades<sup>6</sup>.

Em meio aos projetos de intercâmbio virtual amplamente difundidos na atualidade, destaca-se a pioneira proposta da prática de teletandem, que teve início na Unesp no ano de 2006 (Telles; Vassallo, 2006). Trata-se de um contexto de intercâmbio virtual em âmbito institucional que tem contribuído para a formação de discentes de graduação e pós-graduação bem como membros da comunidade externa à universidade. As práticas oportunizadas pelo contexto Teletandem visam a aperfeiçoar a proficiência da língua estrangeira e o intercâmbio cultural entre seus participantes. Originária de um projeto de pesquisa Fapesp (Processo Fapesp 2006/03204-2) constitui-se como um contexto profícuo de investigações científicas sobre temas diversos, tais como formação de professores, interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras, análise de discurso, papel da mediação da aprendizagem, dentre outros (Zakir, 2015).

Dentre as temáticas de pesquisa que têm constituído o contexto teletandem, a pandemia do SARS-CoV-2 (Coronavírus) e seus efeitos foram investigados por Campos, Kami e Salomão (2021), Garcia (2022) e Oliveira (2022). Em meio às medidas de isolamento social, as tecnologias digitais que focalizam o processamento de informação

---

5 No original: "Communication plays an important role in the development of VE, especially as interaction and collaborative online work in tasks usually involve the use of a foreign language."

6 No original: "In universities around the world, thousands of students are engaging in intercultural collaborative projects with partners in classrooms in other countries using digital technologies, in what is known as virtual exchange (VE). VE is not a new practice in education: it has existed for at least three decades, as long as the technology that enables it. In recent years, though – partly due to the ubiquity and variety of technological devices and affordances, and partly due to an increased focus on the internationalization of education – VE has received greater attention from educators and policymakers alike."

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

automática, comunicação instantânea (Kenski, 2012), via internet, tornaram-se, sobretudo no momento pandêmico, a forma mais frequente (única, em alguns casos) e segura para aproximar pessoas geograficamente distantes. No Brasil, a pandemia incidiu no fechamento de escolas e universidades a partir de março de 2020, o que evidenciou o fato de que essas (con)vivências virtuais precisariam ser, ainda mais, reafirmadas. Reforçaram esse pensamento as ordens do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2020) de isolamento social, que considerou o rápido crescimento do índice de contágio e, conseqüentemente, o número de mortes no mundo todo (Ferdig *et al.*, 2020). Nesse sentido, Garcia (2022, p.1060) compreende que “a telecolaboração apresenta o potencial para articular cenários para acesso aos povos, línguas, culturas e, ainda, para promover a continuidade do processo de ensino/aprendizagem durante momento de fragilidades sem precedentes.”

Do mesmo modo, observamos o quanto a prática de Teletandem poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, troca de conhecimentos e vivências em tempos pandêmicos, uma vez que tal prática já utilizava diferentes tecnologias para que os interagentes realizassem as sessões telecolaborativas com seus parceiros no exterior. Assim, muito embora os espaços públicos, como as universidades, tenham permanecido fechados, houve uma mobilização dos mediadores das práticas de Teletandem para que as interações pudessem se manter com os recursos de que dispusessem os participantes em suas casas.

De acordo com Garcia (2022, p. 1061),

[...] observa-se que a pandemia nos deslocou da zona de conforto e expertise da condução da telecolaboração na universidade. Como se pode observar, o impedimento de utilização do laboratório e, conseqüente, da assistência/acompanhamento do pesquisador/professor/mediador gerou a necessidade de remanejamentos como forma de evitar a descontinuidade de práticas pedagógicas em língua inglesa, incluindo as ações em teletandem.

Portanto, no contexto de pandemia, as TDIC (Fontana; Cordenonsi, 2015; Gewehr, 2016) puderam auxiliar (e muito) no processo de restabelecimento de interações entre as pessoas, seja por aspectos afetivos, financeiros, educacionais etc. Na educação, tais tecnologias mostraram-se, para um público mais privilegiado socialmente, “a salvação”, uma vez que, no geral, colégios privados já estavam suficientemente equipados e seus alunos já dispunham de acesso à tecnologia de suas casas. Por outro lado, a desigualdade social brasileira tornou-se muito mais saliente e demonstrou concretamente, nos meios educacionais tanto da educação básica quanto dos níveis universitários, que



tais ferramentas tecnológicas (computador e acesso à internet) não chegam a todos os públicos.

Santos (2020), ao fazer uma profunda análise do que chamou de “a cruel pedagogia do vírus”, demonstra que a realidade de expansão do abismo social evidenciado durante a pandemia existiu no mundo todo. Para ele, “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam.” (Santos, 2020, p. 21).

Nesse sentido, colocar em perspectiva nosso olhar para as ações telecolaborativas proporcionadas pelo contexto Teletandem (em sua modalidade autônoma), durante a quarentena do coronavírus, implica olhar criticamente para o quadro de desigualdade social que se intensificou na pandemia e reconhecer os limites de acesso à tecnologia para grande parte da população. Assim, cientes também dos impactos psicológicos do isolamento social no momento pandêmico e considerando a literatura de colaborações *on-line*, investigamos a importância das trocas linguísticas e culturais nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as quais promoveram vínculos afetivos em um ambiente virtual, sobretudo em um momento de grande vulnerabilidade sanitária e social.

Neste trabalho, apresentamos a fundamentação teórica a partir de um panorama sobre colaboração *on-line* e teletandem, caracterizando o modelo autônomo, no qual os interagentes estabelecem dias, horários e plataformas para a realização das sessões. Em seguida, contextualizamos o estudo, explicitando questões referentes à coleta e à análise dos dados. Na seção seguinte, discutimos excertos de relatos dos interagentes brasileiros acerca de sua percepção sobre o momento pandêmico e sua relação com a participação no contexto teletandem. Por fim, apresentamos as considerações finais e os encaminhamentos a partir da discussão dos dados buscando responder à seguinte questão: o que os interagentes brasileiros de um grupo de teletandem autônomo relatam acerca de sua participação em sessões realizadas no início da pandemia de COVID-19?

Os resultados evidenciam que as práticas telecolaborativas cumprem o objetivo de maximizar o processo de ensino/aprendizagem de LE e promover trocas interculturais e, especificamente no momento de isolamento social imposto pela pandemia, adquirem um sentido de ampliação de horizontes e estabelecimento de vínculo afetivo mais significativo devido ao fato de possibilitarem aos interagentes o compartilhamento das dificuldades deflagradas em seus respectivos contextos durante a crise sanitária.

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

## Colaboração *on-line* e Teletandem

A colaboração *on-line* voltada para o ensino e aprendizagem de LE, segundo Schaefer e Heemann (2018, p. 1), tem “o intuito de desenvolver habilidades em língua estrangeira e competência intercultural de aprendizes que se encontram distantes, possibilita lidar com assuntos interculturais por meio de projetos telecolaborativos”. As práticas de colaboração *on-line*, ou telecolaboração, utilizadas como ferramentas educacionais e aplicadas a contextos de aprendizagem têm potencialidades de ampliação de acesso a materiais e situações comunicativas diversas.

Belz (2003, p. 2, tradução nossa<sup>7</sup>) elucida que

Nas parcerias telecolaborativas, aprendizes, internacionalmente distantes, paralelamente às aulas de línguas, usam ferramentas de comunicação propiciadas pela internet. [...] A telecolaboração pode ter um valor específico para os estudantes que não possuem a oportunidade significativa (orientada pelo professor) de interagir com pessoas de outras culturas.

A aproximação virtual entre os aprendizes possibilita trocas linguísticas e culturais de forma a maximizar a aprendizagem de LE de forma significativa, comunicativa e autônoma (Garcia, 2012). No âmbito das práticas de telecolaboração, focalizamos o contexto Teletandem (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2009; Telles, 2015), fundamentado na prática em tandem, que, segundo Brammerts (1996, p. 10, tradução própria<sup>8</sup>), é “uma forma aberta de aprendizagem na qual dois aprendizes de línguas nativas diferentes trabalham juntos em pares para aprender mais sobre as características e cultura um do outro, aprimorar habilidades de linguagem e trocar conhecimentos adicionais”. Seguindo essa perspectiva, o Teletandem tem como objetivo promover sessões de interação entre pares de forma digital por meio do intercâmbio virtual e não mais presencial como previa o Tandem.

O projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (Fapesp - Processo 06/03204-2) nasceu a partir de experiências pessoais de seus fundadores, os professores

---

7 No original: “In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools [...] Telecollaboration might be of particular value for those students who may otherwise not have the opportunity for meaningful (teacher-guided) interaction with persons from other cultures.”

8 No original: “a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order to learn more about one another’s character and culture, to help one another improve their language skills, and often also to exchange additional knowledge [...]”

João Antônio Telles e Maria Luisa Vassallo, com as práticas em tandem. Com base nas teorias colaborativas, Telles e Vassallo (2006) viram a possibilidade de promover as interações de forma *on-line* e utilizar os recursos tecnológicos e aplicativos disponíveis na época.<sup>9</sup>

Telles (2015, p. 1) define teletandem como

[...] um contexto virtual, autônomo e colaborativo que utiliza recursos de tecnologia VOIP (imagens de webcam, voz e texto). Neste contexto, dois estudantes de línguas estrangeiras colaboram um com o outro na aprendizagem de suas respectivas línguas nativas (ou de proficiência) por meio da interação intercultural e linguística.

A maioria das interações de teletandem institucional ocorre em grupos com horários fixos nas aulas de língua portuguesa nas universidades parceiras, com todos os alunos realizando as sessões ao mesmo tempo. Aranha e Cavalari (2014) esclarecem que essa configuração é classificada como teletandem institucional integrado, quando a prática telecolaborativa é incluída no programa de curso de LE. A prática pode ser integrada no caso da instituição estrangeira e não-integrada, no caso da instituição brasileira. Quando a prática é integrada em um dos contextos e não-integrada no outro, ela pode ser caracterizada como teletandem institucional semi-integrado (Messias; Telles, 2020).

Ressaltamos que os excertos de relatos dos participantes focalizados neste estudo fazem parte de interações que ocorreram na modalidade institucional semi-integrada (integrada na instituição estrangeira e não-integrada na brasileira) de forma autônoma. Investigado por Oliveira (2022), que propôs o termo o Teletandem autônomo (TTA), esse contexto prevê que os aprendizes podem realizar as interações com seus próprios recursos tecnológicos em horários flexíveis a serem estabelecidos entre cada par de interagentes, inclusive do lugar que escolherem. Devido ao isolamento social e às recomendações de distanciamento durante a pandemia, no grupo de participantes cujos relatos são analisados neste estudo, as interações foram todas realizadas de suas próprias casas. Os interagentes gerenciaram de forma autônoma os acordos das sessões e estabeleceram datas e horários (dentro dos prazos definidos pelos mediadores brasileiros e estrangeiros de cada grupo de Teletandem), plataformas *on-line*, formas de correção e objetivos a serem alcançados com as interações de forma estabelecida apenas pela dupla.

---

<sup>9</sup>O aplicativo utilizado para as interações no início do projeto era, predominantemente, o MSN Messenger. Com o desenvolvimento de novos recursos, outros aplicativos, como Skype, Oovoo, Zoom e, mais recentemente, Google Meet, passaram a ser usados pelos interagentes e instituições que realizam o Teletandem.

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

## Procedimentos metodológico e contextualização do estudo

Os dados da pesquisa reportada neste artigo, como já mencionado, foram coletados no contexto da pandemia do coronavírus, anunciada no Brasil no mês de março de 2020. Recomendações como suspensão de aulas presenciais, distanciamento físico social e restrição de contato entre pessoas, difundidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, no Brasil, pelo Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2020), transformaram a vida e a rotina de todos na tentativa de se diminuir as formas de disseminação do vírus SARS-CoV-2 (Brasil, 2020).

Nesse cenário, no entanto, as atividades do projeto Teletandem, realizadas no contexto abordado neste artigo, seguiram acontecendo de forma remota. As sessões de interação e mediação que, antes, eram presenciais, em grupo e dentro do laboratório, passaram a ser autônomas e realizadas das casas dos participantes. Durante os meses de junho e julho de 2020, em meio à crise sanitária, 28 estudantes – 14 de uma universidade internacional, localizada em Washington, D.C. (EUA), e 14 de uma universidade pública brasileira, localizada no interior do estado de São Paulo – realizaram cinco interações de Teletandem em contexto autônomo. Os estudantes matriculados nas respectivas instituições puderam realizar intercâmbio linguístico e cultural em Português x Espanhol ou Português x Inglês, de acordo com as respectivas proficiências.

O TTA ocorre em comum acordo e interesse entre as duas universidades e conta com mediadores em ambos os países que ficam responsáveis por coordenar o grupo e dar o *feedback* durante as sessões de mediação. No caso das participantes cujos dados são analisados neste artigo, a mediação ocorreu por meio do envio de relatos a um grupo presente no aplicativo WhatsApp gerenciado por dois dos autores deste artigo. Os interagentes relataram, semanalmente, suas sessões e, ao final de todos os encontros, precisamente no dia 06 de julho de 2020, entregaram um relatório mais detalhado sobre sua participação, a fim de que os mediadores e pesquisadores tivessem uma visão mais ampla das sessões e do processo de aprendizagem do grupo.

Por meio das mediações via WhatsApp, ficou evidente que o contexto pandêmico e o modo como os diferentes países (de origem dos interagentes ou no qual viviam na época das interações) lidavam com a situação sanitária mundial foram muito semelhantes. Desta forma, com o fim das cinco interações, os mediadores pediram que os estudantes brasileiros incluíssem, em seus relatórios finais, um parágrafo em que comentassem os efeitos de participar de um projeto como o Teletandem em meio à pandemia. Para este trabalho, estabelecemos um recorte metodológico de excertos dos relatórios finais de sete estudantes, que explicitaram mais claramente o papel de sua participação no teletandem

durante a pandemia e que, portanto, possibilitaram uma compreensão representativa dessa questão para os limites de análise possíveis a um artigo. Desse modo, investigamos os excertos selecionados a fim de identificar o que os interagentes brasileiros de um grupo de teletandem autônomo relatam acerca de sua participação em sessões realizadas no início da pandemia de COVID-19.

Metodologicamente, a pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, que, conforme entendem Lüdke e André (2013, p. 12), “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados” e, portanto, mostra-se mais apropriada para o contexto investigado. Nessa modalidade de pesquisa, as autoras revelam que

[...]“o significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial [...] há [...] uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (Lüdke; André, 2013, p. 14).

A análise dos dados segue um processo indutivo, no qual os dados descritivos obtidos representam a visão dos interagentes sobre as sessões no que concerne ao contexto pandêmico. Nesse âmbito, as preocupações dos pesquisadores estão não em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início da investigação, mas em entender que as abstrações se formam ou se consolidam basicamente em um processo indutivo, “de baixo para cima” (Ludke; André, 2013, p. 11).

Após a leitura dos relatórios dos interagentes, identificamos aqueles em cujos parágrafos havia uma explicitação acerca de sua participação no teletandem em um período de auge da pandemia, uma vez que, como mencionado, as sessões foram realizadas entre junho e julho de 2020.

No processo de análise interpretativa, identificamos três temas centrais: (a) a compreensão sobre o contexto da pandemia em outro país a partir da troca interativa com o/a parceiro/a, bem como o reconhecimento da partilha sobre o momento difícil vivido pelos interagentes; (b) a associação da participação no teletandem a uma expansão/ampliação de horizontes em oposição à sensação de confinamento causada pelo isolamento social; (c) o estabelecimento de vínculo afetivo por meio do contato com uma pessoa diferente como algo mais raro no contexto pandêmico e só possibilitado por meio da tecnologia.

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

Assim, os dados apresentados auxiliaram-nos a chegar a algumas conclusões acerca do TTA no que diz respeito à participação de aprendizes em um período conturbado da história mundial, visando à contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de LEs, trocas interculturais e vínculos afetivos virtuais.

## Compartilhando os dados

Os participantes do grupo de TTA que realizaram cinco interações entre os meses de junho e julho de 2020, conforme já mencionado, enviavam, via WhatsApp, relatos sobre cada uma das sessões de intercâmbio virtual com os parceiros e parceiras da instituição estadunidense. Os excertos aqui analisados foram coletados dos relatórios apresentados por eles ao final de todos os encontros de intercâmbio virtual. Ratificamos que o recorte metodológico de sete excertos retirados dos relatórios dos participantes foi estabelecido entre aqueles que mais haviam explicitado o papel das práticas telecolaborativas via TTA em tempos de pandemia. Os demais interagentes fizeram mais menções à questão da pandemia como tema das conversas com os parceiros.

Ressaltamos que os nomes dos estudantes foram alterados para preservar sua identidade e esclarecemos que os relatos estão transcritos exatamente como foram enviados por eles. Nos excertos a seguir, das alunas Ana e Daniela, identificamos o primeiro tema: (a) a compreensão sobre o contexto da pandemia em outro país a partir da troca interativa com o/a parceiro/a, bem como o reconhecimento da partilha sobre o momento difícil vivido pelos interagentes.

Com relação ao momento em que estamos vivendo, a pandemia pelo covid-19, acredito que trouxe a possibilidade de fazermos a interação em casa (já havia feito no Laboratório do Teletandem), pudemos adequar os horários como fosse melhor a ambas, e trouxe a possibilidade de compartilharmos esse momento difícil, fazendo interações e trocando experiências. Foram momentos ricos em todos os sentidos do termo (Excerto nº 1 – Relato de Ana, 06/07/2020).

Observamos, neste comentário, que Ana compreende a praticidade e a relevância da prática telecolaborativa de forma autônoma, uma vez que a dinâmica por ela experienciada anteriormente (no laboratório da universidade) não seria possível no contexto pandêmico. Vê-se também a percepção da possibilidade de compartilhar experiências vividas “[...] nesse momento difícil” por duas pessoas, que, ainda que distantes geograficamente, são igualmente afetadas durante o período da crise sanitária iniciada em 2020. Ao classificar os momentos de interação como “ricos em todos os

sentidos do termo”, Ana parece reconhecer o valor do Teletandem não apenas para o objetivo primeiro de desenvolvimento linguístico na língua-alvo, mas também para trocar experiências sobre o momento da pandemia. Pode-se depreender, a partir da leitura do excerto da interagente, que parece haver, na relação com sua parceira, algo em comum, além do interesse em aprender a língua e a cultura uma da outra: a possibilidade de dividir as dificuldades advindas do contexto no qual as sessões ocorreram.

O excerto seguinte é de Daniela:

Ademais, é imprescindível relatar a importância que foi participar nesse período extremo e conflitante de quarentena e a importância de entender e presenciar como está acontecendo isso em outro país (Excerto nº 2 – Relato de Daniela, 06/07/2020).

No segundo relato, também se comprova a valorização que os interagentes brasileiros parecem atribuir ao compartilhamento da experiência reportada pelos estudantes estrangeiros. Desse modo, ratifica-se o papel do TTA no que concerne à compreensão dos fatos ocorridos em outro país por meio da ótica e da voz de um/a estudante que, lá, vivencia os efeitos pelos quais, também do Brasil, o/a parceiro/a é afetado. O relato de Daniela ratifica que as discussões características das sessões de intercâmbio ultrapassam a dimensão linguística e se estendem também ao âmbito político e social.

O relato da interagente Gabriela, que dialoga com os anteriores, introduz a segunda tematização que identificamos nos excertos: a associação da participação no teletandem a uma expansão/ampliação de horizontes em oposição à sensação de confinamento causada pelo isolamento social:

Além de termos a oportunidade de aprender e praticar outro idioma, as interações, que ocorreram durante o período de quarentena, permitiram a expansão [do] conhecimento cultural e social, bem como o compartilhar de nossos pensamentos e experiências sobre esse momento delicado em que estamos inseridas (Excerto nº 3 – Relato de Gabriela, 06/07/2020).

Neste excerto, a interagente comenta sobre a oportunidade de expandir o conhecimento cultural e social ao estar em contato com a parceira, com quem tem, também, como esperado no âmbito do intercâmbio virtual, a possibilidade de dar continuidade à aprendizagem da língua-alvo. De certo modo, os excertos convergem para essa ideia de que a participação no teletandem expande, amplia, alarga os horizontes de

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

conhecimento e enriquece as experiências dos envolvidos, sobretudo em um momento tão peculiar da história recente que afetou todo o mundo.

O excerto de Bruna também faz referência à segunda temática identificada nos relatos:

Acredito que participar dessa interação num momento de pandemia foi importante para abrir meus horizontes e poder ter a visão de outra pessoa. Num momento em que estamos dentro de casa poder conversar com pessoas diferentes sempre é positivo (Excerto nº 4 – Relato de Bruna, 06/07/2020).

Assim como Ana e Daniela, a interagente do quarto excerto reconhece que, por meio do intercâmbio virtual possibilitado pelo Teletandem, pôde conhecer a visão e as experiências de outra pessoa (de um país de origem diferente do seu) sobre o mesmo tema sobre o qual o mundo todo discutia – a pandemia. O relato de Bruna também dialoga com o de Gabriela: a metáfora da abertura de horizontes ao estar em contato e “poder conversar com pessoas diferentes” parece se remeter às muitas restrições impostas pela pandemia e evocar o código de comportamentos autorizados ou não pelos órgãos gestores de saúde (Brasil, 2020). Diante do cenário, Bruna considera a possibilidade de interação como algo sempre positivo. Aqui também ressaltamos que a troca afetiva entre as parceiras foi validada, visto que a interagente demonstra seguir a recomendação de isolamento social e pôde, ao menos virtualmente, dialogar com uma nova pessoa.

Nesse mesmo sentido, apresentamos o relato da interagente Elena:

Para finalizar, ressalto o papel notário desempenhado pelo teletandem na minha quarentena, já que não possuo aulas da graduação no momento e essa foi uma ótima oportunidade de manter meu nível de inglês, exercitá-lo e, ao mesmo tempo, interagir com alguém que não seja de meu convívio estrito (Excerto nº 5 – Relato de Elena, 06/07/2020).

O ponto ressaltado por Elena, ao comentar os efeitos de participar de um contexto como o Teletandem em meio à pandemia, relaciona-se à possibilidade não apenas de praticar o inglês, na falta das aulas de graduação, mas também de interagir com alguém de fora de seu convívio estrito. Semelhantemente ao relato de Bruna, o intercâmbio virtual representa o “fora”, o “horizonte”, enquanto a quarentena e o isolamento social evocam o “dentro”, o “restrito”. Neste relato, como vimos, Elena destaca a importância das interações ao permitir que ela mantenha os estudos de um segundo idioma durante o período em que as atividades de graduação e correlatas se encontravam suspensas.



No que tange à visão da relação do Teletandem com cursos tradicionais, destacamos que as práticas de intercâmbio virtual não tomam o lugar de escolas de idiomas ou cursos relacionados, mas sim, promovem um contexto para o desenvolvimento da comunicação linguística e do contato intercultural entre os interagentes. Desse modo, no Teletandem, o objetivo não é “ensinar” LE, mas possibilitar que os parceiros “ajudem-se mutuamente na aprendizagem” (Telles; Vassallo, 2006).

O excerto seguinte, do interagente Caio, assemelha-se aos anteriores, se considerarmos os efeitos positivos do intercâmbio virtual durante o período de isolamento imposto pela pandemia. Identificamos neste excerto e no último, da aluna Fabiele, trazido logo em seguida, o estabelecimento de vínculo afetivo por meio do contato com uma pessoa diferente como algo mais raro no contexto pandêmico e só possibilitado por meio da tecnologia.

Acrescento, ainda, o efeito salutar de ser possível travar contato social com outra pessoa num momento em que a imperatividade do distanciamento físico obriga a renúncias e momentos de solidão. Diante disso, afirmo que o vácuo encarnado nos laços sociais por ocasião dessa ausência humana foi em alguma medida remediado com as interações virtuais (Excerto nº 6 – Relato de Caio, 06/07/2020).

Pelas escolhas lexicais de Caio, observamos que, além do intercâmbio de experiências, as sessões foram benéficas para a saúde psíquica, pois o interagente pôde, por meio do TTA, criar vínculos afetivos com seu respectivo par, sendo muito significativo em um momento em que as relações sociais presenciais foram restritas. As referências diretas à área da saúde, por meio do uso de termos como “salutar” e “remediado”, evidenciam o efeito dessa comunicação massiva sobre a doença da covid em telejornais, jornais impressos, redes sociais, aplicativos de áudio e vídeo, aos quais a população de todo o mundo teve acesso. A linguagem mais complexa usada por Caio, ao se referir aos “momentos de solidão” diante dos quais ele sente um “vácuo encarnado nos laços sociais” pode produzir um efeito de sentido da grande “ausência humana” deflagrada durante a crise sanitária.

O último relato apresentado é o da estudante Fabiele:

Durante este período de pandemia, as interações do teletandem surtiram um efeito positivo em minha vida, uma vez que pude estar em contato com uma pessoa até então desconhecida e trocar experiências de vida, contato este que ganhou peso ainda maior durante o isolamento (Excerto nº 7 – Relato de Fabiele, 06/07/2020).

A interagente expõe o importante papel das interações no contexto pandêmico focalizando a aproximação entre pessoas, mesmo que virtualmente. É interessante observar aquilo que Fabiele “pôde” fazer: conhecer uma pessoa, algo que, presencialmente, ficou restrito para aqueles que seguiram as recomendações de isolamento e distanciamento sociais. O verbo “poder”, escolhido por Fabiele, evoca aquilo que estava “autorizado”, em oposição ao que estava “proibido” no contexto da pandemia. Por meio das sessões de Teletandem, a interagente pôde, junto ao seu par, trocar experiências de vida e estabelecer contato intercultural (Moretti, 2020), o que, segundo ela, teve um “peso” ainda maior devido às restrições de convivência pelas quais o mundo todo passava.

Uma questão que se mostra clara em todos os excertos apresentados é a referência às construções discursivas do que era “permitido” e “banido” durante a pandemia. Conhecer uma pessoa diferente, que é algo que sempre ocorre quando se começa uma parceria telecolaborativa, parece adquirir uma importância maior no momento de isolamento social. É um fato ratificado que as TDIC aproximam pessoas distantes geograficamente (Belz, 2003; Kenski, 2012; O’Dowd; Beaven, 2019). No contexto pandêmico, contudo, a virtualidade característica das práticas de telecolaboração passa a ser a forma mais segura e possível de se estabelecerem e se manterem vínculos afetivos. É preciso lembrar que, no primeiro semestre de 2020, a COVID-19 era recente e não havia formas cientificamente comprovadas, como a vacinação, que fossem capazes de conter sua disseminação. As sessões de teletandem às quais os dados, aqui analisados, se referem ocorreram, portanto, em um dos momentos de maior tensão do período pandêmico, em que grande parte da população brasileira seguia as recomendações de isolamento social.

Ao levarmos esse contexto em consideração e observarmos os relatos aqui analisados, pudemos depreender que:

- A. A experiência de conversar com pessoas de um país diferente abre horizontes para a compreensão dos acontecimentos relacionados à pandemia a partir do ponto de vista de um sujeito social da interação (o/a parceiro/a de teletandem) e não por meio de uma informação mediada, por exemplo, pela esfera jornalística;
- B. Realizar um intercâmbio linguístico e cultural virtualmente num momento em que as pessoas estão em isolamento social contribui para a saúde mental e emocional dos participantes; e
- C. A oportunidade de realizar trocas colaborativas e exercitar o idioma estudado, por meio das TDIC com um falante nativo e/ou mais proficiente, mostra-se valiosa para o desenvolvimento linguístico e cultural dos participantes, conforme evidenciaram os excertos escritos por interagentes brasileiros.

Com os excertos apresentados, compreendemos que as práticas telecolaborativas, como o Teletandem, na ótica dos participantes, cumpriram seus objetivos e expectativas em relação às trocas linguísticas e culturais e fomentaram vínculos afetivos entre os participantes durante o período de distanciamento e isolamento social.

### **Considerações finais**

Vislumbrando a conjuntura pandêmica, notamos que as ações de intercâmbio virtual, por meio das práticas de Teletandem em formato autônomo, apresentaram um resultado significativamente positivo, não somente pela troca intercultural e prática linguística das sessões bilíngues, mas também para a interação social entre os pares.

Ressaltamos também a dimensão que o isolamento social teve no período em que as interações ocorreram. O contexto da pesquisa aqui descrita retrata o momento em que as instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais e grande parte das instituições de ensino deu continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto ou não presencial” (Martins; Almeida, 2020, p. 16). Assim, o TTA contribuiu como prática pedagógica, ainda mais, durante a quarentena, fazendo parte das ações educativas alternativas não-presenciais.

O contexto teletandem, como elemento das TDIC, potencializou a aprendizagem de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol, no caso dos interagentes da instituição parceira dos participantes deste estudo), promoveu trocas interculturais impactantes em meio ao cenário social, político e cultural no mundo todo, além de ter auxiliado nos vínculos afetivos, possíveis por terem se dado virtualmente entre pessoas de países diferentes.

Para concluir, ressaltamos que, muito embora o recorte aqui apresentado tenha sido limitado, os dados evidenciaram o reconhecimento da importância do TTA para os participantes brasileiros durante a pandemia. Assim, futuras investigações podem aprofundar esse tema, que foi amplamente discutido pelos interagentes nas sessões telecolaborativas e mencionado nos relatos de mediação. Além disso, a própria modalidade de TTA, que emergiu consideravelmente devido às adaptações necessárias durante a crise mundialmente instaurada, pode ser foco de mais estudos de intercâmbio virtual, uma vez que se mostrou essencial no momento de fechamento das instituições e de isolamento, para o qual, como vimos nos relatos dos participantes, constituiu-se como uma forma de saída, fuga e até mesmo alívio diante do cenário pandêmico sem precedentes na história recente.

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

## Referências

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- BELZ, J. A. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 68-117, 2003.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. *In*: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (ed.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996. p. 9-22.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 027**, de 22 de abril de 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- CAMPOS, B. S.; KAMI, C. M. C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 1, p. DT3, 2021.
- FERDIG, R. E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. (ed.). **Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.
- GARCIA, D. N. M. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, p. 481-494, maio/ago. 2012.
- GARCIA, D. N. M. Telecolaboração e pandemia: viabilizando a interação em momento de distanciamento social. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 1055-1075, dez. 2022.

GEWEHR, D. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na escola e em ambientes não escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Ed. EPU, 2013.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação *on-line* como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2020.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020.

MORETTI, G. **Interculturalidade e estratégias de negociação de sentido em interações de Teletandem**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

O'DOWD, R.; BEAVEN, A. Examining the Impact of Virtual Exchange: an Exploration of Where Virtual Exchange belongs in institutional strategy. **Forum: Discussing international education**, Amsterdam, p. 14-16, 2019.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018.

OLIVEIRA, V. C. **Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2022.

SALOMÃO, A. C. Foreign Language Communication in Virtual Exchanges: Reflections and Implications for Applied Linguistics. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)**, v. 12, n. 3, p. 1-14, 2022.

- | Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Edições Almedina, 2020.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Promovendo o entendimento intercultural através da implementação da telecolaboração. **CIET:EnPED**, maio/2018.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil**: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 1-30, mar. 2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração**: uma análise de parcerias de teletandem institucional. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** OLIVEIRA, Victor César de; ÁVILA, Ariadne Beatriz; ZAKIR, Maisa de Alcântara; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Intercâmbio virtual em tempos pandêmicos: perspectivas de Teletandem autônomo. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 237-254, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 15/08/2023 | Aceito em: 28/10/2023.

---

# ESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DO NOVO CORONAVÍRUS ORGANIZADO COM BASE NA SEMÂNTICA COGNITIVA LEXICAL: APONTAMENTOS SOBRE O DOMÍNIO SAÚDE

Ana Flávia Souto de OLIVEIRA<sup>1</sup>

Camile Heinrich ECHEVARRIA<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3558>

**Resumo:** Neste trabalho, é apresentada e discutida a estrutura utilizada na compilação de um dicionário enciclopédico sobre o novo coronavírus. O *LEXICOVID-19* (Oliveira *et al.*, 2020) é uma obra inserida em um corpo de trabalhos que tem como premissa aproximar o aparato teórico-metodológico da Semântica Cognitiva da compilação de obras de referência. As noções de *conhecimento enciclopédico* (Langacker, 2008; Fillmore, 1982), *domínio* (Langacker, 2008) e *frame* (Fillmore, 1982) subsidiam a organização da estrutura de acesso da obra, a composição de três microestruturas e a seleção das categorias informacionais do dicionário. O domínio SAÚDE é utilizado para problematizar as questões teóricas e metodológicas envolvidas na compilação da obra. Destacam-se, como contribuições da Semântica Cognitiva para a Lexicografia, as possibilidades de interação entre informações linguísticas e informações de mundo, necessárias à descrição do léxico da pandemia na era da informação digital.

**Palavras-chave:** *LEXICOVID-19*. Dicionário enciclopédico. COVID-19. Estrutura lexicográfica. Semântica Cognitiva. Lexicografia.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; [ana.oliveira@ufsm.br](mailto:ana.oliveira@ufsm.br); <https://orcid.org/0000-0003-0248-3870>

<sup>2</sup> Rede Estadual do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil; [camilechevarria@gmail.com](mailto:camilechevarria@gmail.com); <https://orcid.org/0009-0001-9179-6141>

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

## *STRUCTURE OF A ENCYCLOPEDIA DICTIONARY OF THE NEW CORONAVIRUS ORGANIZED BASED ON THE LEXICAL COGNITIVE SEMANTICS: HIGHLIGHTS OF THE DOMAIN HEALTH*

**Abstract:** This paper aims to present and discuss the lexicographic structure applied in the process of compiling an encyclopedic dictionary of the new coronavirus. The planning of the resource follows the lead of studies that look into Cognitive Semantics for theoretical and methodological insights for dictionary build. The concepts of *encyclopedic knowledge* (Langacker, 2008; Fillmore, 1982), *domain* (Langacker, 2008), and *frame* (Fillmore, 1982) are used to help to design the access structure of the work, its three different microstructures, and to select the informational elements present in the dictionary. The domain SAÚDE [health] is used to illustrate the issues discussed along the paper. Contributions from Cognitive Semantics to Lexicography are highlighted mainly related to the relationship between linguistic and encyclopedic information, so much needed to the task of describing the lexicon of the pandemics in the digital information era.

**Keywords:** *LEXICOVID-19*. Encyclopedic dictionary. COVID-19. Lexicographic structure. Cognitive Semantics. Lexicography.

### **Introdução**

A pandemia do novo coronavírus ocasionou, ao redor do mundo, diversos impactos sociais, econômicos e políticos. A implementação de novos hábitos de consumo, a necessidade de instituir mecanismos que garantissem à população uma renda básica e a publicação de decretos com o objetivo de mitigar impactos sanitários e econômicos conformam um pequeno exemplo dessas mudanças. Como consequência dessas questões sociopolíticas e econômicas, é possível perceber que a língua, de forma geral, também sofreu impactos e, de forma particular, o léxico constituiu um nível privilegiado para a análise do impacto da pandemia na linguagem e da importante relação entre a linguagem e o mundo.

Estudos em diferentes línguas e com focos analíticos distintos demonstram algumas dessas interferências ocasionadas pela nova realidade do vírus na linguagem. Por exemplo, Costa (2021) avalia a utilização, pela imprensa portuguesa, das metáforas VÍRUS



É INIMIGO<sup>3</sup> e PANDEMIA É PERTURBAÇÃO DA NATUREZA com o intuito de mobilizar a população a se unir contra o vírus e a respeitar medidas de distanciamento social. A neologia também foi foco de trabalhos que apontam a criação lexical e a extensão semântica como mecanismos utilizados pelos falantes para dar conta de novos conceitos antes não lexicalizados ou que estavam restritos a um vocabulário técnico (Silva; Maia, 2021). Por fim, mas sem intenção de exaustividade, foram analisados processos semântico-cognitivos subjacentes a novos usos linguísticos, como a metaftonímia, a categorização e a perspectivação (Brangel; Oliveira, 2022).

A profusão de novas unidades lexicais<sup>4</sup> diretamente relacionadas à pandemia do novo coronavírus justificou a proposta, iniciada em meados de 2020, da elaboração de um dicionário que abarcasse “palavras, termos e expressões relacionados à pandemia de COVID-19 de forma temática, com base nos contextos que dão suporte ao entendimento desses itens lexicais” (Oliveira *et al.*, 2020). O *LEXICOVID-19: Dicionário Enciclopédico do Novo Coronavírus* (Oliveira *et al.*, 2020) tem uma organização temática e utiliza a semântica cognitiva lexical como orientação teórica, apresentando o léxico da pandemia a partir dos domínios e *frames* que dão sustentação para seu entendimento.

Nesse sentido, além de possibilitar aos consulentes a compreensão de palavras e expressões relacionadas à pandemia (tarefa já corriqueira na atividade de compilação de dicionários), a obra busca também refletir sobre e reinterpretar o papel do dicionário na atualidade. Tendo em vista que estamos em uma sociedade cada vez mais digitalizada – fato exacerbado no período de distanciamento social –, entendemos que, assim como as tecnologias têm impactado a comunicação e as práticas sociais de forma definitiva, a Lexicografia – área de estudo e de elaboração de dicionários – não deve passar imune a essas mudanças. Além disso, pela importância de apresentar informações de mundo relacionadas ao vírus e suas consequências, destaca-se a noção de *conhecimento enciclopédico* (Langacker, 2008; Fillmore, 1982) para a seleção e organização das informações da obra, principalmente tendo em vista seu público-alvo e a relação entre as experiências particulares à pandemia e a linguagem.

---

3 A Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980) postula que as ocorrências linguísticas metafóricas são reflexo de mapeamentos conceptuais entre um domínio fonte (que fornece a base para a compreensão e que, geralmente, é mais concreto e acessível aos sentidos) e um domínio alvo (aquele para o qual busca-se compreensão, geralmente mais abstrato e de difícil entendimento). Nessa abordagem, apresenta-se como notação o uso de DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE.

4 Segundo Fillmore e Baker (2010), a *unidade lexical* é o pareamento entre uma palavra e um dos seus significados. A unidade lexical evoca um *frame*, pois necessita dessa porção de conhecimento para sua compreensão, e destaca um aspecto ou componente desse *frame*.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

Conforme será apresentado na próxima seção deste artigo, o dicionário está inserido em um corpo de trabalhos que tem o objetivo de aproximar o aparato teórico-metodológico da Semântica Cognitiva da compilação de obras de referência. Mesmo que a utilização da Semântica Cognitiva para a resolução de demandas lexicográficas já seja tema de estudos teóricos e aplicados (cf. Baker; Fillmore; Lowe, 1998; Geeraerts, 2001, 2014; Ostermann, 2015; Kövecses e Csabi, 2014), sua relação com recursos digitais e suas funções e categorias informacionais ainda são temáticas pouco exploradas nessa interface<sup>5</sup>.

Na seção 2, apresentamos e discutimos a estrutura lexicográfica do dicionário (Oliveira *et al.*, 2020), relacionando sua função, o tipo de obra e o público-alvo aos componentes do dicionário. O dicionário tem como público-alvo estudantes do Ensino Médio falantes de português do Brasil, e cada nível de descrição (domínio, cenário, palavra) apresenta um conjunto fixo de componentes. Destaca-se o caráter enciclopédico do recurso, com base na premissa de que as palavras dão acesso a uma ampla gama de conhecimentos estruturados, estreitamente relacionados à experiência.

Na seção 3, o domínio SAÚDE é utilizado para problematizar questões teóricas e metodológicas envolvidas na compilação da obra, principalmente relacionadas aos componentes informacionais apresentados pelas diferentes microestruturas<sup>6</sup> do dicionário. Além disso, discute-se, nessa etapa, o papel de profissionais da linguagem na divulgação e apuração de informações na era digital, tendo em vista a disseminação de informações de confiabilidade duvidosa e o bloqueio cada vez mais frequente do acesso a conteúdos jornalísticos pelas empresas de comunicação.

Finalmente, na última seção, apontamos para as possibilidades abertas pela Semântica Cognitiva Lexical para o trabalho com recursos lexicográficos digitais, fundamentalmente na incorporação de informações de mundo necessárias para o entendimento das expressões linguísticas e no papel da experiência corpórea e social para a descrição semântica. Ainda que restem questões em aberto, vislumbramos pontos positivos da aproximação entre a Lexicografia e a Semântica cognitiva para o desenvolvimento de obras de consulta que estejam, fundamentalmente, em sintonia com o que se espera de um dicionário do século XXI.

---

<sup>5</sup> É importante destacar que grande parte dos trabalhos que aproximam a Semântica Cognitiva da Lexicografia ainda o faz com base em uma concepção bastante tradicional de dicionário, ou seja, considera obras monolíngues, voltadas à compreensão, com foco numa perspectiva semasiológica de descrição.

<sup>6</sup> A microestrutura é o conjunto de informações ordenadas de cada verbete, informações constantes e organizadas que seguem o que se convencionou chamar de Programa Constante de Informações (Farias, 2009).

## Semântica Cognitiva Lexical e Lexicografia

As palavras dão acesso ao vasto conhecimento que temos sobre o mundo, o que reflete sua fundamental função categorizadora. Do ponto de vista da Semântica Cognitiva, muito mais do que saber o significado de uma forma linguística de maneira isolada, as palavras incitam uma ampla gama de processos conceituais responsáveis pela construção do significado (Evans; Green, 2006). Diversas teorias que se enquadram em um viés semântico-cognitivo buscam dar conta da relação entre a experiência (corpórea, social e cultural), a cognição e a linguagem. Conseqüentemente, são parte da Semântica Cognitiva Lexical abordagens ao léxico que ressaltam a “natureza conceptual, dinâmica e enciclopédica do significado lexical” bem como sua “dimensão social e cultural” (Soares da Silva, 2010, p. 27-28).

Para ilustrar as características da dinamicidade e da flexibilidade do significado lexical, podemos considerar o neologismo *covidário*<sup>7</sup>, que surge no contexto da pandemia com o significado “Local, devidamente isolado e equipado que, num estabelecimento de saúde, se destina ao atendimento e ao tratamento de doentes com suspeita ou confirmação de infecção por COVID-19” (s.v. *covidário*, Priberam). Em curto espaço de tempo, o uso da expressão *covidário* foi deslocado dessa aplicação central para contextos como “Fizemos do Brasil um *covidário*, um lugar perfeito para a proliferação do vírus e das suas novas variantes<sup>8</sup>” (cf. Bragel; Oliveira, 2022). Cada um desses usos evoca diferentes domínios de conhecimento: o primeiro, dependente de Sistema de Saúde para sua compreensão, pois diz respeito a uma ala hospitalar; o segundo necessita de um conhecimento relacionado à falta de ações dos Atores\_políticos para evitar a contaminação da população, visto que o aspecto semântico destacado se relaciona à ampla disseminação do vírus no território brasileiro.

Para ilustrar o caráter enciclopédico do significado, pode-se considerar a expressão *kit covid*, particularmente relacionada à experiência brasileira com a pandemia. Para compreendê-la, é necessário acessar o conhecimento que temos sobre o Tratamento da doença, que está diretamente relacionado ao Vírus em si e faz parte de domínios<sup>9</sup>

7 Neste trabalho, utilizamos as notações itálico para unidades lexicais, fonte Courier New para cenários e caixa alta para os domínios.

8 Fonte: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/607404-um-apelo-dramatico-acorda-brasil>

9 Segundo Langaker (2006, p. 44), um domínio é “qualquer tipo de ideia ou esfera de experiência” [any kind of conception or realm of experience], termo propositalmente amplo para abarcar aqueles domínios considerados básicos (por não serem redutíveis a outros mais simples) e não básicos (que utilizam uma matriz de outros domínios em sua composição). No projeto do dicionário, chamamos de domínio as porções de conhecimento mais genéricas, como SAÚDE e POLÍTICA, que utilizamos como um nível superordenado para organizar os cenários (de caráter mais específico).

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

mais amplos SAÚDE e NOVO CORONAVÍRUS. Sabe-se que, até hoje, poucos fármacos demonstraram eficácia para o tratamento da COVID-19, contudo, uma série de medicamentos sem eficácia comprovada contra a doença – como a cloroquina, a hidroxicloroquina, a azitromicina e a ivermectina – foi amplamente utilizada pela população, chegando inclusive a ter seu uso recomendado, no Brasil, por autoridades públicas e médicos para o tratamento da doença. Assim, uma definição estritamente linguística de *kit covid*, como “conjunto de medicamentos sem eficácia comprovada utilizado contra a COVID-19”, não daria conta do significado da expressão.

Nesse caso, destaca-se a importância das informações de mundo, da informação enciclopédica, para a compreensão da expressão *kit covid*. Isso porque, muito mais do que saber o sentido de uma palavra ou expressão de forma isolada, as formas linguísticas fornecem acesso a uma ampla gama de conhecimentos estruturados (Fillmore; Baker, 2010). Consequentemente, para que um item lexical seja compreendido, é necessário conhecer o *frame* que lhe dá suporte, ou seja, o contexto em que ele é usado ou está inserido (Fillmore, 1982).

Seguindo a linha de trabalhos aplicados que aproximam a produção de obras lexicográficas de preceitos semântico-cognitivos (como a *FrameNet*, s.a.; o dicionário *Field*, 2014; e o *Dicionário Olímpico*, 2016), o dicionário enciclopédico *LEXICOVID-19* (Oliveira *et al.*, 2020) busca, em teorias da Semântica Cognitiva, subsídios para a descrição lexical e para a própria delimitação das categorias informacionais da obra. Por mais que a relação entre a análise linguística e o material apresentado pelos dicionários tenha evidente aproximação, a relação entre a Lexicografia e as teorias linguísticas ainda é relativamente recente. Isso pode ocorrer pelo fato de, por um lado, a Lexicografia ser considerada por muitos pesquisadores como área de conhecimento autônoma e, por outro lado, por alguns críticos apontarem para a inexistência de uma ciência lexicográfica, inserindo a arte de produzir dicionários no rol das técnicas (Rundell, 2012). A esse respeito, Tarp (2012, p. 108, tradução própria<sup>10</sup>) aponta que:

Certamente, é uma questão o fato de que um ofício não é nem uma ciência nem uma teoria, mas, baseado em um estudo metódico da prática correspondente, é perfeitamente possível construir reflexões e, aos poucos, sistematizá-las em um conjunto organizado de ideias e afirmações, i.e., uma teoria capaz de explicar, guiar e até renovar práticas existentes.

---

10 No original: “It is a matter of course that a craft is neither a science nor a theory, but based upon a meticulous study of the corresponding practice it is perfectly possible to form reflections and, little by little, systematize them into an organized set of ideas or statements, i.e. a theory capable of explaining, guiding, and even renovating existing practice”.

Geeraerts (2009 [2001]) aponta ainda que, mesmo de forma inconsciente, diversos lexicógrafos aplicam, na prática, métodos analíticos e descritivos que se relacionam, por exemplo, a preceitos teóricos vinculados a uma visão semântico-cognitiva de linguagem, como o uso de características ou instâncias prototípicas nas definições e de expressões que demonstram a dificuldade demarcatória entre os sentidos de um item lexical polissêmico. O autor destaca o que chama de *problema da linearização*: o fato de que a estrutura multidimensional dos itens lexicais precisa ser representada em verbetes limitados pela própria linearidade da escrita e do suporte impresso. Neste sentido, a transposição dos dicionários para o suporte digital rompe com esta questão e abre novas possibilidades representacionais.

Segundo Lew (2010), os dicionários eletrônicos apresentam novas possibilidades de representar o significado lexical. Contudo, pela falta de estudos sobre seu efetivo uso, não se sabe se essas novas formas de representação trazem vantagens em comparação a verbetes com componentes mais tradicionais. Além disso, outra questão importante relacionada ao gênero verbete e às novas mídias diz respeito à possível sobrecarga cognitiva que muitos elementos e *hiperlinks* em demasia podem proporcionar ao consulente de uma obra lexicográfica. Conforme apontam Lew e De Schryver (2014, p. 347, tradução própria<sup>11</sup>), os

[...] dicionários impressos podem apresentar vantagem sobre dicionários digitais pelo fato de os últimos serem mais difíceis de se consultar. Esse efeito de certa forma paradoxal pode ser explicado em termos da *Involvement Load Hypothesis* [Hipótese da Carga de Envolvimento] (Laufer e Hulstijn, 2001), que sugere que uma tarefa que requer maior esforço está mais propensa a produzir um vestígio mais duradouro na memória.

Fato é que os dicionários são obras de referência utilizadas pelos usuários de uma língua para sanar dúvidas acerca de uma infinidade de questões, geralmente, de caráter linguístico-comunicativo. Importante também é considerar o que aponta Weinrich (1979, p. 320-321) sobre o fato de o dicionário ser um produto da nossa época, ou seja, segundo o autor:

---

<sup>11</sup> No original: “[...] print dictionaries may hold an advantage over digital dictionaries as the former tend to be more difficult to consult. This somewhat paradoxical effect can be explained in terms of the Involvement Load Hypothesis (Laufer and Hulstijn 2001), which suggests that a task which requires greater effort is likely to produce a more lasting memory trace”.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

[...] a verdade dos dicionários [...] é uma verdade histórica. A verdade dos dicionários dos séculos XVII e XVIII é diferente da verdade dos dicionários nos séculos XIX e XX. Uma certa congruência e correspondência entre o modo de se fazer um dicionário e aquilo que, sumariamente, chamarei o espírito da época, [*sic*] parece a condição prévia para se poder falar de verdade em um determinado dicionário ou tipo de dicionários. Trata-se, conseqüentemente, de saber qual é o tipo de dicionário que corresponde à nossa época.

Na atualidade, percebe-se que a era da informação impõe a transformação dessas obras de referência, visto que as necessidades dos usuários, os tipos de uso e as formas de interação com a informação mudaram<sup>12</sup>. Contraditoriamente, a maioria dos dicionários eletrônicos e digitais do português do Brasil ainda constitui uma mera transposição de obras impressas para um ambiente digital. Mostra disso é a própria noção de verbete, que, apesar de apresentar *hiperlinks* e áudios em muitas das obras digitais, permanece com estrutura quase idêntica àquela das antigas versões impressas. Nesse sentido, importantes questões que agora se colocam são: *será que os dicionários têm acompanhado as transformações e as necessidades atuais de seus usuários? O que seria o dicionário de hoje?* Lew e De Schryver (2014, p. 342, tradução própria<sup>13</sup>) destacam que:

Conforme os dicionários passaram das prateleiras para disquetes, discos ópticos, servidores de internet e, agora, para dispositivos móveis, eles se encontram no mesmo grupo dos *softwares* utilitários e de produtividade, o que por sua vez encorajou uma visão mais pragmática e menos ideológica ou dogmática dos dicionários.

Tarp (2012, p. 110), ao considerar a crescente digitalização, os tipos de informação buscadas pelos consulentes e a natureza das buscas realizadas afirma que essas características “deixam claro que a lexicografia é, acima de tudo, uma disciplina da

---

12 Todos os anos, uma das autoras leciona a disciplina de Estudos do Léxico para turmas de Bacharelado em Letras em uma IES federal e, em uma rápida enquête inicial, é possível constatar diversos fatos interessantes sobre a relação dos estudantes com o uso de dicionários: poucos utilizam sistematicamente algum tipo de dicionário (a maioria o faz em tarefas de compreensão ou na busca por sinônimos em situações de produção textual) e a grande maioria busca sanar suas dúvidas a partir da pesquisa em buscadores como Google, muitas vezes sem se dar conta de que está acessando um dicionário ou sem se preocupar com qual obra é essa que está consultado.

13 No original: “As dictionaries moved from the book-shelves gradually onto floppy disks, optical disks, internet servers, and now mobile devices, they found themselves as it were in the same league as utility and productivity software, which in turn encouraged a more pragmatic and less ideological or dogmatic view of dictionaries”.

informação”.<sup>14</sup> O autor, conseqüentemente, pontua que os dicionários são “*ferramentas informacionais*”, pois, por conta das necessidades dos seus consulentes, “as obras e as ferramentas lexicográficas são, por excelência, *artefatos desenvolvidos para serem consultados* de modo a suprir necessidades informacionais pontuais”<sup>15</sup> (Tarp, 2012, p. 111, grifo do autor).

É neste entrecruzamento entre a Lexicografia, as ciências da informação e as teorias linguísticas que se situa a proposta de desenvolvimento de um dicionário enciclopédico *on-line* do novo coronavírus a partir de subsídios da Semântica Cognitiva, particularmente, da teoria da Semântica de *Frames*. A utilização dessa proposta teórica para aplicações lexicais não é novidade e tem na FrameNet (s.a.) seu marco inicial.

A FrameNet (s.a.), segundo Baker, Fillmore e Lowe (1998), é um recurso lexical que descreve os *frames* da língua inglesa que dão suporte ao significado de expressões linguísticas, com base em evidências de *corpus* e na descrição sintático-semântica (incorporando representação das valências dessas expressões). Como exemplo, o *frame* *Cure* [*cura*] é definido da seguinte forma: “Esse *frame* lida com um **Curador**<sup>16</sup> que trata e cura uma **Condição** (as feridas, a doença ou a dor) de um **Paciente**, muitas vezes também mencionando o uso de um **Tratamento** ou **Medicação** particular [...]”<sup>17</sup> (sv. *Cure*, FrameNet). A base de dados apresenta unidades lexicais que evocam o cenário e exemplos anotados de sentenças relacionadas ao *frame*, além da descrição de seus elementos centrais e não centrais e dos tipos de relação que o cenário descrito mantém com outros cenários.

No português do Brasil<sup>18</sup>, o *Field: dicionário de expressões do futebol* (Chishman, 2014) apresenta o léxico do futebol a partir dos cenários desse esporte. Para a compilação do dicionário, um *corpus* constituído de *match reports* – descrições momento a momento das partidas – serviu como base para a seleção de unidades lexicais e para a caracterização dos *frames* do esporte: cenários do futebol, como PASSE, a identificação de seus participantes (dois jogadores do mesmo time) e ULs como *atrasar*, *cruzamento*, *enfiar a bola*, *inversão*, *lançamento e tabelar*.

14 No original: “have made it clear that lexicography is, above all, an information discipline”.

15 No original: “lexicographical works and tools are, par excellence, *artefacts designed to be consulted* in order to meet punctual information needs.

16 Na FrameNet, diferentes cores são utilizadas para identificar os elementos de *frame*.

17 No original: “This frame deals with a **Healer** treating and curing an **Affliction** (the injuries, disease, or pain) of the **Patient**, sometimes also mentioning the use of a particular **Treatment** or **Medication**.”

18 Na Universidade Federal de Juiz de Fora, há um grupo que desenvolve a FrameNet BR e outros recursos com base no arcabouço da Semântica de Frames. Contudo, ao longo da redação deste trabalho, não conseguimos acessar os recursos lexicais.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

No *Dicionário Olímpico* (Chishman, 2016), são apresentadas as modalidades olímpicas a partir de três microestruturas: a do supercenário (por exemplo, Ginástica Rítmica), a do cenário (Série, Conjunto, Lançamento e recuperação etc.) e da palavra (no cenário Lançamento e recuperação, as expressões *boomerang*, *lançamento em cascata*, *troca de aparelho*). A estrutura lexicográfica do dicionário (Oliveira; Souza; Chishman; Oliveira, 2016) apresenta, nos cenários, glosa, ilustração, mapa conceitual, unidades lexicais e cenários relacionados. Já para as unidades lexicais, são apresentadas equivalente em inglês e sentenças de exemplo.

Figura 1. Verbetes do cenário Lançamento e recuperação

The screenshot shows the 'Dicionário Olímpico' website interface. At the top, there's a logo and navigation links: 'Sobre', 'Como usar', 'Créditos', 'Fale conosco', and a search bar. The breadcrumb trail reads 'Home > Ginástica Rítmica > Lançamento e Recuperação'. A large image of a gymnast in a blue leotard is featured. Below it, the title 'Lançamento e Recuperação' is followed by a detailed text block explaining these movements. To the right, a 'PALAVRAS RELACIONADAS' section lists terms like 'boomerang', 'lançamento', and 'recuperação'. Below that, 'CENÁRIOS RELACIONADOS' includes a call to action to improve the dictionary. On the left, a conceptual diagram maps 'LANÇAMENTO E RECUPERAÇÃO' to 'GINASTA', 'SÉRIE', 'MANEJO DO APARELHO', and various apparatuses (ARCO, BOLA, CORDA, FITA, MAÇAS).

Fonte: Dicionário Olímpico (2016)

Seguindo a linha desses trabalhos aplicados, que aproximam a produção de obras lexicográficas de preceitos semântico-cognitivos, o dicionário enciclopédico *LEXICOVID-19* (Oliveira *et al.*, 2020) apresenta o léxico da pandemia a partir dos domínios e cenários que dão suporte a sua compreensão. Na próxima seção, serão apresentadas a obra e sua arquitetura informacional.



## A estrutura do dicionário

A estrutura da aplicação e a descrição dos itens lexicais buscam seguir pressupostos da Semântica Cognitiva – principalmente, através dos conceitos de conhecimento enciclopédico (Langacker, 2008; Fillmore, 1982), domínios (Langacker, 2008) e *frames* (Fillmore, 1982). Especificamente, no projeto do dicionário enciclopédico, essa perspectiva teórica foi escolhida pela necessidade de fornecer, atrelada à descrição lexical, amplo acesso a informações sobre o novo coronavírus e sobre as crises sanitária, econômica e política que esse vírus tornou ainda mais evidentes no Brasil.

Para a identificação das unidades lexicais, dos cenários e dos domínios da obra, foram compilados *corpora*<sup>19</sup> com o auxílio do *software BootCaT* e realizadas análises quantitativa e qualitativa com o *Sketch Engine*. Ao longo de todo o projeto, foi necessário realizar constantemente a atualização tanto dos *corpora* quanto das informações apresentadas na obra, visto que o léxico relacionado à pandemia foi constantemente se ampliando, assim como o conhecimento sobre o vírus e a doença<sup>20</sup>.

As categorias informacionais, como definições, infográficos, notícias, artigos e vídeos explicativos, são apresentadas ao consulente a partir de três microestruturas: uma para o domínio, uma para o cenário e uma para a unidade lexical. Antes de visualizar o significado do item lexical, são disponibilizadas, tanto nos cenários quanto nos domínios, diferentes tipos de informações referentes ao contexto em que esse item está inserido, atribuindo maior contextualização ao significado das unidades lexicais e facilitando a sua compreensão.

Assim, ao entrar no recurso, as informações podem ser acessadas diretamente a partir da busca pela expressão linguística desejada ou pela escolha por um dos domínios temáticos que dão suporte às informações. Como informação complementar, na página principal do recurso, foram inseridos os dados sobre a quantidade de casos confirmados e de óbitos registrados em decorrência da doença no mundo, no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul.

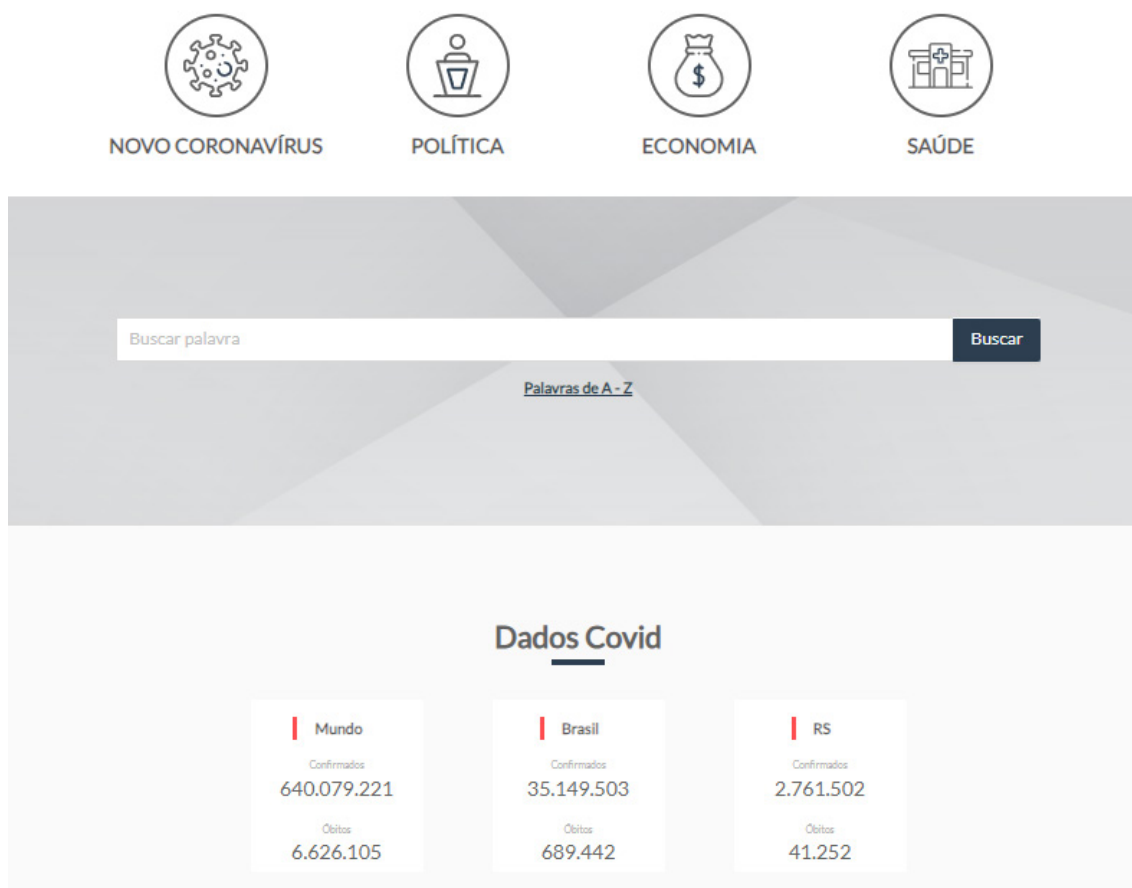
---

19 Neste trabalho, não será discutida a metodologia de compilação dos *corpora*, da seleção macroestrutural e da identificação de *frames*. Para isso, cf. Oliveira, Piper e Gatti (2021).

20 Atualmente, o *site* está passando pela segunda revisão com relação à atualização das informações e reorganização das microestruturas.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

**Figura 2.** Excerto da página de acesso do recurso lexicográfico



**Fonte:** Oliveira *et al.* (2020)

Com relação aos fatores que condicionam os traços essenciais dos dicionários (Oliveira, 2010), uma vez que a obra utiliza como parâmetro para o agrupamento dos itens lexicais as noções de *domínio* – estrutura de conhecimento de caráter genérico – e de *cenário* – estrutura de conhecimento esquemática que fornece a base para a compreensão das expressões linguísticas – o recurso pode ser classificado como onomasiológico (ou seja, vai de um conceito para suas designações<sup>21</sup>).

21 Na análise lexical, é comum diferenciar entre uma abordagem semasiológica, que parte da forma linguística e avalia os significados que essa forma apresenta, e uma abordagem onomasiológica de análise, que parte de um conceito e busca as designações relacionadas a ele (Baldinger, 2001 [1966]).

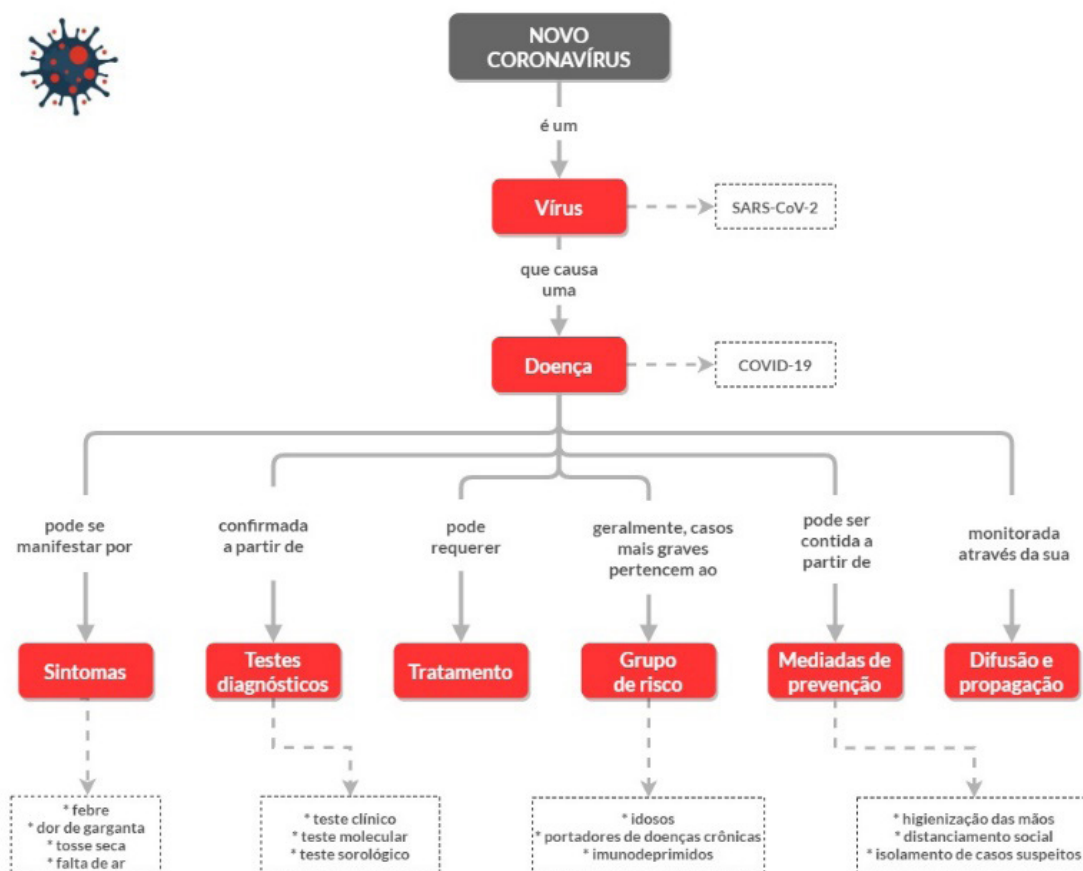
A primeira microestrutura apresentada no recurso é a dos domínios. Nessa microestrutura, são apresentados uma definição, um mapa do domínio e uma sugestão de leitura, na categoria informacional *Saiba mais*. São listados, ainda, em ordem alfabética, todos os cenários que se relacionam ao grande domínio. Desse modo, no domínio SAÚDE, é apresentada a seguinte definição:

Não mais entendida como ausência de doença, a SAÚDE é definida como um estado de bem-estar físico, mental e social. A propagação do novo coronavírus criou uma grande crise na saúde em escala mundial. Uma das consequências da COVID-19 foi a necessidade de reorganizar os Sistemas de Saúde através de novas Políticas Públicas de Saúde. A área de Políticas Públicas de Saúde e seus Atores Políticos têm uma importante atuação durante a pandemia. Entre muitas funções, uma das mais significativas é a responsabilidade de definir, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), as Medidas de prevenção – ações que diminuem e previnem a disseminação do vírus [...] (Oliveira *et al.*, 2020, s.v. SAÚDE).

Os termos destacados na definição do domínio são alguns dos cenários que estão presentes no domínio SAÚDE. Pode-se perceber que essa definição tem como objetivo apresentar, de modo explicativo e descritivo, os cenários e as relações entre eles. Ainda na microestrutura dos domínios, estão presentes os mapas de domínios, os quais representam a relação entre os cenários de modo visual.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

Figura 3. Mapa do domínio NOVO CORONAVÍRUS



Fonte: Oliveira *et al.* (2020)

Cada um dos cenários que dependem do domínio acessado para o seu entendimento recebe também uma microestrutura com informações constantes: definição, unidades lexicais, vídeo, Infográfico e Saiba mais. O cenário Medidas de prevenção, por exemplo, abarca unidades lexicais relacionadas ao conhecimento sobre intervenções não farmacológicas destinadas a diminuir o contágio do vírus entre as pessoas, como *barreira sanitária*, *distanciamento social*, *etiqueta respiratória*, *lockdown*, *quarentena* e *uso de máscara*. Além disso, Medidas de prevenção necessita de uma matriz de outras estruturas de conhecimento de caráter mais genérico para sua composição, como SAÚDE, POLÍTICA, NOVO CORONAVÍRUS e ECONOMIA. Isso porque as medidas de prevenção são medidas *sanitárias* geralmente tomadas por *atores políticos* que visam à diminuição do contágio de um *vírus* e que podem trazer *impacto econômico*. Dessa forma, este cenário pode ser acessado através de qualquer um dos domínios presentes no dicionário.

Atrelada à perspectiva onomasiológica de descrição está uma das principais funções da obra, que é a de produção, visto que tal disposição de informações auxilia o usuário a encontrar, dentre as unidades lexicais possíveis para a expressão de determinado conceito, aquela que designa de forma mais adequada a noção buscada neste cenário de experiência com o novo coronavírus. Por exemplo, no cenário Medidas de prevenção, é possível visualizar a distinção entre expressões bastante próximas (e que muitas vezes são confundidas por pessoas leigas) como *distanciamento social*, *isolamento domiciliar*, *lockdown* e *quarentena*.

**Figura 4.** Excerto do cenário Medidas de prevenção



The image shows a screenshot of a web application interface. At the top left, there is a logo of a building with a cross, representing a health facility. To its right, the text 'Medidas De Prevenção' is displayed. Below this, there is a blue button labeled 'Cenário' and a dropdown menu labeled 'SAÚDE'. The main content area contains a paragraph of text describing prevention measures for the new coronavirus. To the right of the text is a vertical list of lexical items, each in a dark blue box with white text.

As medidas de prevenção ao novo coronavírus compreendem intervenções não farmacológicas destinadas a diminuir o contágio entre as pessoas e achatar a curva de infecção. Elas são necessárias, fundamentalmente, para que não ocorra o colapso do sistema de saúde. Autoridades sanitárias recomendam que qualquer pessoa com sintomas de gripe deve ficar em isolamento domiciliar por 14 dias para evitar a transmissão da doença caso esteja infectado. Como o novo coronavírus é transmitido por gotículas difundidas pelo ar e através de superfícies contaminadas, diversas cidades pelo mundo reforçaram a sanitização de vias públicas e tornaram obrigatório o uso de máscaras em ambientes públicos. Com relação às políticas públicas, governos ao redor do mundo têm implantado medidas de distanciamento social, que diminuem o contato entre as pessoas, e a manutenção somente de atividades consideradas essenciais em áreas com elevado número de infectados. Tais medidas compreendem desde o fechamento de escolas, casas noturnas e locais de grande aglomeração de pessoas até medidas mais drásticas

Ítems Lexicais
barreira sanitária
biossegurança
distanciamento controlado
distanciamento social
distanciamento social intermitente
etiqueta respiratória
higienização das mãos
isolamento
isolamento de contato
isolamento domiciliar

**Fonte:** Oliveira *et al.* (2020)

Contudo, o dicionário destaca não apenas o aspecto linguístico relacionado às unidades lexicais presentes em cada cenário. Isso porque, como previamente apontado, o conhecimento enciclopédico relacionado aos itens lexicais desempenha um papel fundamental na interpretação das expressões linguísticas. Dessa forma, a separação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento enciclopédico, de modo geral, é possível apenas artificialmente e, de modo particular à pandemia, é insuficiente para a caracterização do significado relevante. Considere-se, por exemplo, o verbete abaixo, apresentado para a unidade lexical *cloroquina*:

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

**Figura 5.** Verbete de *cloroquina*

The image shows a dictionary entry for 'cloroquina'. It features a grey circle icon to the left of the word 'cloroquina', which is followed by a box indicating it is a 'substantivo feminino'. Below this is a paragraph defining the drug as used for malaria and its effectiveness for COVID-19. Further down, there is an 'Exemplo de uso' section with a sentence about heart effects, an 'Equivalente em inglês' section with 'chloroquine', and a 'Saiba Mais' section with a link to a report on its ineffectiveness for COVID-19.

**cloroquina**  
substantivo feminino

droga utilizada para o tratamento da malária; obteve bons resultados em testes *in vitro* para o tratamento da COVID-19, contudo não tem se mostrado eficaz em testes clínicos;

**Exemplo de uso**  
*A cloroquina e a hidroxicloroquina afetam o coração e podem levar à morte.*

**Equivalente em inglês**  
chloroquine

**Saiba Mais**  
[Reportagem sobre a ineficácia da cloroquina no tratamento da COVID-19.](#)

**Fonte:** Oliveira *et al.* (2020)

Nesse caso, a definição do item é realizada em duas partes: a primeira, de caráter mais geral, apresenta uma definição em termos tradicionais para a unidade lexical; a segunda parte insere informação sobre o medicamento e sua relação com o contexto da COVID-19. Além da definição, destaca-se a utilização do exemplo de uso, extraído de *corpus*, e a seção de uma reportagem inserida na seção *Saiba Mais* para reforçar a ineficácia do medicamento no tratamento da COVID-19, apresentando informações relevantes para o entendimento da unidade lexical em outros componentes do verbete.

Finalmente, com relação ao público-alvo do dicionário, estudantes de ensino médio, temos como consequência a necessidade de adequar o tipo e a quantidade de informação, assim como o *layout* e organização dessa informação, para os consulentes. Não seria possível, neste trabalho, abordar esse aspecto de maneira aprofundada. Contudo, é possível apontar, com relação à área de Linguagens, que a Base Nacional

Comum Curricular (Brasil, 2018) estipula que os estudantes tenham um ensino por temas integrados, com o desenvolvimento de uma interpretação crítica do mundo e especial atenção ao letramento digital e multissemiótico. Dessa maneira, tais indicativos reforçam a importância dos *hiperlinks*, das categorias informacionais não tradicionais e das possibilidades trazidas pela lexicografia eletrônica a projetos no âmbito da lexicografia pedagógica – possivelmente na direção de um dicionário cada vez mais híbrido e enciclopédico. Nessa perspectiva, propusemos o desenvolvimento do *LEXICOVID-19* como um dicionário enciclopédico eletrônico e multimodal.

## O domínio SAÚDE

Nesta seção, são apresentadas questões teórico-metodológicas que perpassaram a elaboração do recurso, relacionadas às categorias informacionais que compõem o dicionário, à densidade das informações apresentadas e à descrição dos domínios, cenários e unidades lexicais. Para tanto, serão apresentados apontamentos específicos sobre as informações do domínio SAÚDE.

O *LEXICOVID-19* (Oliveira *et al.*, 2020) é um recurso digital disponibilizado de forma *on-line*, característica que possibilita a constante atualização e reformulação das informações. Como o dicionário aborda um tema bastante atual e que ainda vem sendo estudado, a todo momento surgem discussões novas e relevantes para serem apuradas e registradas. Com isso, no decorrer do processo de elaboração do recurso, diversas mudanças surgiram, unidades lexicais que pareciam ser relevantes em junho de 2020, data do início do projeto, agora, em 2023, já não têm mais tanta relevância no contexto da pandemia. Como exemplo, podemos citar as unidades lexicais selecionadas como sementes para a elaboração do primeiro *corpus* do projeto: expressões como *achatamento da curva*, *cloroquina*, *EPI*, *profissionais da saúde* e *respirador* já não entrariam na compilação de um *corpus* genérico da COVID-19 do ano de 2022.

Essas exclusões, adições e mudanças nos conteúdos e estruturas do dicionário também ocorreram por conta de situações, eventos e conhecimentos que se modificam na sociedade, tanto nos meios digitais quanto fora deles.

Com relação à organização do recurso, teve-se a preocupação, desde os primeiros momentos de elaboração da obra, em deixar explícita a relação tanto entre os grandes domínios e seus cenários quanto entre os próprios cenários dentro dos domínios. Pelo fato de a pandemia ter afetado diversas áreas da vida pública, são apresentados logo na página inicial do dicionário um vínculo entre os quatro contextos que, por meio das nossas análises e das unidades lexicais encontradas nos *corpora*, julgamos ser os mais

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

impactados nas crises instaladas pela pandemia. Considerou-se relevante apontar para a centralidade do domínio NOVO CORONAVÍRUS no dicionário como um todo, pois todas as informações contidas na obra só estão ali pela relação que têm com a pandemia causada pelo vírus. A propagação do novo coronavírus impactou a área da SAÚDE, o que trouxe consequências para a ECONOMIA, instaurando uma crise POLÍTICA. Assim, para elucidar essas relações surge a ideia dos mapas visuais.

Como já mencionado, os mapas visuais são um recurso que resume de maneira mais dinâmica a ligação entre os diversos cenários presentes na plataforma. Por exemplo, no domínio NOVO CORONAVÍRUS, o mapa vai partir da própria unidade lexical *novo coronavírus*, visto que as informações presentes no domínio surgem a partir da compreensão desse termo. Já no domínio SAÚDE, o mapa se inicia pelo domínio NOVO CORONAVÍRUS, apresentando a relação do vírus como o causador dos impactos nessa área. Na sequência, os mapas também vão representar visualmente o encadeamento entre os cenários e suas relações, facilitando o processo de entendimento do consulente do recurso lexicográfico.

Ainda sobre os mapas visuais, é interessante destacar como a mudança de entendimento e o desenvolvimento da pandemia impactam o conteúdo presente nesse recurso gráfico. Por exemplo, nas versões iniciais do mapa do domínio SAÚDE figurava, em formato de cenário, apenas Tratamento, visto que as vacinas ainda não tinham sido desenvolvidas. Recentemente, por conta dos grandes avanços nas pesquisas sobre vacinas e no seu desenvolvimento – por exemplo, os nomes dos laboratórios e das empresas farmacêuticas que produzem as vacinas, informações quanto à eficácia e quantidade de doses, o Plano Nacional de Imunização etc. –, Vacina passou a ser um cenário vinculado aos domínios SAÚDE, NOVO CORONAVÍRUS e POLÍTICA. Uma das questões que surgiram diz respeito à possibilidade de transformar esse cenário em um domínio, dada a complexidade de ações e a quantidade de unidades lexicais incluídas nesse cenário. Além disso, a temática *vacina* pode ser excelente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de diferentes áreas de conhecimento (como português e biologia), além de possibilitar uma série de discussões contemporâneas, como as *fake news*, ideologia de grupos antivacina e inovação científica.

Outra questão que pode ser mencionada são as mudanças durante a elaboração do *site*. Na primeira versão da microestrutura dos domínios, era apresentado um vídeo do YouTube sobre o tema, mas pelo fato de os domínios apresentarem um caráter mais genérico (superordenado), esse componente foi excluído. Desse modo, com relação ao conteúdo complementar à definição e ao mapa, ficou a sugestão de leitura em formato de



*hiperlink* na seção *Saiba Mais* (uma notícia ou reportagem), para que o consulente possa ter acesso a fontes com informações confiáveis.

Como mencionado, ao final da microestrutura do domínio, são sugeridos materiais para leitura, para consulentes que tenham interesse em saber mais sobre o assunto. Porém, cabe destacar que toda informação selecionada para o verbete foi retirada de *sites* oficiais, os quais muitas vezes contêm uma linguagem mais científica, e que, por serem artigos acadêmicos, apresentam natureza menos didática. Desse modo, essas informações foram transformadas para uma linguagem mais acessível, tendo em vista o público-alvo do dicionário, sem que perdessem a sua credibilidade.

Além disso, ainda em relação ao acesso a informações confiáveis, cabe aqui compartilhar um entrave vivenciado recentemente no projeto. Sabemos que hoje em dia é muito fácil jovens acessarem *sites* não confiáveis, e um fator tem potencializado essa prática: *sites* de notícias renomados, ou seja, teoricamente seguros, utilizando os chamados *paywalls*. Essa prática afasta ainda mais as pessoas de buscas confiáveis, visto que é necessário pagar para navegar nesses *sites*, deixando o acesso a informações verídicas e de qualidade cada vez mais restrito. Essa restrição pode ter impactos negativos na sociedade, segundo Morais e Almeida (2020, p. 95-96), pois

[...] esses impedimentos ao acesso a informações de qualidade condenam a população à desinformação e à maior circulação de *fake news*, posto que um indivíduo em situação de vulnerabilidade encontra ao seu alcance alternativas como *sites* e portais *online* gratuitos que não possuem, muitas vezes, recursos para a elaboração de informações com credibilidade ou apuração. [...] A liberação de alguns conteúdos em decorrência da pandemia do novo coronavírus em 2020, a fim de manter o leitor minimamente por dentro do que acontecia no país e minimizar inverdades e incertezas que foram amplamente divulgadas nas redes sociais através das *fake news* pode ser entendida como uma demonstração da importância que a informação tem no cotidiano da sociedade, demonstrando que os portais de notícias *online* reconhecem a dificuldade que o *paywall* provoca no acesso a informações por parte da população em situação de vulnerabilidade.

Logo, em uma sociedade que cada vez mais restringe o conhecimento, um dicionário enciclopédico digital pode ser um meio de livre acesso e com fontes confiáveis para a busca de informações sobre determinado assunto.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

É importante ressaltar que houve mudanças na microestrutura dos domínios. Para evitar a redundância de informações, nas próximas atualizações pretende-se excluir a lista alfabética que apresenta os cenários, para deixar seu acesso somente através de *hiperlinks* na própria definição do domínio. Com isso, será possível aproveitar ainda mais o caráter digital da plataforma e a funcionalidade dos *hiperlinks* no dicionário.

Outro tópico importante são os cenários de interface entre domínios. Existem cenários que aparecem em mais de um domínio, como Políticas Públicas de Saúde e Medidas de prevenção. Isso porque esses cenários, como apontado previamente, necessitam de uma matriz de domínios para o seu entendimento. Como consequência, a definição desses cenários deve contemplar as discussões de todos os domínios que lhe dão suporte. Para o consulente compreender o que são as Medidas de prevenção, por exemplo, durante o COVID-19, precisa relacionar o termo às discussões do domínio SAÚDE – visto que as medidas foram elaboradas para diminuir o contágio do vírus –, e saber que elas tiveram impactos tanto na ECONOMIA – visto que por conta das medidas de distanciamento o comércio teve que pausar suas atividades –, quanto na POLÍTICA – já que as medidas de prevenção dependem de ações de atores políticos. Assim, diferentemente dos cenários vinculados a apenas um domínio, as definições dos cenários de interface precisam de uma definição que abarque a complexidade de todos os domínios que o compõem.

Ainda sobre a mesma temática, quando um cenário é acessível através de mais de um domínio, as unidades lexicais apresentadas no verbete do cenário não necessariamente são as mesmas. Por exemplo, *uso de álcool gel* é uma unidade lexical do cenário Medidas de Prevenção quando acessado através do domínio SAÚDE, por ser uma medida sanitária de prevenção ao vírus. Ao acessar o cenário através do domínio POLÍTICA, essa unidade lexical não aparece, pois são outras as que dependem de ações políticas para o seu entendimento, como *barreira sanitária* e *lockdown*.

Ademais, sobre os cenários e suas definições, as informações contidas nessa microestrutura devem abordar tanto discussões mais gerais quanto específicas, para que, quando chegar no item lexical, o consulente já tenha uma compreensão adequada e direcionada sobre o contexto em que o item lexical está inserido, ou seja, são necessárias definições mais completas. Porém, percebeu-se que algumas definições redigidas, por exemplo, no ano de 2022, nos dias atuais, já não têm tanta relevância ou são informações que mudaram com o passar do tempo. Para ilustrar esse problema, pode-se citar a informação relacionada às doses da vacina, questão que ao longo das pesquisas foi recebendo alterações em relação à quantidade necessária de doses. Desse modo, observou-se que nas definições não devem ser inseridas informações que podem se alterar muito rapidamente.

Por fim, uma última questão a ser problematizada diz respeito à microestrutura das unidades lexicais. No dicionário, é possível encontrar diferentes tipos de itens lexicais: existem os que são completamente relacionados à COVID-19 – que surgiram por conta da doença, como *covidário* –, outros que já circulavam na nossa língua, mas que ganharam novos significados e acepções relacionados ao vírus durante o contexto pandêmico, como *cloroquina*, e ainda itens de uso geral, mas com importância para a temática, como *barreira sanitária*. Por conta disso, nessa microestrutura, foi necessário elaborar diferentes tipos de definições, algumas mais contextualizadas para as palavras totalmente relacionadas ao vírus; algumas definições gerais acompanhadas de informações enciclopédicas, para os vocábulos que já existiam, mas ganharam novos significados; e definições bem gerais para aquelas palavras já circulantes e com importância nesse contexto.

Para exemplificar essa questão, retoma-se a discussão sobre o *kit covid*, com o item lexical *azitromicina*, do cenário *Tratamento*, item lexical já existente, mas que entrou em evidência durante a pandemia de COVID-19. Esse medicamento, originalmente, era destinado para infecções respiratórias, porém bacterianas, e para doenças sexualmente transmissíveis. No contexto da pandemia, a droga foi utilizada fora da indicação da bula em testes clínicos para amenizar os sintomas de pessoas já hospitalizadas ou ainda como forma de prevenir internações. Foi uma das drogas incluídas no *kit covid*, como ficou conhecido um grupo de remédios indicados para tratamento precoce sem eficácia comprovada, sendo que muitos desses medicamentos eram destinados ao combate de bactérias ou parasitas no organismo, e não a infecções virais. Mesmo com reprovações das comunidades científicas, esse uso foi adotado mundialmente. Assim, no dicionário, uma definição do medicamento nos moldes tradicionais não era suficiente, logo, foi necessário complementar a definição com mais informações relacionadas ao uso da droga no cenário pandêmico.

Em contrapartida, itens lexicais já em circulação que tiveram importância durante esse contexto receberam uma definição mais geral, visto que a sua acepção não mudou na pandemia. Podemos citar como exemplo a unidade lexical *avental*, utensílio que seguiu com a mesma função para a qual foi criado originalmente (barreira que protege a roupa do usuário de contaminação por respingos e aerossóis), não tendo necessidade de alterações ou da inserção de informações complementares em sua definição.

## Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos algumas das questões relacionadas à descrição do léxico da pandemia de COVID-19 com vistas à elaboração de um dicionário enciclopédico

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

voltado a estudantes do ensino médio. Partindo de uma perspectiva teórica que destaca a importância da experiência física e social para a linguagem, o dicionário *LEXICOVID-19* intenta ser uma ferramenta que apresenta informações confiáveis sobre a pandemia e auxilie seus consultantes no entendimento contextualizado das expressões relacionadas ao novo coronavírus.

Vale observar que estamos em um mundo em constante transformação, no qual as pessoas utilizam-se cada vez mais dos meios digitais para a comunicação e para o acesso à informação. Dessa forma, a compilação de dicionários deve se adaptar a essa realidade e a Lexicografia, como área voltada à produção de *ferramentas informacionais*, deve dar seguimento a sua tarefa de registrar, selecionar e disseminar informações sobre as unidades lexicais em sintonia com o “espírito da época” para cumprir com a verdade do seu propósito.

Destaca-se, assim, o papel dos profissionais da linguagem de contribuir com o acesso à rica interpretação das unidades do sistema linguístico, por meio de recursos confiáveis, gratuitos e com linguagem acessível. Isso porque, como destaca Franchi (1990), a linguística se interessa

[...] pelos modos de representação da realidade, tomados como sistema de referência para essa interpretação (dimensão semântica); pelos mecanismos que relacionam essa interpretação a determinados estados de fato, nas coordenadas espaço-temporal e interpessoal (dimensão dêitico-referencial), e a determinadas situações de uso, inclusive para avaliar os enunciados, do ponto de vista de sua adequação a determinadas ações e propósitos (dimensão pragmático-discursiva) ou do ponto de vista de sua verdade ou falsidade (dimensão lógica) (Franchi, 1990, p. 80).

## Referências

BAKER, C. F.; FILLMORE, C. J.; LOWE, J. B. The berkeley framenet project. *In: COLING 1998, Volume 1. The 17th International Conference on Computational Linguistics*, 1998.

BALDINGER, K. Semasiologia e onomasiologia. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 9, 2001 [1966]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRANGEL, L.; OLIVEIRA, A. F. S. Palavras, mundo e significação: o léxico da pandemia sob uma perspectiva semântico-cognitiva. **PROLÍNGUA**, v. 17, n. 2, p. 70-85, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/63853>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

COSTA, T. Sobre a permeabilidade do léxico à pandemia: a frequência e os sentidos das palavras no discurso noticioso. **Études Romanes de Brno**, v. 42, p. 73-93, 2021/1.

CHISHMAN, R. (org.). **Dicionário Olímpico**. 2016. Disponível em: <https://www.dicionarioolimpico.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CHISHMAN, R. **Field**: dicionário de expressões do futebol. 2014. Disponível em: <http://dicionariofield.com.br/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics**: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARIAS, V. S. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**. 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FILLMORE, C. Frame semantics. *In*: The Linguistic Society of Korea (ed.). **Linguistics in the Morning Calm**. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-137.

FILLMORE, C.; BAKER, C. A frames approach to semantics analysis. *In*: HEINE, B.; NARROG, H. (ed.). **The Oxford Handbook of Linguistic Analysis**. New York: Oxford University Press, 2010.

FRAMENET. **FrameNet**, s.a. Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FRANCHI, C. A Lingüística no currículo de Letras. **Anais da Primeira Semana de Letras**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1990.

- | Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE

GEERAERTS, D. The definitional practice of dictionaries and the Cognitive Semantic conception of polysemy. **Lexicographica**, v. 17, p. 6-21, 2001.

KÖVECSES, Z.; CSÁBI, S. Lexicography and cognitive linguistics. **Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics**, v. 27, n. 1, p. 118-139, 2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. **Cognitive Grammar: A Basic Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEW, R. Multimodal lexicography: The representation of meaning in electronic dictionaries. **Lexikos**, v. 20, p. 290-306, 2010.

LEW, R.; DE SCHRYVER, G.-M. Dictionary users in the digital revolution. **International Journal of Lexicography**, v. 27, n. 4, p. 341-359, 2014.

MORAES, M. M. F.; ALMEIDA, C. D. A monetarização da informação através do *paywall* na reafirmação das posições sociais. **R. Dito Feito**, Curitiba, v. 12, n. 20, p. 85-101, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/de/article/view/14446>. Acesso em: 16 maio 2023.

OLIVEIRA, A. F. S.; OLIVEIRA, A. L. S.; ECHEVARRIA, C. H.; GATTI, C. R.; PIPER, G. H.; MESS, L. C.; SILVA, L. T.; POLETTO, R. **LEXICOVID-19: Dicionário Enciclopédico do Novo Coronavírus**. Disponível em: [www.lexicovid19.com.br](http://www.lexicovid19.com.br). Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, A. F. S.; PIPPER, G.; GATTI, C. R. Utilização de *corpora* extraídos da *web* em um dicionário enciclopédico do novo coronavírus. **Letras**, v. 62, p. 82-96, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/68117>. Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, A. F. S.; SOUZA, D. S.; CHISHMAN, R.; OLIVEIRA, S. **Estrutura Lexicográfica – Dicionário Olímpico**. 2016. Disponível em: <https://www.dicionarioolimpico.com.br/creditos>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. F. S. Taxonomia de dicionários monolíngues de inglês para falantes não nativos. **Signo**, v. 35, p. 197-223, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1429>. Acesso em: 20 maio 2023.

OSTERMANN, C. **Cognitive lexicography**: A new approach to lexicography making use of cognitive semantics. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Priberam Informática, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RUNDELL, M. It works in practice but will it work in theory? The uneasy relationship between lexicography and matters theoretical (Hornby Lecture). *In*: FJELD, R. V.; TORJUSEN, J. M. (ed.). **Proceedings of the 15th EURALEX Congress**. Oslo: University of Oslo. 2012. p. 47-92.

SILVA, F. M.; MAIA, J. S. S. Neologismos na mídia em meio à pandemia de covid-19. **Fórum Linguístico**, v.18, n. 2, p. 6079-6100, 2021.

SOARES DA SILVA, A. Palavras, significados e conceitos: o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 27-53, 2010.

TARP, S. Theoretical challenges in the transition from lexicographical p-works to e-tools. *In*: GRANGER, S.; PAQUOT, M. (ed.). **Electronic Lexicography**. New York: OUP, 2012.

WEINRICH, H. A verdade dos dicionários. **Problemas da lexicologia e lexicografia**. Tradução Mário Vilela. Porto: Livraria Civilização, 1979. p. 314-337.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** OLIVEIRA, Ana Flávia Souto de; ECHEVARRIA, Camile Heinrich. Estrutura de um dicionário enciclopédico do novo coronavírus organizado com base na semântica cognitiva lexical: apontamentos sobre o domínio SAÚDE. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 255-279, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 06/10/2023.

---

# O QUE É QUE O *ON-LINE* TEM? A MEDIAÇÃO NO TELETANDEM EM TEMPOS PANDÊMICOS

Ana Cristina Biondo SALOMÃO<sup>1</sup>

Lais PIAI<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3571>

**Resumo:** A presente investigação, desenvolvida no contexto telecolaborativo do Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (Telles, 2009), visou verificar de que maneira as sessões de mediação são estruturadas e gerenciadas, via plataformas de videoconferência. As mediações são sessões de assistência pedagógica realizadas com os participantes brasileiros após as interações na língua-alvo e que, a partir da pandemia da COVID-19, se tornaram totalmente *on-line*. Essa pesquisa considera os resultados de Sartori (2021), que, ao investigar a mediação presencial, localizou, por meio dos dados analisados sob a perspectiva da Análise da Conversação (AC), seis categorias que estruturam essa modalidade, sendo elas: abertura da mediação; desenvolvimento da mediação e uso de marcadores verbais; fechamento da mediação; sobreposição de vozes ou falas simultâneas; pares adjacentes; e riso. Por meio de uma pesquisa qualitativa, realizada no âmbito do Teletandem desenvolvido na Unesp de Araraquara (FCLAr), utilizando questionário inicial, gravação das sessões de mediação realizadas pelo Google Meet e relato reflexivo das mediadoras acerca das mediações publicado na Comunidade de Prática do Teletandem Araraquara, investigamos as possíveis semelhanças e diferenças entre a mediação nos formatos presencial e *on-line*. As participantes da pesquisa foram duas mediadoras que conduziram turmas diferentes. A partir da análise das mediações à luz da AC, verificou-se que as categorias organizadoras propostas por Sartori (2021) são encontradas na mediação *on-line*, mas surge, também, a categoria das pausas e silêncios. Ainda, foi possível averiguar diferenças substanciais no que concerne aos marcadores conversacionais não-verbais. Conclui-se que a mediação *on-line* exige diferentes habilidades nos processos de planejamento e gerenciamento, pois, embora se aproxime da mediação presencial e atinja os objetivos previstos, ela é modificada pelas diferentes formas de interação entre os participantes no contexto digital.

**Palavras-chave:** Teletandem. Mediação *on-line*. Análise da Conversação.

---

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil; [ana.salomao@unesp.br](mailto:ana.salomao@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-1531-8551>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil; [laispiai@outlook.com](mailto:laispiai@outlook.com); <https://orcid.org/0000-0002-1441-8550>



- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

## ***WHAT DOES THE ONLINE HAVE? MEDIATION ON TELETANDEM IN PANDEMIC TIMES***

**Abstract:** The present investigation, developed in the telecollaborative context of Teletandem Brazil: foreign languages for all (Telles, 2009), aimed to verify how mediation sessions are structured and managed via videoconferencing platforms. Mediations are pedagogical assistance sessions carried out with Brazilian participants after interactions in the target language and which, following the COVID-19 pandemic, became completely online. This research considers the results of Sartori (2021), who investigated in-person mediation and found out, through data analyzed from the perspective of Conversation Analysis (CA), six categories that structure this modality, namely: opening of mediation; development of mediation and use of verbal markers; closing of mediation; overlapping voices or simultaneous speech; adjacent pairs; and laughter. Through qualitative research, carried out within the scope of Teletandem developed at Unesp Araraquara (FCLAr), using an initial questionnaire, recording of mediation sessions carried out via Google Meet and reflective reports from mediators about the mediations published in the Teletandem Araraquara Community of Practice, we investigated the possible similarities and differences between mediation in face-to-face and online formats. The research participants were two mediators who conducted different groups. From the analysis of mediations in light of CA, it was found that the organizing categories proposed by Sartori (2021) are found in online mediation, but a new category appears, named pauses and silences. Furthermore, it was possible to ascertain substantial differences regarding non-verbal conversational markers. It is concluded that online mediation requires different skills in the planning and management processes, because, although it is close to in-person mediation and achieves the expected objectives, it is modified by the different forms of interaction between participants in the digital context.

**Keywords:** Teletandem. Online mediation. Conversation Analysis.

### **Introdução**

Assim que uma inovação tecnológica emerge e se integra às atividades sociais, a escola e, de modo amplo, o ensino, acabam por incluí-la em suas práticas pedagógicas, sem deixar de assumir, em um primeiro momento, uma postura de censura. Como discutido por Paiva (2010) e Menezes (2021), é natural que a emergência de inovações cause um estranhamento inicial. Nesse sentido, Paiva (2010) observa a inserção da tecnologia no ensino a partir de convergências e tensões: ao passo que existem movimentos para difusão

e implementação das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) no ensino, nas práticas docentes elas são vistas muitas vezes com desconfiança.

Embora o conceito de tecnologia enquanto “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2007, p. 22) sempre tenha sido associada à educação, a pandemia do coronavírus trouxe à tona a necessidade do ensino emergencial remoto, o que causou enormes modificações nas práticas pedagógicas de forma abrupta e com pouco tempo para o planejamento de ações.

No ensino de línguas estrangeiras, Menezes (2019, p. 14) já demonstrava que havia um interesse crescente na integração das tecnologias e um aumento significativo nas pesquisas sobre o tema. Nesse âmbito, localiza-se o *Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (Telles; Vassallo, 2006; Telles, 2009), baseado na modalidade *intandem* mediada por ferramentas digitais de comunicação, com o intuito de oportunizar a prática da língua alvo de cada um dos participantes e a troca cultural.

A pesquisa aqui relatada objetivou analisar de que maneira as sessões de mediação foram estruturadas e gerenciadas, via plataformas de videoconferência, uma vez que com o estabelecimento de medidas de distanciamento e a suspensão das atividades presenciais para conter o coronavírus, a partir de 2020, as sessões de interação passaram a obedecer a outra dinâmica, assim como as mediações. Essa pesquisa considera os resultados encontrados por Sartori (2021), que, ao investigar a mediação presencial, localizou, através dos dados analisados sob a perspectiva da Análise da Conversação (doravante AC), seis categorias que estruturam essa modalidade de mediação. Buscamos compreender de que modo as sessões *on-line* foram estruturadas pelos mediadores via plataformas de videoconferência, observar quais os tipos de perguntas mobilizadas e discutir as implicações das diferenças entre os formatos presencial e *on-line*.

## A mediação no Teletandem

A estrutura do Teletandem baseia-se em uma sessão de interação seguida de uma sessão de mediação. Ou seja, inicialmente, ocorre a sessão de interação, com duração de uma hora, em que os participantes se revezam, meia hora cada, no papel de aprendizes da língua de proficiência do parceiro. Após o término de cada interação, os participantes brasileiros se reúnem para a *sessão de mediação*, momento em que, em cerca de trinta minutos, compartilham suas experiências, dúvidas linguísticas e culturais e refletem sobre a própria prática como aprendizes e professores, com o auxílio da figura do mediador (Campos; Kami; Salomão, 2021; Sartori, 2021; Messias; Telles, 2020).

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

No que diz respeito ao conceito de mediação, Figueiredo (2019), a partir da teoria sociointeracionista, proposta por Lev Vygotsky (1994), sintetiza-o como o elemento intermediário entre pessoas, objetos ou consigo mesmo, podendo assumir a função de mediador uma ferramenta, um signo ou outros sujeitos. A mediação no Teletandem é, a partir deste princípio, aquilo que se consegue atingir por meio da ajuda de um *outro* (Salomão, 2011; Sartori, 2021).

Vygotsky (1994) entende que o homem se constitui como sujeito através de relações sociais utilizando a linguagem, daí o nome de sociointeracionismo. De acordo com os princípios propostos por esta teoria, a aprendizagem se dá na zona de encontro daquilo que o aprendiz pode conquistar sozinho e aquilo que, em colaboração com um par mais competente, ele pode alcançar. A esse lugar de aprendizagem, Vygotsky (1994) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No contexto de mediação no Teletandem, os mediadores atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal, a fim de “promover aos interagentes espaços de reflexão a respeito da própria aprendizagem, para que posteriormente em suas interações, frente a possíveis contratempos e tomadas de decisão (juntamente com seus parceiros), os participantes possam atingir seus objetivos com a aprendizagem telecolaborativa” (Moraes, 2023, p. 34).

Nesse sentido, entende-se, sob a perspectiva vygotskyana, alicerçada na noção de mediação adotada pelo Teletandem, que o mediador é esse sujeito que se apresenta como par mais competente, como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, oferecendo *scaffoldings*, isto é, “andaimes” (Wood; Bruner; Ross, 1976) que constituem os auxílios, as soluções temporárias ou os direcionamentos que serão reelaborados pelo aprendiz em sua própria prática de Teletandem. Entretanto, como Sartori (2021, p. 34) destaca, baseando-se em Salomão (2008), esse papel desempenhado pelo mediador não é apenas dar conselhos e sugestões, mas também o de engajar os participantes a refletirem sobre seu próprio desempenho como professores de sua língua, assim como aprendizes de uma língua estrangeira.

O papel de mediador no Teletandem tem sido exercido por professores, alunos de pós-graduação e graduação que realizam pesquisas nesse contexto. Em anos iniciais do projeto, as sessões de mediação eram realizadas de forma individual, de forma presencial ou virtual, contando com a presença de um mediador, aluno de pós-graduação que realizava pesquisa em contexto de Teletandem, para cada interagente brasileiro (Salomão, 2008, 2011; Funo; Elstermann; Zakir, 2016). Houve também, posteriormente, experiências de mediações individuais de forma *on-line* por meio de diários reflexivos. Os participantes discorriam a respeito da interação expondo os temas discutidos, suas dificuldades etc., e

tais diários eram lidos e respondidos pelo mediador responsável da turma, oferecendo o *feedback* de forma individual (Evangelista; Salomão, 2019).

Tendo em vista o aumento de parcerias, mediações em grupo (Elstermann, 2017) passaram a ser realizadas nos laboratórios de teletandem de forma presencial. Assim, os interagentes brasileiros poderiam discutir e refletir a respeito de suas experiências no contexto telecolaborativo com um mediador e também com demais colegas, podendo aprender juntos e também ajudar uns aos outros. Mediações em grupo também foram realizadas de forma *on-line*, por meio de grupos no Facebook (Garcia; Souza, 2018) e grupos de WhatsApp e pelo aplicativo Zoom ou Google Meet, especialmente durante a pandemia (Campos; Kami; Salomão, 2021).

Na perspectiva da formação de professores, Sartori (2021) destaca que o ato da mediação insere os estudantes de Letras em cenários pedagógicos reais de modo a conduzi-los a confrontarem situações concretas da prática. Ainda de acordo com a autora, “as práticas de Teletandem podem desencadear nos estudantes reflexões acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e também oferecer desafios a esse professor que está em processo de formação” (Sartori, 2021, p. 37-38). Por sua vez, no que concerne ao letramento digital dos docentes, essas práticas “abrem possibilidades reais de implementação das tecnologias na formação do professor de línguas e nos cursos de Letras” (Fernandes; Telles, 2015, p. 264).

### **Análise da conversação**

Como Marcuschi (1986, p. 14) destaca em sua obra pioneira, no Brasil, sobre a Análise da Conversação (AC), “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Em consonância, Dionísio (2009) aponta que conversar é uma atividade social da linguagem que desempenhamos desde que começamos a falar. Nesse sentido, entende-se a conversação como o gênero básico da interação humana (Levinson, 1983, p. 284 *apud* Marcuschi, 1997, p. 14). Também de acordo com Marcuschi (1986, p. 7), esse campo de estudos, originado nos anos 1960, tem por objetivo responder às seguintes questões: “como as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo de forma coordenada e cooperativamente? [...] Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?”.

Marcuschi (1986) evidencia que a conversação e sua arquitetura geral não são um fenômeno anárquico e aleatório, mas de uma estrutura altamente organizada e, portanto, passível de ser estudada com rigor científico. Sob essa perspectiva, no que tange aos dados

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

utilizados nas pesquisas dessa área, eles são dados empíricos extraídos de conversações reais, isto é, registros que ocorreriam mesmo se o pesquisador não estivesse registrando, assim, não há modelos *a priori*. Visto que o vínculo contextual estabelecido na ação de *conversar* e a interação social faz com que toda a atividade de fala seja modalizada, considera-se, sobre a natureza desses dados, não apenas os registros verbais, mas registros paralinguísticos e contextuais.

Sobre suas características, entende-se conversação como sendo uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum. Esses interlocutores para sustentar a conversação devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns, como a aptidão linguística, o envolvimento e o domínio de situações sociais. Deste modo, “toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados” (Marcuschi, 1986, p. 17).

Uma vez expostas suas características, entende-se, sobre a sua organização, que os turnos de fala são a operação mínima da conversação, uma vez que “[a] regra básica da conversação é: fala um por vez” (Marcuschi, 1986, p. 19). Sartori (2021), a partir de Marcuschi (1986), destaca que o turno de fala é aquilo que o falante “diz” quando tem a palavra, mesmo que ele não diga nada e fique em silêncio, pois pausas e silêncios também constituem mecanismos organizacionais da conversa.

Marcuschi (1986) defende que há uma grande dificuldade em se definir quando há um lugar relevante para a tomada de turno acontecer. Assim, alguns possíveis marcadores que indicam essa troca são, por exemplo, a entonação baixa, o olhar fixo, a hesitação, a conclusão de uma asserção, a pausa, entre outros. Ainda sobre a organização de turno a turno, outra distinção relevante feita pelo autor refere-se à sobreposição de vozes, quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de certo ponto, e fala simultânea, quando dois turnos se iniciam ao mesmo tempo.

Sob a perspectiva de que a conversação se constitui prototipicamente de turnos alternados, observa-se que nessa estrutura existem sequências de movimentos coordenados e cooperativos em que, em alguns casos, são altamente padronizados (Marcuschi, 1986). Dionísio (2009), apoiando-se em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), apresenta tais sequências, chamadas de pares adjacentes ou pares conversacionais. Trata-se de uma sequência de dois turnos consequentes, em que um exige, geralmente, a presença de outro, como: ordem - execução; convite - aceitação/recusa e, no caso, focalizado pela presente investigação, o par pergunta - resposta.

Este par constitui uma das sequências conversacionais mais comuns e fundamentais da conversação, podendo assumir diversas realizações com perguntas diretas ou indiretas, fechadas ou abertas. As perguntas abertas são aquelas que demandam uma explicação ou opinião em que a pessoa tenha que falar sobre algo. Perguntas fechadas são as que conduzem, a princípio, a uma resposta de um sim ou de um não, confirmando ou não o que foi afirmado.

Outro aspecto relevante no que tange à organização da conversação são os marcadores conversacionais (MC), eles são recursos característicos da fala que sinalizam algo ao interlocutor, servindo de elo entre as unidades comunicativas, corrigindo e reorganizando a fala. Esses marcadores servem para monitorar a recepção e orientar os falantes (Marcuschi, 1986; Dionísio, 2009). São eles:

a) Verbais: são palavras ou expressões estereotipadas e de alta recorrência, como “não é?”; “entendeu?”; “uhum” etc.

b) Não verbais ou paralinguísticos: eles estabelecem, mantêm e regulam a interação, tais como olhar, o riso, meneios, a gesticulação etc.

c) Supra-segmentais: aqueles que, apesar da natureza linguística, possuem um caráter não-verbal, como as pausas, o tom de voz, a velocidade, os alongamentos de vogais etc.

Sob essa perspectiva, no que tange aos dados utilizados nas pesquisas dessa área, eles são dados empíricos extraídos de conversações reais, isto é, registros que ocorreriam mesmo se o pesquisador não estivesse registrando, assim, não há modelos *a priori*. Também, visto que o vínculo contextual estabelecido na ação de *conversar* e a interação social faz com que toda a atividade de fala seja modalizada, considera-se, sobre a natureza desses dados, não apenas os registros verbais, mas registros paralinguísticos e contextuais.

## A pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. De acordo com Dornyei (2007), essa abordagem metodológica é de caráter interpretativista, o que significa que o resultado da pesquisa é, em última análise, o produto da interpretação subjetiva dos dados pelo pesquisador. Esse gênero de pesquisa localiza-se em ambientes naturais, não manipulados, e preocupa-se com a subjetividade e as experiências dos indivíduos, assim, seu objetivo é investigar as perspectivas dos participantes sobre a situação estudada (Dornyei, 2007, p. 38). Ainda de acordo com o autor, isso significa que nenhum aspecto da pesquisa é rigidamente pré-definido e, portanto, o estudo pode ser mantido aberto e fluido para que

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

possa responder de maneira flexível aos novos detalhes que possam emergir durante o processo investigativo.

O contexto de pesquisa se dá no âmbito do Teletandem desenvolvido na Unesp de Araraquara (FCLAr), realizado *on-line* após a pandemia de coronavírus. Ele é uma atividade extracurricular oferecida para alunos regularmente matriculados em um curso de qualquer um dos *campi* de Araraquara pertencentes à Unesp, assim como para docentes e servidores. Em parceria com diversas universidades estrangeiras, o teletandem FCLAr oferece turmas de inglês, espanhol e alemão. O modo como o projeto hoje é articulado pela unidade universitária é considerado semi-integrado, ou seja, o projeto é reconhecido pela instituição, recebe suporte dela para sua manutenção, entretanto, não é integrado à grade curricular dos cursos de graduação, como é o caso das universidades estrangeiras parceiras que oferecerem o teletandem.

Como narram Campos, Kami e Salomão (2021), o Teletandem realizado presencialmente no laboratório de idiomas do *campus* da Unesp Araraquara, durante a pandemia, passou a ser na residência dos participantes ou no local escolhido por eles. No quesito das mediações, elas aconteceram, primeiramente, por meio de mensagens em grupos no WhatsApp, mas em seguida passaram a ser realizadas pelo Zoom, plataforma que os estudantes também usavam para as sessões de interação. Ressaltamos ainda que, em um terceiro momento, por conta da limitação do tempo de chamada imposta por essa última plataforma, as sessões de mediação migraram para o Google Meet. Por sua vez, as interações se mantiveram no Zoom. As autoras (Campos; Kami; Salomão, 2021) concluem que este modo de se fazer mediação, embora adaptado em razão das circunstâncias daquele momento, assemelha-se com as mediações presenciais e ainda promove a reflexão e o compartilhamento de experiências, sendo passível de continuidade mesmo após a pandemia, como de fato têm acontecido. Em 2022, com o restabelecimento das atividades presenciais, a dinâmica integral do Teletandem Araraquara se manteve *on-line*, pois, conforme a previsão das autoras (2021, p. 15), esse formato possibilitaria que se expandisse o número de participantes. Dessa forma, a participação no projeto se tornaria mais conveniente, uma vez que a mobilidade do interagente não seria mais obrigatória. Assim, no que se refere ao local das sessões, com a retomada presencial em 2022, os interagentes podem escolher, se preferirem, fazer uso dos computadores do laboratório de idiomas tanto para as interações, quanto para as mediações, pois estes ainda são recursos disponíveis e destinados aos interagentes.

As participantes deste estudo foram duas mediadoras, escolhidas em razão do período que atuaram no teletandem e das suas diferentes vivências. As participantes conduziram mediações *on-line* em turmas diferentes, Turma A e Turma B, mas inseridas

no mesmo ciclo de interações, possibilitando contrastar as diferentes experiências. No desenvolvimento dessa pesquisa, as mediadoras são referenciadas como Mediadora A e Mediadora B.

**Quadro 1.** Perfil das participantes de pesquisa

Mediadora	Idade	Formação acadêmica	Mediou antes da pandemia?	Trajatória no Teletandem
Mediadora A	31	Graduação em Letras; Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa.	Sim	Participa do Teletandem desde o seu ingresso na pós-graduação, em 2016. Iniciou como monitora, cuidando da logística das sessões e depois como mediadora.
Mediadora B	42	Graduação em Letras; Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa.	Não	Concluiu o mestrado sobre o Projeto Teletandem em 2011. Iniciou o Doutorado ainda no tema em 2019, ano em que também foi interagente. Participou do projeto como mediadora em 2020 e 2021.

**Fonte:** Elaboração própria

Para permitir a triangulação e assim comparar e relacionar os dados que sustentaram a análise, os instrumentos de coleta selecionados seguem descritos no quadro abaixo:

**Quadro 2.** Instrumentos de coleta de dados e suas finalidades

Instrumentos	Finalidades
Questionário inicial	Compreender o perfil dos participantes da pesquisa e suas concepções sobre mediador, mediação e prática pedagógica;
Gravações das mediações <i>on-line</i>	Analisar como o mediador guia e estrutura a mediação via plataformas de videoconferência;
Relatos publicados na Comunidade de Prática do Teletandem Araraquara	Explorar as reflexões das mediadoras em relação às sessões que foram gravadas e os dados obtidos.

**Fonte:** Elaboração própria



- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

O questionário inicial foi aplicado durante os meses de julho e agosto de 2022 e foi composto por 25 perguntas e respondido por 3 mediadoras, contudo, optou-se pelo recorte de 2 mediadoras, considerando que as focalizadas fazem parte do mesmo ciclo de interações, possibilitando traçar paralelos e diferenças no momento da análise. A importância de se aplicar um questionário nos contornos de uma pesquisa qualitativa se dá à medida que eles são capazes de “[...] medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis ou que não podem ser obtidos pela observação” (Marchesan; Ramos, 2012, p. 452).

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira, composta por 11 perguntas, visava traçar o perfil das mediadoras e as trajetórias no Teletandem. A segunda, composta por 14 perguntas, observou as concepções sobre mediador, mediação e prática pedagógica referente ao contexto da mediação *on-line*. O questionário foi composto por perguntas abertas, aquelas “[...] em que o sujeito pesquisado é livre para decidir o que e como vai responder, isto é, o respondente é livre para usar suas próprias palavras” (Marchesan; Ramos, 2012, p. 454), e fechadas, aquelas em que o participante deve escolher entre um número determinado de opções. Consideramos vantajosa a aplicação de um questionário, pois mobilizando a argumentação de Marchesan e Ramos (2012), apreende-se que os sujeitos são capazes de articular suas crenças e concepções ao passo que refletem sobre elas.

A coleta de dados ocorreu nas mediações de duas turmas de Teletandem. Durante o período, ocorreram sete encontros: uma reunião de orientação e seis sessões de interação de uma hora, seguidas de meia hora de sessão de mediação. O ciclo de Teletandem observado ocorreu nos dias 06/10/2021 (reunião de orientação), 13/10/2021, 20/10/2021, 27/10/2021, 03/11/2021, 10/11/2021 e 17/11/2021. Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por focalizar o terceiro dia de mediação, 27/10/2021, e assim comparar a atuação das mediadoras durante esse recorte.

Ainda, as reflexões pessoais das mediadoras acerca das mediações focalizadas estavam disponibilizadas no formato de diários reflexivos na Comunidade de Prática do Teletandem Araraquara (Moraes, 2023). Entende-se por Comunidades de Prática os grupos de pessoas que compartilham um interesse comum e aprendem como desenvolvê-lo melhor à medida que interagem regularmente, explorando novas questões, trocando experiências, histórias, ferramentas e formas de abordar problemas recorrentes, em suma, trata-se de uma prática compartilhada (Wenger-Trayner *et al.*, 2015).

Para análise das gravações, fizemos uso de registros de fala sistematizados sob a perspectiva da AC. Assim, as transcrições das mediações foram realizadas conforme as

convenções da AC sistematizadas por Rosa (2008). Utilizou-se um sistema misto que integra a norma culta e a grafia modificada. Marcuschi (1986, p. 9) argumenta que “[o] essencial é que o analista saiba quais os objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”, mas que de uma maneira geral a transcrição deve ser limpa e legível e sem excesso de símbolos complicados.

**Quadro 3.** Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	auto interrupção
::	(dois pontos)	prolongamento do som
+	(sinal de mais)	pausas curtas
(segundos)	(contagem dos segundos entre parênteses)	pausas significativas
Palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúscula)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de grau)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
(h)	(h entre parênteses)	aspiração audível (riso)
[ ]	(colchetes)	falas sobrepostas
[ [ ] ]	(colchetes duplos)	falas simultâneas
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((descrição))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal ou comentários do analista

**Fonte:** Adaptado de Rosa (2008)

A partir da triangulação dos dados coletados, pretendeu-se responder às perguntas de pesquisa: a. Quais são as concepções das mediadores sobre a mediação *on-line*? e b. Quais estratégias são utilizadas e que tipos de perguntas são feitas pelas mediadoras?, a

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

fim de analisar de que maneira os mediadores estruturaram e gerenciaram as mediações via plataformas de videoconferência.

## Concepções das mediadoras sobre a mediação *on-line*

A partir das informações extraídas do questionário inicial, foi possível delimitar as concepções das participantes de pesquisa sobre o espaço ocupado pela mediação *on-line* na prática de Teletandem, assim como contrapor as informações apresentadas nesse contexto com aquelas expostas por Sartori (2012). Nesse sentido, exporemos a seguir os principais pontos de comparação passíveis de serem traçados entre o estudo da mediação presencial realizado por Sartori (2021) e este estudo, e posteriormente apresentamos as análises das sessões de mediação *on-line*.

### a. Planejamento

Em relação ao planejamento durante as mediações presidenciais na pesquisa de Sartori (2021), dentre as três mediadoras analisadas, duas afirmaram que não se planejam e apenas uma relatou observar alguns tópicos que estavam sendo tratados durante a interação para poder abordá-los na mediação (Sartori, 2021, p. 73). Em contrapartida, ambas mediadoras participantes do presente estudo afirmaram que se planejam para a mediação remota. Destaca-se nesse quesito o comentário da Mediadora A:

MEDIADORA A: “De certa forma, sim. Como eu havia comentado anteriormente, a interação entre os participantes é menor na mediação *on-line*, portanto, tornou-se necessário o planejamento das mediações de modo que esse tempo fosse melhor aproveitado e que promovesse diálogo e reflexões nos grupos” [Quando questionada sobre mudanças de planejamento em relação ao presencial].

Excerto retirado do questionário inicial – Mediadora A

### b. Gestão do tempo

No que diz respeito à gestão do tempo, Sartori (2021, p. 101) considera que os trinta minutos são suficientes para a realização de uma mediação presencial. Por sua vez, em relação ao tempo nas mediações *on-line*, as mediadoras divergem, enquanto a Mediadora A concorda totalmente que 30 minutos sejam o suficiente, a Mediadora B discorda. Sobre isso, ela argumenta:

MEDIADORA B: “Acredito que não consigo controlar, pois fica desagradável interromper os participantes. Por essa razão, muitas vezes, alguns não conseguiam falar e, então, anotava os nomes deles para chamá-los primeiro na próxima interação”.

Excerto retirado do questionário inicial – Mediadora B

### c. Silêncio

Em relação ao silêncio dos interagentes durante a mediação presencial, Sartori (2021, p. 74) destaca que as mediadoras “[...] tentam fazer perguntas sobre assuntos que não foram abordados na sessão de mediação e também solicitam a participação dos que não se manifestam com frequência”. Na mediação *on-line*, a Mediadora A compartilha da primeira estratégia apontada. Por sua vez, a Mediadora B afirmou que nas turmas em que mediou não houve momentos de silêncio, visto que os participantes se manifestaram sem resistência.

### d. Dúvidas

Em Sartori (2021, p. 74), as estratégias apontadas pelas mediadoras para responder às dúvidas são sugerir alternativas ou fazer perguntas que os levem à reflexão, mas nunca assumindo uma postura mandatória. Já na mediação *on-line*, as mediadoras destacam:

MEDIADORA A: “Dentro da sessão de mediação, eu costumo responder devolvendo a mesma pergunta pro interagente de modo que ele reflita. Se ele não consegue responder por si mesmo, eu o auxilio e refletimos em grupo sobre aquela pergunta ou, dependendo da pergunta, se é algo mais simples, eu mesma respondo dando exemplos.”

MEDIADORA B: “Não me lembro dos interagentes apresentarem dúvidas, mas sempre busquei levá-los a refletir sobre seus objetivos de aprendizagem, suas dificuldades e especificar para seu parceiro suas necessidades.”

Excertos retirados do questionário inicial – Mediadoras A e B

Podemos observar que a primeira mediadora busca assumir uma postura colaborativa, mas também mais diretiva dependendo do tipo de dúvida apresentada. A segunda também busca auxiliar a reflexão e sugerir a discussão dos interagentes com seus parceiros sobre suas dificuldades e necessidades.

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

### e. Papel do mediador

Em Sartori (2021), as mediadoras articulam sobre a importância do papel do mediador no contexto da aprendizagem telecolaborativa à medida que ele auxilia os participantes nas dificuldades durante as interações, esclarecendo dúvidas e trazendo novos temas, além de proporcionar a reflexão sobre o papel do interagente ao ajudar o outro a aprender sua língua. Em consonância, as mediadoras deste estudo afirmam:

MEDIADORA A: “O mediador é importante dentro de qualquer modalidade de aprendizagem, visto que a mediação é necessária de modo a proporcionar momentos de reflexão e crescimento entre os envolvidos, sejam os interagentes/alunos, sejam os mediadores/professores.”

MEDIADORA B: “É o mediador quem conduzirá o interagente a refletir sobre língua, cultura, interação, reciprocidade, objetivos de aprendizagem e dificuldades e irá sugerir caminhos para que o interagente possa potencializar seu aprendizado e pensar sobre maneiras de ajudar seu parceiro a aprender sua língua materna ou de proficiência”

Excertos retirados do questionário inicial – Mediadoras A e B

No que concerne às observações sobre mediação *on-line*, destaca-se que apenas a Mediadora A já tinha atuado como mediadora antes da pandemia, enquanto a Mediadora B passou a atuar já na modalidade remota. Nesse sentido, apenas a primeira pode destacar as diferenças percebidas entre o modelo presencial e o modelo *on-line*. Assim, a partir das respostas oferecidas pela Mediadora A no questionário inicial, as mudanças percebidas foram:

- a) O fato de que os participantes não interagem ou interagem pouco entre si na sessão de mediação;
- b) A gestão dos 30 minutos de mediação, visto que a percepção de tempo no *on-line* é diferente do presencial;
- c) A exigência de uma organização maior e planejamento das sessões de mediação.

Contudo, a mediadora afirma que as mediações atingem seus objetivos de forma satisfatória. Ainda em relação às estratégias utilizadas para a condução das mediações, as participantes da pesquisa apontam:

**Quadro 4.** Estratégias mobilizadas na mediação *on-line*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler os questionários iniciais das turmas a fim de conhecer os interagentes e mostrar que se importa com os objetivos e sentimentos frente à sua participação no projeto e apresentar na primeira mediação os dados destes questionários para subsidiar o primeiro encontro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar com outras mediadoras para pensar no que abordar com base na mediação passada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupar temas parecidos para serem abordados durante a mediação a partir da lista de perguntas construída na Comunidade de Prática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caso algum interagente não tenha conseguido falar dentro do tempo estipulado para a mediação, chamá-lo primeiro na próxima interação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisitar as mediações gravadas para retomar algumas questões na interação seguinte.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria

No concerne ao papel da mediação *on-line* na formação das mediadoras, ambas percebem essa dinâmica como relevante, diferindo apenas no grau de relevância dado por cada uma. A Mediadora A considera como “relevante”, levando em conta a expansão dos projetos telecolaborativos, entretanto como ela já atuou em outros contextos, não consegue ver uma relevância máxima. Já a Mediadora B considera “extremamente relevante”, visto que considera a mediação uma habilidade necessária ao professor de línguas. Além disso, entende a mediação *on-line* como semelhante a uma aula síncrona remota e que, por essa razão, as estratégias utilizadas para chamar o aluno a participar da mediação/aula serão as mesmas.

Esse movimento também acontece em relação à avaliação dada por elas para a mediação *on-line* em sua totalidade: a Mediadora A considera como “boa”, enquanto a Mediadora B entende como “muito boa”. A primeira argumenta que cada vez mais a mediação *on-line* se aproxima da mediação presencial, mas ressalta que existem pontos a serem melhorados, como promover maior interação entre os participantes, permitindo que eles reflitam e compartilhem mais. A Mediadora B destaca que as mediações conduzidas dessa forma facilitaram a logística do Teletandem Araraquara, já que os mediadores não precisam estar no laboratório. Além disso, conclui que no contexto *on-line* é possível atingir os objetivos da mediação: levar o interagente a refletir sobre língua, cultura e interação com seu parceiro. Por fim, as duas participantes consideram que o formato *on-line* reforçou fortemente o espaço ocupado pelas TDICs no Teletandem.

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

## A análise das sessões de mediação *on-line*

A partir da análise das mediações por meio da AC, verificou-se que as categorias organizadoras propostas por Sartori (2021) – abertura da mediação; desenvolvimento da mediação e uso de marcadores verbais; fechamento da mediação; sobreposição de vozes ou falas simultâneas; pares adjacentes; riso – emergem com configurações similares na mediação *on-line*, o que valida, do ponto de vista linguístico, a afirmação de que interações comunicativas mediadas por plataformas de videoconferência aproximam-se de interações presenciais. Entretanto, surgem nesse contexto novas variáveis, como as pausas e os silêncios encontrados sobretudo nas transições de turno conduzidas pela sequência conversacional pergunta e resposta, cerne das mediações. Ainda, foi possível averiguar diferenças substanciais no que diz respeito aos marcadores conversacionais não verbais. Apresentamos e discutimos as categorias “pares adjacentes” e “pausas, silêncios e a ausência de marcadores não verbais”, com os dados coletados nas mediações *on-line*, buscando responder à segunda pergunta de pesquisa proposta.

### Pares adjacentes

Em Sartori (2021, p. 112), a pesquisadora destaca que “[...] os pares adjacentes do tipo pergunta e respostas são os mais encontrados nas mediações (presenciais)”, sendo que “as perguntas das mediadoras incitam respostas dos participantes e são importantes para que o desenvolvimento da mediação ocorra”. Outra conclusão que Sartori (2021, p. 112) sistematiza a partir do seu estudo diz respeito ao tipo de perguntas realizadas. Ao destacar quais são os tipos de perguntas majoritários, a autora pontua, no que diz respeito à mediação presencial, que as mediadoras fazem principalmente perguntas abertas, o que se mantém na mediação *on-line*, uma vez que o objetivo da mediação é a reflexão sobre a interação de teletandem. Entretanto, perguntas fechadas ou de caráter restritivo também são presentes e aliadas a esse propósito em nossa análise.

Nessa direção, percebe-se que a Mediadora A inicia a sessão com uma pergunta fechada, visto que se trata de uma pergunta de caráter objetivo referente à logística das interações. Em seguida, ela faz outra questão, que vai direcionar toda a sessão de mediação. Essa questão trata da trajetória dos interagentes até aquele momento, portanto uma pergunta específica. Esses dois momentos estão exemplificados pelos excertos a seguir:

Mediadora A: Ah:: então tá bom. boa tarde, pessoal é:: hoje eu queria saber, é:: antes da gente iniciar:: a mediação, **de uma forma um pouquinho mais pontual, se alguém precisou fazer algum rearranjo nas parcerias, porque hoje teve um imprevisto lá:: em UniE. a gente não tava contando com isso, alguém precisou ou trocar de parceiro:: ou:: fazer trio? ou todo mundo ficou com os parceiros de origem mesmo?**

Mediadora A: [...] hoje a gente tá na metade do ciclo de interações de vocês, né? já é terceira de 6 interações. então **eu queria saber se vocês, agora, <conseguem pensar em mudar alguma coisa na trajetória de vocês dentro do teletandem, se aquilo que vocês estavam esperando de fato está concretizando, se vocês vão é:: adicionar outros objetivos>**, como é que que tá, assim:: tá caminhan::do? não tá? <o que tá funcionando para vocês ou:: não? tá tendo alguma dificuldade em manter assuntos, porque já tá na terceira semana?> **queria esse - esse panorama de vocês, por favor.**

Excertos retirados da transcrição da mediação realizada no dia 27/10/2021 – Turma A (grifo próprio)

A segunda parte do excerto destaca qual seria inicialmente a pergunta que guiaria a mediação, mas, como será discutido mais adiante, a ausência de engajamento dos participantes ao responder essa questão faz com que a mediadora passe a formular questões sobre diferentes tópicos a fim de recobrar a atenção dos interagentes. Sobre isso, a Mediadora A narra em seu relato: “Acabei utilizando algumas perguntas da lista de sugestão, mas um ou outro me respondia. Tive que fazer mágica pra mediação render rsrs.” (Excerto retirado do relato publicado na Comunidade de Prática do Teletandem Araraquara em 27/10/2021 – Mediadora A, grifo próprio). A lista de sugestões citada pela mediadora foi construída de modo colaborativo na Comunidade de Prática do Teletandem. Ela engloba questões de caráter geral sobre a logística e administração das interações por parte dos interagentes e sobre a relação com seus parceiros, questões culturais e linguísticas, assim como aquelas direcionadas aos momentos de reflexão e autoavaliação. Entre as perguntas feitas pela Mediadora A estão:



- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

#### Quadro 5. Questões mobilizadas na mediação *on-line*

- Vocês têm usado as dicas trazidas pelas mediações?
- Os parceiros de descendência espanhola já estão habituados com o português ou estão misturando?
- Vocês têm a necessidade de falar corretamente, numa norma padrão?
- Vocês têm separado as línguas?
- Vocês ensinaram alguma coisa para o parceiro de vocês?
- Os parceiros trazem dúvidas?
- Vocês estão tendo alguma dificuldade?
- Vocês estão de fato sendo auxiliados pelos seus parceiros?
- Vocês já têm essa ideia de ser ou não importante falar com o nativo?
- Vocês têm combinado os temas?

**Fonte:** Elaboração própria

O quadro anterior não contempla todas as perguntas abordadas pela mediadora, mas exemplifica a variedade de temas tratados. Todavia, o relato da mediadora revela que, apesar da abundância de tópicos, ela ainda enfrentou dificuldades para fazer com que os interagentes participassem da sessão. Nesse sentido, uma hipótese que pode ser levantada parte daquilo que Marcuschi (1986, p. 15) aponta entre os pressupostos para uma conversação, como o envolvimento em “uma interação centrada”. Enfocando esse princípio em uma perspectiva ampla, tem-se que os interagentes estão em comum acordo em realizar a mediação e buscam cumprir com os objetivos desse momento. Por outro lado, as trocas de tema conduzidas pela mediadora podem ter fragilizado em certa medida a noção de centralidade que, aliada a outros fatores como câmeras desligadas e pausas longas, podem ter tornado a estratégia da Mediadora A menos efetiva.

Por sua vez, a Mediadora B constrói a sua mediação a partir de uma pergunta ampla, permitindo que os interagentes narrem a sua interação e as outras perguntas que faz derivam dos pareceres particulares de cada um:

MEDIADORA B: [...] é:: vamos lá. hoje:: foi é.. vocês foram avisados né? a A:: conversou com com a outra com a monitora::Helen né? e vocês foram avisados que o tema seria mú::sica, co - não. era comida::.. tendências né? Foi sobre isso que vocês conversaram mesmo? Gostaria que vocês falassem um pouquin::ho [...]

Excerto retirado da transcrição da mediação realizada no dia 27/10/2021 - Turma B

Sobre isso, a mediadora explica em seu relato:

[...] Nessas três primeiras sessões de mediação, deixei eles bem livres para relatarem suas experiências. Eu até pensava em algumas perguntas que faria a partir das minhas anotações e da lista de sugestões de perguntas, mas acabava não dando tempo. Contudo, a partir dos relatos deles, explorei questões culturais a partir da música, comida e moda, a linguagem informal e a reciprocidade dos parceiros. Acredito que tenha sido proveitosa essa troca de experiências, sempre enfatizava as boas práticas trazidas pelos colegas.

Para a próxima semana, farei diferente, irei trabalhar com assuntos específicos que já foram relatados como a mistura do Português com o Espanhol, por exemplo. Tentarei direcionar bem as perguntas.

Excerto retirado do relato publicado na Comunidade de Prática do Teletandem Araraquara em 28/10/2021 – Mediadora B

Percebe-se, ao comparar as mediações e os relatos, que a Mediadora B consegue atingir, com sucesso, diferentes temas sem debilitar a unidade da mediação, isto é, as diversas discussões derivaram de uma única pergunta, que pode ser sumarizada em “Quais assuntos/temas foram conversados?”. Essa pergunta, ainda que de natureza restritiva, demonstra que as respostas para questões desse caráter podem assumir variações (Marcuschi, 1986, p. 38), uma vez que, nesse caso, os interagentes entenderam que deveriam narrar sobre as suas interações e não responder objetivamente. A Mediadora B também indica em seu relato, como estratégia futura, o uso de tópicos delimitados, como fez a Mediadora A. Isso demonstra que as adversidades encontradas pela mediadora da Turma A não estão ligadas unicamente à escolha da estratégia, mas relacionam-se com outras variáveis, como o uso das câmeras e o modo de “estar presente” em interações *on-line*. Em interações presenciais, por estarem todos no mesmo ambiente, o olhar e os gestos auxiliam a tomada de turnos. No caso das interações *on-line*, estes elementos não são tão eficientes, principalmente com o costume desenvolvido por muitas pessoas de participar com as câmeras desligadas. Podemos hipotetizar que se, por exemplo, as câmeras estivessem habilitadas, visto que na Turma A apenas a mediadora habilitou a câmera, e os silêncios e pausas fossem menores, é possível que o desenvolvimento da temática específica motivada pela pergunta fosse mais exitoso.

### **Pausas, silêncios e a ausência de marcadores não verbais**

Outra característica distintiva da mediação *on-line* em relação à mediação presencial é a emergência da categoria das pausas e silêncios. De acordo com Marcuschi (1986, p. 27), as pausas são importantes organizadores da conversação podendo configurar lugares relevantes para a transição de turno. Nesse sentido, observa-se que na mediação *on-line* as trocas de turno são acompanhadas por uma significativa ausência de locuções contíguas e por mais pausas ou silêncios longos. À vista disso, a transição através da AC e o

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

processo de descrição linguística da mediação validam o relato da Mediadora A publicado na comunidade de prática, em que ela avalia negativamente a sessão, uma vez que os participantes não se engajaram e estavam quietos em comparação com outras sessões:

Olá, meninas :) Segue o meu relato da mediação de hoje:  
Os interagentes estavam muito calados, essa foi a primeira vez que eles agiram assim. Alguns que geralmente falavam muito, falaram pouco ou usaram o *chat*. As câmeras também ficaram desligadas. Particularmente, eu fiquei bem surpresa. Como a Laís me acompanhou hoje, conversamos um pouquinho sobre como foi o dia de hoje e ela comentou que, talvez, a euforia do início tenha passado e isso esteja refletindo na mediação. Eu dei super razão pra ela. Eu costumo já pensar nas perguntas que quero fazer alguns dias antes, penso em como foi a mediação passada de modo a fazer *links*, conexões. Hoje, pensei em fazermos um balanço da metade do ciclo de interações e, infelizmente, não tive muito sucesso. Acabei utilizando algumas perguntas da lista de sugestão, mas um ou outro me respondia. Tive que fazer mágica pra mediação render rsrs.  
Quería até aproveitar e pedir algumas sugestões de como “alcançá-los” na próxima semana! Quero sempre que a mediação seja proveitosa pra todos os lados!

Excerto retirado do relato publicado na Comunidade de Prática do Teletandem Araraquara em 27/10/2021 – Mediadora A.

Em geral, conforme pontuado por Marcuschi (1986) as hesitações servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo para o falante se preparar, mas no contexto das trocas de turno conduzidas pelo par pergunta e resposta, os silêncios indicam a ausência do próximo a tomar a palavra. Essa situação ocorre quando o falante corrente para e o próximo falante deve obter o turno pela auto escolha; entretanto, quando nenhum outro falante se auto escolhe, os silêncios surgem, como exemplificam os excertos abaixo:

Mediadora A: eles já estão mais habitua::dos em falar o português::? eles estão mistura::ndo? como é que tá essa questão? (6.0) então entendo que está tranquilo, já que ninguém:: + comentou a respeito.

Mediadora A: [...] tá tá tendo uma troca legal:: ou tem algum parceiro que, assim, não tá colaborando? porque uma via de mão dupla, a gente trabalha numa via de mão dupla aqui no projeto. mais alguém? (2.0) não::? en- então pessoal, tenho só mais uma perguntinha. hoje **vocês estão bem quietinhos (h)** e também faltaram algumas pessoas é:: o Miguel comentou a questão da natividade, né? <que a parceira dele é nativa, que um dos objetivos dele aqui no teletandem é conversar com um nativo::>pra vocês é importante, agora na terceira semana, é. vocês já têm essa ideia de ser ou não importante falar com o nativo? ou para vocês tudo bem falar com alguém que é fluente ou proficiente na língua inglesa?

Excertos retirados da transcrição da mediação realizada no dia 27/10/2021 – Turma A (grifo próprio)

Esses dois trechos exemplificam um dos diversos momentos em que ocorrem silêncios durante a mediação após uma pergunta. Esses são excertos que indicam, respectivamente, a pausa mais longa (6.0) e a pausa mais curta (2.0). Quando isso ocorre, o falante corrente, no caso a mediadora, pode prosseguir ou reiterar a pergunta até que se opere a transição de turnos. Em ambos os casos apresentados, a mediadora infere, a partir dos silêncios, que os tópicos sobre os quais a pergunta inicial foi construída estão encerrados ou não apresentam mais relevância para a discussão: no primeiro excerto, porque o tópico aparentemente não se mostra problemático para os interagentes. Nesse sentido, o silêncio também serve como uma resposta à mediadora, embora não haja a transição de turnos. No segundo, como a troca não foi realizada, a mediadora opera trocando o tópico da conversação e reiterando que nesse dia os interagentes “estavam quietinhos”.

É possível observar ainda que os silêncios afetaram o planejamento inicial da mediação. Conforme o seu relato, houve um planejamento prévio para esta sessão em que ela proporia aos interagentes uma avaliação do ciclo de interações até aquele momento. Contudo, a partir do não engajamento dos participantes, a mediadora escolhe, como estratégia, fazer as perguntas da lista orientadora produzida pela Comunidade de Prática. Assim, esse momento ratifica a natureza reorganizadora que o silêncio possui, conforme exposto por Marcuschi (1986). Além disso, comprova a estratégia apontada pela Mediadora A para lidar com os silêncios durante a mediação, isto é, fazer perguntas sobre tópicos ainda não abordados.

Também, no que se refere à diminuição das locuções contíguas, ou seja, a diminuição das trocas de turno imediatas entre um falante e outro como se esperaria em uma conversa presencial, é possível indicar como razão dessas pequenas pausas o tempo necessário para o participante habilitar o áudio na plataforma de videoconferência para realizar a tomada de turno. Dessa maneira, ainda que a Mediadora B não tenha enfrentado silêncios longos como a Mediadora A, a presença quase nula de locuções contíguas surge nas duas situações.

Os momentos em que as pausas e os silêncios emergem são consonantes com casos em que as câmeras estão desligadas e a dimensão paralinguística dos interagentes é perdida, o que corrobora a hipótese de Sartori (2021, p. 125) ao indicar que poderia haver diferenças substanciais no que diz respeito aos marcadores conversacionais não verbais em outros tipos de mediação que não a presencial. Nesses casos, não é possível perceber quem está predisposto a tomar o turno ou não. Os recursos não verbais ou paralinguísticos, tais como, o olhar, o riso, os maneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face. Eles estabelecem, mantêm e regulam o contato (Marcuschi, 1986,

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

p. 63). Pela natureza da mídia ou do suporte em que se dá a mediação *on-line*, isto é, nas plataformas de videoconferência, não se consegue, por exemplo, direcionar o olhar especificamente para um interagente, pois entre o mediador e o interagente, há, antes, a tela. Também, quando é escolhida a opção de não habilitar sua câmera, a dimensão do engajamento e recepção daquilo que é dito é prejudicada. Assim, as pausas longas e a impossibilidade de ver o outro são recepcionadas negativamente e causam, ao falante corrente, a impressão de que aquele(s) com quem se fala não está engajado. Esse aspecto é demonstrado pelo seguinte excerto em que a mediadora demonstra que:

[...] Por ser uma videochamada, não temos a certeza de que nossos interagentes estão concentrados na mediação, se bem que nem no contexto presencial, temos certeza se aquilo que discutimos está sendo absorvido pelos participantes, não é mesmo?

Excerto retirado do questionário inicial – Mediadora A

Ainda que, em seu relato, a mediadora pontue que até mesmo na modalidade presencial não é possível afirmar com segurança se os interagentes estão de fato envolvidos nas discussões, quando questionada sobre o quão relevante a mediação *on-line* é para ela, o formato da videochamada é uma variável que afeta a sua avaliação.

## Considerações finais

Podemos afirmar que as mediações *on-line* exigem maior consciência nos processos de planejamento e desenvolvimento de estratégias para sua condução, pois embora elas se aproximem da mediação presencial e atinjam os objetivos previstos, como argumentam Campos, Kami e Salomão (2021), trata-se de um novo contexto, com suas próprias particularidades.

Tal contexto modaliza a linguagem, como apontam os dados analisados, e indica para outra dimensão trazida pelas TDICs, o da desterritorialização, que desloca a mediação de um espaço físico para o virtual. Como consequência, tem-se a perda da associação entre o lugar e a postura exigida para aquele determinado momento. Assim, quando antes, presencialmente, os interagentes se reuniam em uma mesa no laboratório de idiomas, as relações estabelecidas ali exigiam seu engajamento “total”. Por sua vez, no espaço virtual em que mais atividades podem ocorrer ao mesmo tempo, em que eles podem escolher mostrar-se em vídeo ou não e a gestão do tempo é diferente, os mediadores precisam estar atentos a essa diferença ao planejar e implementar as sessões de mediação.

Ainda, no que concerne aos reflexos da pandemia nas relações de ensino e ao letramento digital de docentes, mobilizando Rojo (2006), não se trata apenas de

compreender e descrever uma nova forma de relação com a linguagem em contextos virtuais, mas de se refletir sobre novas possibilidades de melhorias. Uma vez que a prática da mediação *on-line* e a atuação no projeto Teletandem “abrem possibilidades reais de implementação das tecnologias na formação do professor de línguas e nos cursos de Letras” (Fernandes; Telles, 2015, p. 264), entendemos ser importante a ampliação das discussões sobre a mediação presencial e *on-line* referentes à atuação no mediador no Teletandem, podendo auxiliar também discussões sobre a atuação de professores em contextos presenciais, *on-line* e híbridos.

## Referências

CAMPOS, B. S.; KAMI, C. M. C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 1, p. DT3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36452>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 69-100.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELSTERMANN, A.K. 2017. **Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem**. Doctoral Dissertation, Ruhr-Universität.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B.; Mediation in Teletandem: from face to face sessions to reflective journals. **Pandaemonium ger**, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

FERNANDES, A. M.; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 261-287, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8425>. Acesso em: 23 set. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

- | O que é que o *on-line* tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A.-K.; ZAKIR, M. A. Observação pedagógica em contexto de aprendizagem telecolaborativa. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 433-447, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.07>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GARCIA, D. N. M.; SOUZA, M. G. Teletandem mediation on Facebook. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 155-175, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, Print. Série Princípios; v. 82, 1986.

MENEZES, V. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], Associação Brasileira de Linguística, v. 2, n. 1, p. 01-12, 23 abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id312>. Acesso em: 20 maio 2021.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020.

MARCHESAN, M. T. N.; RAMOS, A. G. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Domínios de Linguagem**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 449-460, 2012. DOI: 10.14393/DL12-v6n1a2012-23. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14796>. Acesso em: 17 out. 2022.

MORAES, A. L. G. **A formação de professores de línguas em Teletandem**: espaços para a reflexão do mediador em uma Comunidade de Prática. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/244199>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 595-613.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 252-276.

ROSA, A. P. **É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [on-line], v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/DWnZgj6L8NQG99yc96GbnRw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SARTORI, J. S. **A sessão de mediação no teletandem**: um estudo sobre sua estrutura com base na análise da conversação. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/205105>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 27, p. 189-212, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



WENGER-TRAYNER, E. *et al.* **Communities of practice**: a brief introduction. A brief introduction. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 12 out. 2022.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; PIAI, Lais. O que é que o online tem? A mediação no Teletandem em tempos pandêmicos. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 280-305, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 23/10/2023.

---

# ATENÇÃO CONJUNTA EM SALA DE AULA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INTERAÇÕES COM CRIANÇA SURDA

Fábia Sousa de SENA<sup>1</sup>

Marianne Carvalho Bezerra CAVALCANTE<sup>2</sup>

Lyedja Symea Ferreira Barros CARVALHO<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3555>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar os elementos multimodais (McNeill, 2003) que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta no contexto de dois sistemas linguísticos distintos (Libras e Língua Portuguesa), em contexto virtual. A metodologia foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa qualitativa e quantitativa de natureza interpretativista e como instrumento para o alcance do objetivo proposto. O lócus da pesquisa se deu na sala de aula remota de uma escola do município de João Pessoa-PB. Participaram da pesquisa uma criança surda com oito anos de idade, uma professora de sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais; e dois intérpretes de Libras. Realizamos observações em sala de aula remota que ocorreu via Google Meet. Os resultados obtidos apontam o direcionamento do olhar como elemento de maior ocorrência, destacando a relevância desse elemento para a realização da interação em virtude da condição linguística visual do sujeito surdo e a recorrência do gesto de apontar; depreendeu-se, também, a relevância de se compreender o entrelace das produções multimodais nesses dois sistemas linguísticos. Por fim, destacamos a Atenção Conjunta como uma importante estratégia desenvolvida pelos intérpretes e/ou professora para o estabelecimento da interação com as crianças surdas.

**Palavras-chave:** Aquisição da Linguagem. Surdez. Multimodalidade. Atenção Conjunta. Ensino Remoto.

---

1 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil; [fabiasena@professor.joaopessoa.pb.gov.br](mailto:fabiasena@professor.joaopessoa.pb.gov.br); <https://orcid.org/0000-0002-6383-952X>

2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil; [marianne.cavalcante@gmail.com](mailto:marianne.cavalcante@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-1409-7475>

3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil; [lyedjasymea@gmail.com](mailto:lyedjasymea@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-3177-1241>

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

## *JOINT ATTENTION IN THE CLASSROOM IN EMERGENCY REMOTE LEARNING: INTERACTIONS WITH A DEAF CHILD*

**Abstract:** This article aims to analyze the multimodal elements (McNeill, 2003) that sustain Joint Attention scenes in a context of two different linguistics systems (Brazilian Sign Language - Libras and Portuguese Language), in a virtual setting. The methodology was conducted based on the theoretical and methodological assumptions of qualitative and interpretive quantitative research, and as an instrument to achieve the proposed objective. The research happened in the remote classroom of a school in João Pessoa-PB. The participants in the study were an eight-year-old deaf child, a regular 3rd-grade elementary school professor and two Libras interpreters. We conducted observations in a remote classroom setting that took place via Google Meet. The results obtained point out that gaze direction is the most frequent element, highlighting its relevance for interaction due to the deaf subject's visual linguistic condition, as well as the recurring gesture of pointing. It was also inferred the importance of understanding the interplay of multimodal productions in these two linguistic systems. Finally, we highlight Joint Attention as an important strategy developed by interpreters and/or professor to establish interaction with deaf children.

**Keywords:** Language Acquisition. Deafness. Multimodality. Joint Attention. Remote Learning.

### **Introdução**

O caminho trilhado, historicamente, pelo sujeito surdo em nosso país possui um longo percurso, recheado de adversidades, até chegar ao que evidenciamos, atualmente, como inclusão e reconhecimento da cultura surda, redesenhando um quadro político que tem evoluído gradativamente em meio a avanços e retrocessos. No entanto, ainda há muito o que ser percorrido na busca da igualdade de direitos.

Atualmente, a educação do surdo está pautada numa educação bilíngue regida pela Lei nº 10.436, de 2002, que estabelece o bilinguismo no currículo do surdo, sendo a língua brasileira de sinais - Libras admitida como sua língua materna a ser adquirida de forma natural e a Língua Portuguesa, a segunda língua, em sua modalidade escrita, a ser adquirida no contexto escolar.

Diante da pandemia da COVID-19, vírus de alto nível de contágio e letalidade, surgida no ano de 2020 e, com ela, a necessidade do distanciamento social como orientação para evitar o contágio do novo vírus, a escola precisou se reinventar e buscar novas formas

para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Surgiu, assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), orientado pela Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas excepcionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

O ERE é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias da crise sanitária e epidemiológica pela qual passava o mundo inteiro (Moreira; Schlemmer, 2020). Desse modo, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos. Ademais, buscou inserir ferramentas virtuais no processo de ensino-aprendizagem a fim de propiciar a mediação pedagógica realizada pelo docente, entre conhecimento e aluno, de modo não presencial.

Desse modo, pensando no aluno surdo diante do referido contexto surgem as seguintes indagações: como ocorre a interação com esse aluno multimodal no contexto da utilização de recursos tecnológicos/virtuais em sala de aula remota? Quais são os elementos que dão sustentação para que a Atenção Conjunta se concretize nesse cenário emergencial, levando em consideração os dois sistemas linguísticos?

### **Aquisição da Libras e da Língua Portuguesa**

O indivíduo é constituído pela linguagem, ou seja, ela é o que nos torna sujeito de identidade cultural e, como o pensamento é dela constituído, ambos estão interligados.

Segundo Lacerda (1998, p. 38), é através da linguagem que “os seres humanos se apropriam da cultura a sua volta e têm acesso aos conhecimentos que foram construídos durante toda a história da humanidade”. Desse modo, percebemos a imensurável importância que a linguagem apresenta para a formação dos seres humanos, tendo em vista que ela constitui um dos principais fatores para a compreensão do mundo a sua volta.

A língua de sinais no Brasil, Libras, apresenta-se equivalente à língua oral, ou seja, possui uma estrutura gramatical própria, acervo lexical e padrão morfológico de uma língua independente. É relevante citar que, de acordo com Pereira (2000), a língua de sinais para o surdo preenche a mesma função que a língua falada apresenta para o sujeito ouvinte. Vale salientar, ainda, que a língua de sinais também apresenta variações linguísticas, motivadas por fatores sociais, geográficos e econômicos.

Como exposto anteriormente, segundo a Lei 10.436/02, o sujeito surdo deverá adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua em seu currículo o que, na maioria das vezes, apresenta-se como uma tarefa complexa, tendo

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

em vista que a maioria das famílias busca, num primeiro momento, a perspectiva oralista através de diversos recursos como: aparelhos de amplificação sonora, implante coclear, terapias fonoaudiológicas e, apenas quando não se obtém sucesso, busca-se a perspectiva bilinguista. Isso faz com que a criança entre em contato com a sua língua materna de forma tardia, dificultando a aquisição da sua segunda língua, compreendendo que a proficiência na língua materna é condição básica e necessária para a aquisição das demais línguas.

É importante ressaltar que a lei acima citada reconhece a importância da Libras para o surdo, língua visual-espacial, que preenche todas as propriedades linguísticas específicas da língua humana. No entanto, assinala a importância da Língua Portuguesa na modalidade escrita, baseando-se no fato de que a Língua Portuguesa é o idioma oficial do país e que, portanto, é utilizada em diversos setores da sociedade, por exemplo: setor jurídico e cartorial, sendo esta língua significada através da escrita no âmbito educacional, lugar em que a criança surda está inserida.

Nessa perspectiva, o ensino da língua oficial do nosso país como segunda língua para surdos, na modalidade escrita, baseia-se no fato de que os sujeitos surdos são cidadãos brasileiros e que possuem o direito de utilizar e aprender a referida língua, que é um fator crucial para o exercício de sua cidadania.

Portanto, o ensino para o sujeito surdo deverá ser bilíngue, sendo a escola uma importante instituição no cumprimento da lei vigente no país, uma vez que a língua de sinais passa a ser a língua instrucional/materna e a Língua Portuguesa, a segunda língua na modalidade escrita.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 24),

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

A aquisição da Língua Portuguesa deve fazer parte do currículo do sujeito surdo, de modo que as escolas devem ter sensibilidade para compreender a condição linguística desse sujeito, levando em consideração que a fluência em sua língua materna é um fator importante para a aquisição da segunda língua.

## A necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o atendimento aos alunos surdos em tempos de pandemia

O contexto mundial da pandemia do novo coronavírus – COVID-19, vírus de alto nível de contaminação e letalidade, trouxe, ao nosso dia a dia, mudanças significativas em todas as áreas. No que se refere ao contexto educacional, a recomendação, por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi a suspensão das aulas presenciais em todas as esferas educacionais em nível mundial.

A situação adversa está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, no Art. 32 em seu inciso IV, parágrafo 4º, estabelecendo que “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais [...]”. Assim, os sistemas educacionais foram orientados a permanecerem com a realização das atividades através de recursos diversos, dentre eles, o recurso tecnológico.

Dito isto, surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE) contemplado na Lei nº 14.040 de 2020 que determina normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Assim, em seu Art. 2º, inciso II, parágrafos 5º e 6º, estabelecem orientações acerca da etapa do Ensino Fundamental, trazendo em seu contexto que,

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, **inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação**, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à **adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação**, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

pelos artigos 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2020, grifo próprio).

Nesse contexto, a realidade de todo o sistema educacional foi alterada. As aulas tiveram de ser ministradas além dos muros da escola e se iniciou uma nova dinâmica dentro do fazer educacional. A partir das orientações advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio de pareceres e decretos nacionais, os estados e municípios começaram a se organizar para fazerem cumprir o estabelecido, levando em consideração as especificidades de cada município e até de cada escola.

No município de João Pessoa, o Conselho Municipal de Educação (CME), através da Resolução 001/2020 estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais, orientando o ERE para a condução da continuidade do ano letivo 2020. De acordo com Behar (2020, n.p), o ERE é caracterizado por “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos[...]”, no entanto, as interações podem ocorrer de forma síncrona, desde que seja utilizada alguma ferramenta que permita a realização de chamada de áudio e vídeo de forma simultânea.

Dito isto, a partir das orientações advindas da Secretaria de Educação (SEDEC) do município de João Pessoa, inicia-se nos estabelecimentos de ensino a ressignificação das práticas escolares. Os professores foram convidados a ajustarem as suas salas de aula ao âmbito remoto e, por vezes, tecnológico.

Desse modo, descortina-se uma nova realidade, o modelo tradicionalmente conhecido, o presencial, passa por significativas mudanças e, conseqüentemente, o agente educacional (Matos, 2020) que é parte significativa no processo, também é convidado a reestruturar o seu fazer pedagógico, a se transformar frente à adoção de ferramentas tecnológicas, na maioria dos casos, nunca utilizadas para tal finalidade. Enfim, deve buscar a melhor forma de atender aos educandos, levando em consideração a acessibilidade e o meio social em que a escola está inserida.

Apesar das inúmeras discussões acerca da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC no espaço educacional, ainda não é uma realidade que se faz presente em todas as escolas, uma vez que muitas escolas públicas não possuem acesso à internet, computadores e alguns professores apresentam dificuldades na utilização dos instrumentos tecnológicos.

Diante do exposto e da realidade instaurada, a escola em que realizamos a referida pesquisa seguiu todas as orientações advindas das autoridades sanitárias e educacionais. Desse modo, como alternativa para a continuidade do vínculo com os educandos, com

as famílias e com o objetivo da realização do cumprimento do calendário letivo, ela criou grupos de WhatsApp por turmas e esses espaços passaram a atuar como verdadeiras salas de aula. Ademais, também realizava a entrega de atividades impressas, semanalmente.

Entretanto, apesar de todo o esforço empreendido pela equipe pedagógica, havia a necessidade de um atendimento mais direcionado ao aluno especial, o qual discutiremos no tópico a seguir, porém, nos focaremos, especificamente, em nosso objeto de estudo: o aluno surdo.

## **O atendimento aos alunos surdos durante as aulas remotas**

Apesar de todas as orientações advindas do Ministério da Educação (MEC), do CNE por meio de diversos pareceres, decretos e leis, nenhuma delas tratou especificamente do atendimento ao aluno especial. Ou seja, no ano de 2020 não houve nenhum direcionamento legal que tutelasse o referido atendimento.

Frente ao exposto, inicialmente os atendimentos aos alunos especiais nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram suspensos, pautados em orientações advindas por parte da SEDEC/JP, que orientou os profissionais a realizarem atividades de apoio junto aos familiares e professores da sala regular. Desse modo, o atendimento ao aluno surdo ficou sendo realizado através da entrega de atividades impressas pela escola e realização de atividades via grupo de WhatsApp.

No entanto, percebendo a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao aluno especial, no ano de 2021, a SEDEC/JP elaborou um documento intitulado Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial, ressaltando que “[...] apesar da profunda complexidade trazida por esse novo contexto, ele não pode ser usado como justificativa para que esse(es) aluno(os) sejam privados do direito à aprendizagem[...]” (João Pessoa, 2021, p. 3). Desse modo, o atendimento foi retomado, reforçando a responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar no processo de inclusão dos alunos especiais.

No tocante ao aluno surdo, o documento ressalta a importância de assegurar a sua acessibilidade por meio do uso da língua de sinais, conforme estabelecido pela Lei de nº 10.436 de 2002, orientando a professora da sala de recursos e os intérpretes de Libras para a retomada de suas atribuições.

Nesse sentido, a equipe pedagógica da escola planejou a realização de atendimentos aos referidos alunos, semanalmente, através do aplicativo Google Meet, além de criar um grupo de WhatsApp apenas com os responsáveis pelos(as) alunos(as) surdos(as), intérpretes de Libras e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para comunicação diária acerca desse atendimento.



- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

É importante frisar que as ferramentas virtuais selecionadas disponibilizam a utilização de chamada de vídeo, favorecendo a condição linguística do sujeito surdo, que é visual espacial.

## **A multimodalidade em cenas de atenção conjunta para a aquisição da linguagem do surdo**

Segundo a perspectiva de Kendon (1982), a linguagem não é um sistema abstrato distinto de atuações práticas; ela se refere a um sistema sustentado na ação; ações estas que fazem parte de um sistema integral corporal visível, como é o caso da gestualidade. Assim, Kendon, precursor dos estudos relacionados entre gesto/fala, ressalta, como foco inicial em seus estudos, a coordenação entre o gestual/vocal e a representatividade que esse aspecto executa na relação, constituindo significado na interação com o outro.

Uma concepção de língua, baseada numa perspectiva multimodal, significa que não existe hierarquia da produção vocal em detrimento da produção gestual, pois ambos fazem parte da mesma matriz de produção e significação, a saber, o olhar, as expressões faciais, os gestos, a postura corporal, assim como diversos outros elementos compartilham da função comunicativa. Desse modo, produzimos um envelope de ações que funcionam conjuntamente.

Evidenciamos a relevância também do contexto cultural, levando em consideração que os gestos são construídos culturalmente. Em outras palavras, para compreender um determinado gesto, é imprescindível uma experiência compartilhada, em que esta compreensão só será possível mediante a inserção cultural.

Atualmente, alguns estudos voltados para a Aquisição da Linguagem evidenciam essa relação linguística entre gesto/fala como um sistema unificado que faz parte da interação humana; trata-se de estudos acerca da Multimodalidade.

Cavalcante *et al.* (2016, p. 412) conceituam a “[...] multimodalidade como uma via de observação e análise da língua(gem) através de elementos multimodais que compõem esta (língua)gem, isto é, a fala, o gesto e o olhar [...]”. Essa compreensão é pertinente para essa discussão, na medida em que nossos estudos estão pautados sob a perspectiva mencionada, posto que toma, como base, os estudos teóricos firmados acerca da classificação dos gestos proposta por McNeill (1985, 2003) por meio do contínuo gestual produzido por Kendon (1982), em que o autor discorre sobre a gesticulação, emblemas, pantomimas e língua de sinais, como gestos indissociáveis da produção vocal.

McNeill (1985, p. 180) estabelece a relação entre gesto/fala como um sistema inseparável, em que define gesticulação como “[...] o movimento que incorpora significados relacionáveis com o discurso que o acompanha [...]”. Segundo o mesmo autor, a [...] gesticulação é o tipo mais frequente de gestos no uso diário, que abrange muitas variações e usos [...]” (McNeill, 1985, p. 180). Dessa forma, compreende que a utilização do olhar, a movimentação dos braços, das mãos e das demais partes do corpo durante uma interação comunicativa formam um único sistema, tendo em vista que se apresentam de modo simultâneo, ou seja, em diversas situações, produzimos gesticulação, no momento da utilização da linguagem.

Assim, nas interações comunicativas vistas a partir dessa concepção, a produção vocal não recebe nenhuma posição privilegiada (Hazel; Mortensen; Rasmussen, 2014), uma vez que a fala é produzida simultaneamente com o gesto, compartilhando da mesma responsabilidade na situação comunicativa.

No que diz respeito às discussões propostas, o termo interação, nesse estudo, refere-se à concepção de interação verbal baseada na teoria de Bakhtin (2002); desse modo, nossas reflexões se fundamentam na natureza interativa da linguagem, configurando-se na articulação, que constitui a dialogia dos sujeitos pelas produções multimodais, estabelecendo-se nas cenas interativas de Atenção Conjunta.

A referida dimensão dialógica se faz presente em todas as ocorrências da atividade humana no que diz respeito ao relacionamento com o outro, dando sustentação à língua, na ação da responsividade e das relações dialógicas, que compreende uma língua concreta, fundamentada na enunciação. Essas particularidades enunciativas apresentadas em uma dada situação comunicativa dialógica situam-se no plano da interatividade, que faz parte de um contexto maior com aspectos diversos. Nesse sentido, o ser humano participa de forma integral, ou seja, se utiliza de todos os recursos que lhe são atribuídos, como: olhar, expressão facial, gesticulação das mãos, do corpo, dentre outros.

Assim, compreender a língua como um sistema multimodal, durante as interações comunicativas ocorridas entre os sujeitos, é admitir que os gestos constituem função na produção de sentido.

## **Os gestos e sua classificação**

Diante das discussões expostas no tópico anterior, e das demais que permeiam todo o nosso construto, é possível afirmar que a linguagem é composta por meio da relação entre gesto/fala e que as ações expressas pelo corpo fazem parte desse sistema integral.

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

De acordo com o contínuo de Kendon (1982), apresentado por McNeill (2006), os gestos estão classificados em: gesticulação, gestos pantomímicos, gestos emblemáticos, gestos preenchedores e os sinais.

É definido como gesticulação o movimento manual que acompanha a fala, simultaneamente, atribuindo sentido ao contexto. Com relação aos gestos pantomímicos, eles são conceituados como os gestos que simulam uma ação ou conjunto de ações, ou seja, é o gesto ou sequência de gestos atribuídos de sentido. Os gestos emblemáticos são os gestos culturais, ou seja, os gestos convencionalizados por uma determinada cultura. Os gestos preenchedores<sup>4</sup> são definidos como aqueles que ocupam um lugar de um item lexical ou sintático na fala (McNeill, 2006). E a língua de sinais, que no nosso caso é a Libras, tem sua sinalização característica.

O gesto de apontar, dentre os gestos emblemáticos, situados no contínuo de Kendon (1982) e McNeill (2006), destaca-se como um dos gestos mais utilizados pelas crianças nas trocas comunicativas com seus interlocutores.

De acordo com o contínuo de Kendon (1982), os gestos emblemáticos não exigem a obrigatoriedade da produção vocal para sua execução. Assim, a criança, tanto surda como ouvinte, ao utilizar o gesto de apontar nas interações comunicativas possui, como objetivo, chamar a atenção do interlocutor para um determinado objeto que representa interesse para si ou simplesmente com o intuito de mostrar algum elemento ao seu parceiro comunicativo.

Estudos mostram que há dois tipos de gestos de apontar: o imperativo e o declarativo, que serão abordados mais adiante. Cavalcante (1994) classifica como relevante o gesto de apontar posto que é constitutivo da referência linguística, de modo que se mostra como fundamental nas interações comunicativas, em especial na aquisição da linguagem.

De acordo com Ávila-Nóbrega (2018, p. 80), o gesto de apontar possui dois tipos principais de funções significativas na sociedade como “[...] apontar para objetos ou segurá-los com a finalidade de mostrá-los ao parceiro interativo [...]”. Nas situações apresentadas em relação ao gesto dêitico de apontar, o primeiro tipo se refere ao gesto de apontar com a função de apresentar/mostrar um determinado objeto; nesse caso, o gesto se apresenta como pré-verbal e possui função declarativa. No segundo tipo, o gesto de apontar é concebido como imperativo e tem, como objetivo, apresentar interesse por um determinado objeto, solicitando-o para si (Ávila-Nóbrega, 2018).

---

4 Cavalcante (2019) tem compreendido a emergência destes gestos preenchedores “diante de interações exigem uma partilha, ou seja, tanto ocorrem diante de um certo grau de intimidade entre os falantes para que sejam compreendidos e compartilhados, quanto ocorrem em contextos muito previsíveis como nas interações escolares.”

Essas interações ocorridas através do gesto dêitico de apontar estabelecem uma relação muito próxima com a Atenção Conjunta, ademais, Costa Filho (2011) afirma que “[...] o gesto de apontar e a noção da Atenção Conjunta se cruzam na construção da referência, sendo esse gesto muitas vezes responsável pelo estabelecimento da Atenção Conjunta [...]”. Desse modo, discutimos, no tópico que segue, o conceito de Atenção Conjunta e como ela se estabelece ou se sustenta nas interações ocorridas através de ferramentas virtuais utilizadas em tempos de atividades remotas.

### **Atenção Conjunta no processo de Aquisição da Linguagem**

De acordo com Tomasello (2003), a Atenção Conjunta é conceituada como a capacidade de a criança coordenar a sua atenção com um parceiro interativo em eventos interativos e um objeto de interesse mútuo. Em estudos anteriores, o mesmo autor enfatiza que a frequência dos eventos de Atenção Conjunta com uma certa duração entre a criança e os seus cuidadores possuem grande relevância para o desenvolvimento precoce da linguagem.

Tomasello (2003, p. 89) nos apresenta, em seus estudos, os três principais tipos de Atenção Conjunta que acontecem no desenvolvimento humano: Atenção de Verificação, também conhecida como olhar de checagem, denominada como sendo o primeiro tipo de Atenção Conjunta e ocorre no período de 9 a 12 meses de idade. Nesse tipo de Atenção Conjunta, a criança utiliza a atenção direta para enfatizar, ao seu parceiro interativo, um determinado objeto ou evento. Esse primeiro tipo de Atenção Conjunta exposta por Tomasello (2003) serve de base aos outros dois tipos que discutiremos a seguir. A segunda é a Atenção de acompanhamento, que ocorre entre os 11 e 14 meses e, de acordo com o autor, refere-se ao processo de referência social. Assim, nesse tipo de Atenção Conjunta, a criança segue o acompanhamento do apontar ou até mesmo do olhar em direção ao objeto ou evento que se caracteriza como externo à interação diádica entre os parceiros comunicativos. O terceiro tipo é a Atenção Direta, que ocorre entre os 13 e 15 meses. Podemos perceber que a criança apresenta a compreensão de que o parceiro interativo se caracteriza como o agente intencional dentro da relação.

Neste último tipo de Atenção Conjunta descrito, Atenção Direta, ocorrem os dois tipos de gestos de apontar citados anteriormente, a saber: o gesto de apontar dêitico imperativo e o gesto de apontar dêitico declarativo.

Para Ávila-Nóbrega (2018, p. 79), “[...] O termo Atenção Conjunta é usado para indicar o conjunto de comportamentos que são triádicos, isto é, o envolvimento da coordenação do bebê na interação com objetos e pessoas ao mesmo tempo resultando

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

em um triângulo referencial da interação [...]”. Assim, o referido autor ilustra a situação descrita conforme imagem abaixo:

**Figura 1.** Relação triádica de Atenção conjunta



**Fonte:** Adaptado de Ávila-Nóbrega (2018, p. 79).

### **Produções gestuais em cenas de atenção conjunta durante o período de ERE**

No tópico que segue, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos e das análises e tratamento dos dados obtidos mediante o material coletado durante a realização da pesquisa. Visamos identificar os elementos multimodais que dão sustentação às cenas de Atenção Conjunta nas interações entre a criança surda e a professora monolíngue e/ou intérprete de Libras no contexto de aula remota.

Utilizamos como instrumentos para a referida coleta de dados: 1) observação e gravações em sala de aula remota, via ferramenta virtual Google Meet.

Analisamos a Atenção Conjunta em cenas de interações de uma criança surda ora com a professora, ora com o intérprete de Libras. O nosso estudo parte da escola regular, com a realização da coleta de dados numa escola do município de João Pessoa/PB, com 01 (uma) aluna surda, com 08 (oito) anos de idade, nomeada de criança A.N., do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Também participaram da pesquisa a professora da sala regular do 3º Ano e 02 (dois) intérpretes de Libras.

As transcrições foram realizadas através do *software* ELAN com o objetivo da obtenção de resultados mais precisos. Utilizamos, nas transcrições, alguns sinais gráficos no início e no final de cada transcrição com a finalidade de uma melhor visualização no momento da apresentação das trilhas das produções gestuais. A saber, utilizamos: ( ) -parênteses- para descrever os gestos e sinais produzidos, com a fonte em *itálico* para descrição dos sinais; \* -asteriscos- para indicar, na grade, o início e o final quando nos referimos ao direcionamento do olhar dos participantes; [ ] -colchetes- para representar o início e o final da expressão facial da criança surda; “ ” -aspas- para indicar o início e o final da fala dos participantes ouvintes.

As análises das cenas transcritas foram desenvolvidas a partir das aulas observadas e gravadas, realizadas através dos momentos síncronos, como parte das atividades remotas que ocorreram pelo Google Meet durante o período de pandemia da covid-19. Os referidos dados foram coletados nos meses de abril, maio, junho e julho do ano de 2021. O *corpus* é composto de 75 videoaulas com duração de aproximadamente 45 min cada.

Para ilustrar esses resultados, selecionamos a cena de Atenção Conjunta a seguir, em que emergiram os rearranjos linguísticos das duas línguas. Ela faz parte da aula nº 03, ministrada pelos intérpretes de Libras no dia 12 de maio de 2021, com duração de 47 min e 56 seg, em que foi abordado, como conteúdo, o verbo, por meio das ações realizadas pelas pessoas e animais. Os intérpretes apresentaram ações como: viajar, caminhar, dançar, balançar, pular, comer, dentre outros, solicitando que a criança realizasse o sinal em Libras com o intuito de identificar se a aluna (A.N.) apresentava a percepção visual e se conhecia o sinal em Libras. Em caso afirmativo, os intérpretes a parabenizavam e em caso negativo, os intérpretes apresentavam o sinal e solicitavam que ela repetisse. Participaram da referida aula a criança surda A.N., os dois intérpretes de libras, F.I.<sub>1</sub> e F.I.<sub>2</sub>, que apresentaram o conteúdo através de *slides* e a pesquisadora.

A cena selecionada possui 56 seg e será nomeada de Cena 01, composta pela apresentação dos *slides* contendo, na tela, um “gato caminhando”. A criança observou o sinal do intérprete na língua de sinais (caminhando) e, em seguida, realizou o sinal, identificando, ainda, o animal “gato” e fez o sinal do animal na língua de sinais.

Nesse momento, a criança parece lembrar-se de algo e retira-se do nosso campo de visão (tela do celular), em poucos segundos retorna para a frente da câmera do celular e nos mostra o cachorrinho da avó. Ela se senta na cadeira segurando o cachorrinho com o braço esquerdo e com a mão direita ajeita a câmera do celular para que pudéssemos visualizar melhor. Assim, os intérpretes iniciam um diálogo com a criança, apresentando as cores em Libras, de forma aleatória, para adjetivar o seu cachorro, com a finalidade de verificar se a criança se recorda dos sinais das cores.

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

Inicialmente, o intérprete F.I.<sub>2</sub> sinaliza: “*Que liindo! Preto!*”, mas a aluna não identifica o sinal da cor “preta”, então, F.I.<sub>2</sub> prossegue e insiste: “*cachorro preto, lindo!*”, mas a aluna segue em sua tentativa de mostrar o cachorrinho, direciona o seu olhar para o cachorrinho e olha para a tela do celular buscando o diálogo com os intérpretes. Nesse momento, F.I.<sub>1</sub> menciona que a aluna não percebeu e insiste numa nova abordagem. Desse modo, faz o sinal em Libras: “*gato bonito!*” e repete: “*Eu disse para ela que o gato dela é bonito para ver se ela se liga*”. Nesse momento, ela percebe o equívoco do intérprete e faz a correção sinalizando: *é cachorro, é gato não!* Os intérpretes demonstram satisfação pela identificação e pela correção realizada pela aluna A.N. O F.I.<sub>1</sub> continua insistindo na cor do cachorro e afirma: *cachorro amarelo bonito!* A criança A.N. direciona o olhar para o cachorro, mas não identifica e nem reclama da cor citada pelo intérprete. Destarte, F.I.<sub>1</sub> acrescenta: “*Amarelo! Ela olhou para o cachorro. E não reclamou, não!*” A criança A.N. olha para F.I.<sub>1</sub> e para F.I.<sub>2</sub> e confirma em Libras a cor do cachorro “amarelo” para o seu cachorro branco. Abaixo temos os quadros 1, 2, 3 com as sínteses analíticas da cena 01.

**Quadro 1.** Síntese Analítica – Cena 01 – 1ª parte

TRILHAS	PRODUÇÕES
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>1</sub> * <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Língua de sinais-Libras do F.I.<sub>1</sub></b>	( <i>movimenta os braços e as mãos indicando o modo como o gato anda</i> ) <b>língua de sinais – Libras – caminhar gato</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Expressão facial de A.N.	[com a boca fechada, com o olhar para baixo, em seguida abre a boca e movimenta a língua]
Língua de sinais-Libras do A.N.	(A.N. <i>levanta os braços e as mãos e indica como o gato anda</i> , em seguida faz o bigode do gato) <b>língua de sinais – Libras – caminhar gato</b>
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>1</sub> * <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Expressão facial de A.N.	(A.N. com a boca aberta)
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	* F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Gesto + Língua de sinais-Libras do A.N.</b>	(A.N. vira a cabeça para o lado e aponta o dedo indicador da mão esquerda, vira a cabeça para frente, <i>faz uma pinça com o dedo polegar e dedo indicador em que ela fecha e abre os dedos</i> . Depois A.N. se levanta da cadeira e sai) <b>língua de sinais – Libras - o quê? e gesto emblemático – apontar, movimento do corpo</b>

Fala de F.I. <sub>1</sub>	“Meu Deus! Vai pegar o cachorro”
Fala de F.I. <sub>2</sub>	“Vai pegar o gato” “risos”
Gesto + Língua de sinais- Libras dodo F.I. <sub>2</sub>	(F.I. <sub>2</sub> coloca a mão no rosto)
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N., depois olha para baixo*
Fala de F.I. <sub>1</sub>	“Ela não tem gato”
Olhar do F.I. <sub>1</sub>	*F.I. <sub>1</sub> olha para F.I. <sub>2</sub> .*
Fala de F.I. <sub>2</sub>	“É que eu não duvido que ela arrume um”
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para F.I. <sub>1</sub> .*
Gesto + Língua de sinais- Libras do A.N.	(A.N. pegou o cachorro e o segurou no braço esquerdo, ajeitou a câmera, olhou para os intérpretes e com a <i>mão direita fechada e o dedo polegar em evidência, depois ela abaixa o polegar mantendo a mão direita fechada, ela conduz a mão até o maxilar e toca nele com a sua mão</i> ) – <b>Olhar de checagem, gesto emblemático “legal”, língua de sinais – Libras cachorro preto</b>
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>1</sub> e para F.I. <sub>2</sub> .*
Expressão facial de A.N.	[A.N. movimenta a parte superior e a parte inferior dos lábios e fica com a boca aberta]
Fala de F.I. <sub>1</sub>	“Vovó”
Olhar do F.I. <sub>1</sub>	*F.I. <sub>1</sub> olha para F.I. <sub>2</sub> . e depois olha para A.N.*

Fonte: Adaptado de Sena (2021, p. 127)

**Quadro 2.** Síntese Analítica – Cena 01 – 2ª parte

TRILHAS	PRODUÇÕES
Fala de F.I. <sub>2</sub>	“Só para mostrar”
Gesto + Língua de sinais- Libras dodo F.I. <sub>2</sub>	(F.I. <sub>2</sub> estava com a mão na orelha, depois ele coloca a <i>mão na boca, por fim, faz uma garra com a mão e toca na boca</i> ) – <b>movimento corporal, língua de sinais – Libras – cachorro</b>
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para F.I. <sub>1</sub> . e depois olha para A.N.*
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>1</sub> e para F.I. <sub>2</sub> .*
Fala de F.I. <sub>1</sub>	“Ela disse vovó, não foi?”
Olhar do F.I. <sub>1</sub>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.*
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N.*
Fala do F.I. <sub>2</sub>	“Foi”



- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>1</sub> * <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Fala de F.I. <sub>1</sub>	“Liiiindo, preto! Ai que lindo!!!!”
Língua de sinais-Libras do F.I. <sub>1</sub>	(F.I. <sub>1</sub> com a <i>mão direita aberta ele eleva a mão até o rosto e fecha a mão e a abaixa, depois ele estende o dedo indicador e passa o dedo médio no dorso da mão, por fim ele repete o gesto com a mão direita aberta ele eleva a mão até o rosto e fecha a mão e a abaixa e coloca a mão no maxilar. língua de sinais – Libras – cachorro preto bonito.</i>
Olhar do F.I. <sub>1</sub>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N. e olha para o cachorro*
Língua de sinais-Libras do F.I. <sub>2</sub>	(F.I. <sub>2</sub> <i>faz uma garra com a mão esquerda e leva até a boca, depois tira a mão da boca e a coloca encostada no maxilar, em seguida ele estende o dedo indicador e o dedo polegar, retrai os demais dedos, em seguida eleva um pouco a mão esquerda, depois a abaixa até seu pescoço</i> ) – <b>Libras – cachorro amarelo</b>
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N. e para o cachorro*
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>1</sub> * <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Expressão facial de A.N.	(A.N. sorri e pisca os olhos)
Fala de F.I. <sub>1</sub>	“Cachorro preto que bonito”
Língua de sinais-Libras do F.I. <sub>1</sub>	(Com a <i>mão direita em forma de garra ele toca na boca, e logo, após abre sua mão direita e eleva a mão até o rosto, e depois fecha a mão e a abaixa, em seguida, ele estende o dedo indicador e passa o dedo médio no dorso da mão</i> ) – <b>língua de sinais – Libras – cachorro preto</b>
Olhar do F.I. <sub>1</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N. e para o cachorro*
Gesto + Língua de sinais-Libras do F.I. <sub>2</sub>	(F.I. <sub>2</sub> <i>toca no seu maxilar e aponta para A.N., em seguida faz uma garra com a mão esquerda, e novamente toca no seu maxilar com o dedo indicador</i> ) – <b>Gesto emblemático de apontar – língua de sinais – Libras – cachorro</b>
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N. e para o cachorro*
Gesto	(A.N. <i>vira a cabeça e conversa com o cachorro</i> ) – <b>movimento corporal, gesto emblemático</b>
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para o cachorro* – <b>Olhar de checagem – Atenção conjunta</b>
Expressão facial de A.N.	[Abre a boca e fecha, novamente abre a boca]
Olhar do F.I. <sub>1</sub>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N. e para o cachorro* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Olhar do F.I. <sub>2</sub>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N. e para o cachorro*
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para a câmera e olha para o cachorro) – <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>

Expressão facial de A.N.	[A.N. sorri e abre a boca]
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N. e para o cachorro* <b>Olhar de checagem</b>
<b>Fala do F.I.<sub>2</sub></b>	“Ela não se ligou ainda”
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N. e para o cachorro*
Gesto	(A.N. solta o cachorro e aponta para frente com a mão esquerda e movimenta os dedos) – <b>Gesto emblemático – gesto de Apontar</b>
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para o cachorro e também olha para F.I. <sub>2</sub> * <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>

Fonte: Adaptado de Sena (2021, p. 128)

Quadro 3. Síntese Analítica – Cena 01 – 3ª parte

TRILHAS	PRODUÇÕES
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorri e depois abre a boca]
<b>Fala de F.I.<sub>1</sub></b>	“Cachorro amarelo lindo”
<b>Língua de sinais-Libras do F.I.<sub>1</sub></b>	(F.I. <sub>1</sub> estende o dedo indicador da mão direita e passa na diagonal do rosto perto do nariz, depois abre sua mão direita e eleva a mão até o rosto e depois fecha a mão e a abaixa). <b>língua de sinais – Libras – cor amarela</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem</b>
<b>Língua de sinais-Libras do F.I.<sub>2</sub></b>	(F.I. <sub>2</sub> estende o dedo indicador e o dedo médio e aproxima do seu rosto, fazendo movimento de vai e volta, ainda com os dois dedos estendidos, ele também estende o dedo anelar e com os três dedos estendidos ele simula o bigode do gato, em seguida, ele abre sua mão direita e eleva a mão até o rosto, por fim, fecha a mão e a abaixa) – <b>Sinalização em Libras – gato bonito</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Gesto + Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. estende a mão esquerda para frente e a movimenta) – <b>Gesto emblemático – gesto de apontar.</b>
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>2</sub> * <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Expressão facial de A.N.	[A.N. abre a boca e fecha os olhos]
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.*
<b>Fala do F.I.<sub>2</sub></b>	“Eu disse para A.N. que o gato dela é bonito, vamos ver se ela se liga”
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N.*

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. com a mão esquerda estendida, depois ela fecha a mão em forma de garra e toca na boca. A.N. estende o dedo indicador e o dedo médio e movimentam os dedos, em seguida ela encosta o dedo indicador no dedo polegar, novamente A.N. repete os gestos anteriores realizados, de estender o dedo indicador e o dedo médio e movimentá-los, posteriormente, ela encosta o dedo indicador no dedo polegar, por fim, ela deixa a mão semifechada) – <b>língua de sinais – Libras -É cachorro, gato não</b>
<b>Fala do F.I.<sub>2</sub></b>	“Me corrigiu”
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>2</sub> *
Expressão facial de A.N.	[A.N. com a boca aberta e franzindo a testa]
<b>Fala do F.I.<sub>1</sub></b>	“Oi”
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Fala do F.I.<sub>2</sub></b>	“Ah, é cachorro, não é gato não, tu viu?”
<b>Fala do F.I.<sub>1</sub></b>	“Lindo”
Língua de sinais-Libras do F.I. <sub>1</sub>	(F.I. <sub>1</sub> eleva o braço e com a mão em forma de garra toca na sua boca, em seguida ele estende o dedo indicador da mão direita e para na diagonal do rosto perto do nariz, por fim, abre a sua mão direita e eleva a mão até o rosto e depois fecha a mão e a abaixa). <b>língua de sinais – Libras – cachorro amarelo.</b>
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para F.I. <sub>2</sub> e para o cachorro*
Língua de sinais-Libras de A.N.	(A.N. estende o dedo indicador da mão esquerda e passa o dedo na diagonal em seu rosto perto do nariz) – <b>língua de sinais – Libras – confirma a cor amarela</b>
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorrir e levanta as sobrancelhas]
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.C.* <b>Olhar de checagem – Atenção Conjunta</b>
Gesto	(A.N. estava com a cabeça virada, depois vira a cabeça para frente) – movimento corpo
Olhar da criança surda A.N.	*A.N. olha para o cachorro e olha para F.I. <sub>1</sub> e para F.I. <sub>2</sub> *
Expressão facial de A.N.	[A.N. sorri]
<b>Fala do F.I.<sub>1</sub></b>	“Amarelo! Ela olhou para o cachorro.”
<b>Olhar do F.I.<sub>1</sub></b>	*F.I. <sub>1</sub> olha para A.N.*
<b>Olhar do F.I.<sub>2</sub></b>	*F.I. <sub>2</sub> olha para A.N.*
<b>Fala do F.I.<sub>1</sub></b>	“E não reclamou, não!” “Risos”

Fonte: Adaptado de Sena (2021, p. 129)

Nos Quadros 1, 2 e 3 dispostos acima encontram-se a transcrição da cena selecionada para a discussão e a transcrição das mesclas, dividida em duas colunas, sendo a primeira coluna com as trilhas de transcrição e a segunda coluna com as Produções Interativas.

Podemos perceber que o “olhar de checagem” é recorrente na cena, uma vez que a condição linguística do surdo é visual; ademais, essa interação está ocorrendo por meio da tela do Google Meet, o que dificulta esse processo. Ainda assim, esse olhar obteve destaque, pois, em vários momentos observados na cena, a criança A.N. olha para o intérprete, verifica se ele está acompanhando, depois olha para o cachorro e volta o olhar novamente para o intérprete.

Segundo Soares (2018, p. 98),

[...] O olhar de checagem é aquele em que o parceiro 1 – vamos chamar assim – olha para um objeto direcionado pelo parceiro interativo 2 e depois retorna o olhar para o parceiro 2. Essa sequência de olhares nos faz entender que, como o próprio nome já nos direciona para o que ocorre, há uma checagem por parte de um dos interlocutores, demonstrando buscar qual a intencionalidade do outro ou obter pistas para as próximas ações naquela interação.

Ainda, foi possível perceber que a ocorrência de gestos e da língua de sinais na interação entre os sujeitos pesquisados comprova o que temos discutido até o presente momento, tendo em vista que nos revela que a linguagem é formada pela relação gesto-fala e que as ações corporais fazem parte desse sistema integral, contudo, a gestualidade é um elemento que foi bastante observado na cena analisada. Dentre os gestos com maiores ocorrências, destacamos os gestos híbridos: emblemáticos; gesticulação (o movimento do corpo, movimento dos braços, movimento da cabeça); expressões faciais (sorrir, questionar, franzir a testa, expressão de alívio e outros).

Reconhecer a língua como um sistema multimodal é admitir que os gestos estabelecem função na produção de sentido durante a interação comunicativa entre os sujeitos e que, portanto, os gestos não devem ser colocados à parte, nem concebidos hierarquicamente com menor valor (Goldin-Meadow, 2005).

Um fator a ser destacado é a de que a interação humana está imersa em uma determinada cultura, que varia de acordo com vários fatores, portanto, a língua é um elemento cultural e os gestos são construídos culturalmente, assim sendo, o gesto emblemático, bastante observado em nosso material de discussão, é algo cultural e, conseqüentemente, um acordo convencional de um determinado meio social que permeia essas duas línguas que se cruzam em um determinado momento em meio a essas duas culturas e sistemas existentes nos quais os participantes da pesquisa estão inseridos.

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

Na cena analisada, a língua de sinais (Libras) foi utilizada para a interação entre a criança surda e os intérpretes de Libras em substituição à língua oral. A referida língua apresenta uma estrutura de uma língua independente, cabendo, além disso, mencionar que a língua de sinais para o sujeito surdo preenche a mesma função que a língua falada apresentada para o sujeito ouvinte (Pereira, 2000).

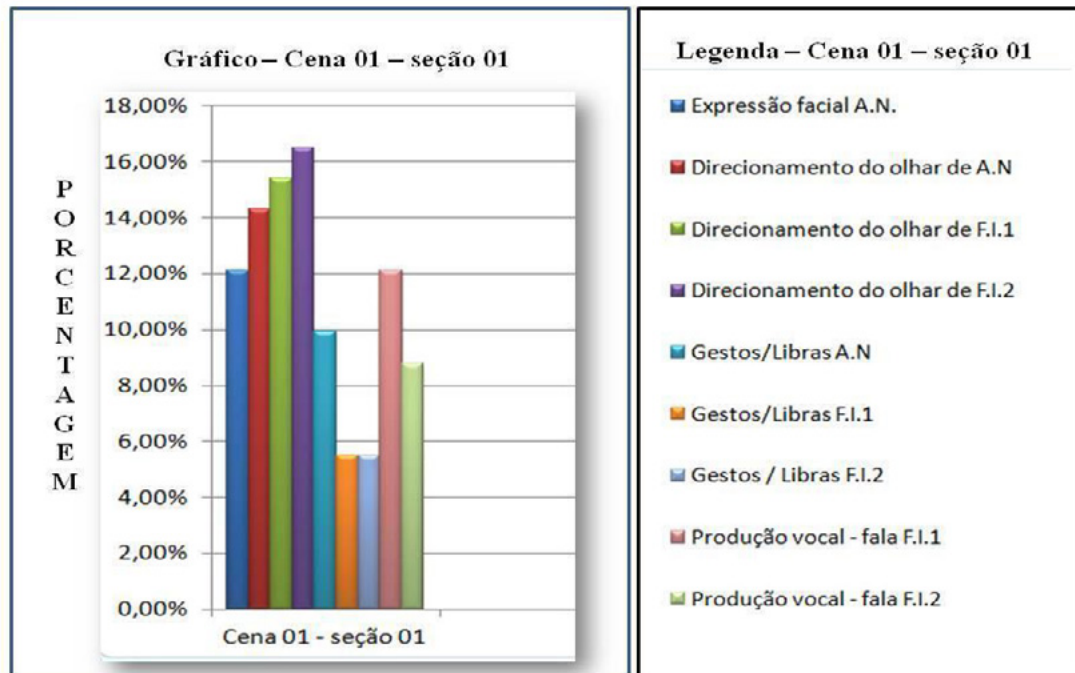
Ao concordar com McNeill (1985), segundo o qual o funcionamento da língua é sempre multimodal – uma vez que há uma constante integração entre o gesto e a fala e que ambos fazem parte de uma única matriz de produção e significação –, compreendemos que, no quadro descrito e exposto acima, durante a realização da Atenção Conjunta – que se configura na relação da criança, intérpretes e o cachorro – a língua de sinais é utilizada como língua principal de interação. No entanto, como a criança A.N. não apresenta fluência na Libras, ela se utiliza de diversos gestos para ser compreendida, principalmente dos gestos híbridos – aqueles que circulam nos dois sistemas linguísticos em que ela está inserida – e que são utilizados pelos participantes da pesquisa no momento que ocorre uma espécie de “crise”, ou seja, quando os parceiros interativos necessitam dar continuidade ao contexto, de modo que a interação comunicativa se concretize.

De acordo com Costa Filho (2015, p. 25), a Atenção Conjunta, assim, “[...] como outros processos na vida da criança, não é estanque [...]”. Desse modo, concretiza-se nos mais variados ambientes, assim como, em diversos contextos, como o contexto remoto que estamos vivenciando e contemplando sua ocorrência sendo consolidada por meio de aparatos virtuais. Refere-se a um processo que se realiza na rotina infantil, a depender das relações estabelecidas com os elementos da cena e parceiros interacionais.

Cavalcante (2009) afirma em seus estudos que uma das primeiras formas de interação, que se constitui como base para a Atenção Conjunta, é a interação face a face, que representa situações em que o adulto e a criança se olham. A interação citada pela autora refere-se à relação entre mãe-bebê ou cuidador-bebê, nos primeiros meses de vida. Entretanto, achamos pertinente trazer a discussão para o âmbito da surdez, uma vez que a condição linguística desse sujeito se apresenta totalmente visual, ainda mais, no contexto remoto, no qual foi realizada a presente coleta de dados. Assim, a interação por meio do direcionamento do olhar foi de grande relevância para os nossos estudos. Ademais, ressaltamos o restrito campo de visão, a saber, tela do celular, no qual a interação entre as crianças surdas e os intérpretes ocorreram.

Trazemos, a seguir, o levantamento quantitativo dos elementos multimodais que estiveram presentes na cena selecionada e que deram sustentação para que as cenas de Atenção Conjunta se estabelecessem.

Gráfico 1. Ocorrência das produções dos elementos multimodais – Cena 01



Fonte: Adaptado de Sena (2021, p. 166)

De acordo com o Gráfico 01, exposto acima, das 91 (noventa e uma) ocorrências multimodais realizadas na Cena 01 destaca-se o direcionamento do olhar de F.I.<sub>2</sub> com o total de 15 (quinze) ocorrências, o que equivale ao percentual de 16,5%; o direcionamento do olhar de F.I.<sub>1</sub> com o total de 14 (quatorze) ocorrências, equivalendo a 15,4%; e o direcionamento do olhar da criança A.N. totalizando 13 (treze) ocorrências, isto é, o percentual de 14,3%. Percebemos, portanto, o **direcionamento do olhar** como elemento primordial para manter a Atenção Conjunta estabelecida.

Na referida cena, verificamos as três ocorrências de atenção conceituadas por Tomasello (2003), a saber, a **atenção de verificação**, que ocorre quando um dos parceiros da cena interativa direciona o olhar para se certificar da presença do outro. Esse tipo de atenção ocorreu em vários momentos por meio da criança A.N., ao direcionar o seu olhar para o cachorro, e voltar o direcionamento para a câmera do celular, verificando se os intérpretes estão acompanhando a cena.

A **atenção de acompanhamento** que se refere ao acompanhamento do olhar/de indicação com o dedo por parte do adulto com a finalidade de manter a criança atuante na cena. Assim, destacamos o olhar de A.N. nas interações com os intérpretes quando acompanha o direcionamento do olhar dos intérpretes e o apontar desses para o cachorro

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

da criança A.N., definindo cores para o seu cachorro de forma aleatória. Percebemos que a criança A.N. acompanha a cena, mas não identifica a cor na língua de sinais, mesmo assim, repete o sinal em Libras “amarelo”, olha para o cachorro e volta a olhar para os intérpretes concordando com eles.

Também podemos perceber na Cena 01 a **atenção direta**, que ocorre quando os parceiros interativos utilizam o gesto de apontar com o intuito de solicitar ou apresentar um determinado objeto ou evento. Para ilustrar esse tipo de atenção na cena descrita, trazemos o momento em que tanto a criança A.N. quanto os intérpretes apontam para o cachorro mostrando algo, a saber, a criança aponta com o olhar, enquanto os intérpretes se utilizam do apontar convencional.

Em seguida, ainda na Cena 01, destacamos a ocorrência de expressões faciais da criança A.N. totalizando 11 (onze) ocorrências, o que equivale ao percentual de 12,1%, equiparando o mesmo resultado à produção vocal – Fala do intérprete F.I.<sub>1</sub>, que também apresenta o total de 11 (onze) ocorrências, com o percentual de 12,1%. Para os sujeitos surdos, a expressão facial é um elemento importante nas situações interativas, uma vez que a construção de sentidos na língua de sinais é proveniente de processos visuais. Ademais, Ávila-Nóbrega (2018, p. 48) aborda, em seus estudos, a classificação de vários estilos de expressões faciais compreendendo que “[...] os sentidos produzidos por nós humanos são decorrentes de uma gama de ações da linguagem agindo simultaneamente [...]”. Em relação ao percentual encontrado da produção vocal do intérprete F.I.<sub>1</sub>, certamente ocorre por fazer parte da sua função, traduzir para o ouvinte a comunicativa do surdo.

Em relação à produção dos Gestos e/ou Libras realizadas pela criança A.N. ainda na Cena 01 – seção 01, encontramos um total de 09 (nove) ocorrências, ou seja, o percentual de 9,9%. Como apontado em nossas análises, nos Quadros 1, 2 e 3, com as sínteses analíticas da cena interativa, a maior ocorrência dos gestos de A.N. se refere a gestos híbridos, que emergem com a finalidade de se fazer compreendida na situação interativa. Assim, utiliza-se de vários gestos que circulam nos dois sistemas linguísticos em que está inserida, para consolidar o seu processo comunicativo, portanto, comprovando a Multimodalidade da língua.

Assim, podemos ressaltar a emergência de elementos que se fazem necessários para dar sustentação à cena interativa, nesse caso, fica evidente a multimodalidade da língua, em que os participantes contemplam o movimento das mãos, movimento da cabeça, expressão facial, olhares, movimento do corpo e a língua de sinais explícita no *continuum* de Kendon (1982), em material elaborado por McNeill (2006) – como exposto anteriormente na quadro 01 – no qual apresentamos a perspectiva de que os gestos são

configurados como parte integrante da linguagem e que emergem naturalmente durante as interações comunicativas.

## Considerações finais

Ao longo do referido escrito, percorremos discussões acerca da Surdez, Multimodalidade da Língua e Atenção Conjunta para a mediação nas aulas remotas, contexto em que ocorreu a nossa coleta de dados.

Sob o ponto de vista teórico, este escrito está ancorado na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1989), que concebe o desenvolvimento humano numa *visão* sociocultural, ou seja, compreende que o ser humano se constitui a partir da interação com o outro e com o meio em que vive. Outrossim, a nossa concepção de língua está pautada na teoria dialógica de Bakhtin (2002). Desse modo, compreendemos que a Aquisição da Linguagem da criança se constitui a partir das interações entre seus pares, com os adultos com os quais convive no dia a dia e com o meio em que vive.

Além disso, na concepção discutida neste escrito, compreendemos a língua como instância multimodal, assim, a linguagem se apresenta por meio da interlocução de elementos que formam uma única matriz de produção e significação.

O nosso olhar acerca da interação surdo/intérprete de Libras e/ou professora da sala regular contribuiu para evidenciarmos a importância da Atenção Conjunta na construção da linguagem da criança surda, assim como ressaltarmos a concepção da relação gesto-fala como construtos indissociáveis.

O estudo do objeto citado inferiu respostas às nossas inquietações e nos possibilitou a consolidação dos objetivos propostos. Assim, podemos citar, como primeiro achado, que a Atenção Conjunta colabora com o processo aquisicional da criança surda, contribuindo, ainda, para o entrelace multimodal entre gestos e língua de sinais, de modo a nos conduzir e a instigar aprofundamentos em nossos estudos.

Depreendemos, portanto, o direcionamento do olhar como uma importante pista para o estabelecimento da Atenção Conjunta, no contexto exposto, além do mais, a compreendemos como fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança surda, uma vez que envolve um processo de negociação entre os sujeitos. Assim, essa linguagem pode ser modelada para que o propósito das trocas interativas seja alcançado com eficiência.



- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

Dito isto, concebemos a Atenção Conjunta imprescindível para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, portanto, finalizamos as nossas discussões sobre os dados apresentados nesta pesquisa, ressaltando a Multimodalidade da língua, concepção que permeou todo o nosso escrito.

Além do mais, o estabelecimento da Atenção Conjunta é fundamental como ação mediadora entre as crianças surdas e os intérpretes de Libras nos momentos de construção da linguagem e da interação.

De todo o exposto, depreendemos que o nosso estudo instigou novas reflexões, apontamentos e considerações acerca do desenvolvimento aquisicional da criança com surdez, na medida em que houve substanciais direcionamentos a novos questionamentos no âmbito da temática perscrutada. Em tempo, destacamos a imprescindível e necessária continuidade da pesquisa para que novos argumentos e percepções venham à baila a fim de enriquecer a abordagem aqui empreendida.

## Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O estudo do envelope multimodal como contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Appris, 2018.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 24 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de (2020). **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 jan. 2020.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 5-35, 2019.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança.** 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. de C.; SOARES DA SILVA, P. M.; ÁVILA NÓBREGA, P. V. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

COSTA FILHO, J. M. S. Notas sobre atenção conjunta: Teoria, contextos e formatos. *In*: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de. (org.). **Cenas em Aquisição da Linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 99-123.

COSTA FILHO, J. M. S. **“Olá, Pocoyo!” A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GOLDIN-MEADOW, S. The two faces of gesture. **Gesture**, v. 5, n. 1/2, p. 241-257, 2005.

HAZEL, S.; MORTENSEN, K.; RASMUSSEN, G. Introduction: a body of resources – CA studies of social conduct. **Journal of Pragmatics**, v. 65, p. 1-9, 2014.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental em tempos de ensino não presencial.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura/Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

- | Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda

JOÃO PESSOA. Resolução nº 001/2020, de 27 de abril de 2020. **Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19).** 2020. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/covid/legislacao>. Acesso em: 14 maio 2021.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, v. 2, p. 45-62, 1982.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

MATOS, D. P. de. **FVNexA Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem em tempos de covid-19.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>. Acesso em: 08 maio 2021.

MCNEILL, D. Gesture: A psycholinguistic approach. *In: The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2006. p. 1-15.

MCNEILL, D. Pointing and Morality in Chicago. *In: KITA, S. (ed.). Pointing: where language, culture and cognition meet.* Mahwah: Erlbaum, 2003.

MCNEILL, D. So you think gestures are non verbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *on line*. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 13 maio 2021.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da Língua Portuguesa por aprendizes surdos. *In: Seminário Desafios para o próximo milênio.* Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SOARES, P. M. S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta**: contribuições para o processo de Aquisição da Linguagem de uma criança surda. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SENA, Fábila Sousa de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; CARVALHO, Lyedja Symea Ferreira Barros. Atenção Conjunta em sala de aula no Ensino Remoto Emergencial: interações com criança surda. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 306-332, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 16/10/2023.

---

# AS *FAKE NEWS* E O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO – UM CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Madalena TEIXEIRA<sup>1</sup>

Lucas Sávio OLIVEIRA<sup>2</sup>

Ana Raquel SIMÕES<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3548>

**Resumo:** A pandemia da covid-19 alterou significativamente as estruturas de funcionamento das sociedades. Como uma das muitas transformações, assistiu-se a um aumento da produção e da disseminação de *fake news* (FN), sobretudo relacionadas com o surgimento e propagação da doença. Neste contexto, o Outro, por sua vez, tornou-se protagonista do papel de agente responsável pelos efeitos negativos associados a este cenário pandémico – panorama em que a linguagem desempenhou importante função, já que os processos de alterização (*otherization*) e de estereotipização se revelam através da execução dos seus mecanismos. Assim, considerando o impacto deste cenário na educação, este trabalho visa contribuir para uma reflexão sobre um ensino articulado entre a gramática e a escrita, a partir da análise de duas FN – recolhidas em abril de 2020 – que relacionam as consequências da covid-19 com grupos minoritários, e que integram o projeto europeu CoMMiTTEd (2021). Essencialmente, pretendeu-se verificar o uso de algumas classes de palavras na construção dos discursos presentes nas FN. Os resultados analisados revelam que o uso de nomes, verbos e adjetivos evidenciam a busca de credibilidade das FN e de impacto no leitor, facilitando o processo de assimilação por parte deste, o que parece, assim, justificar a necessidade de uma didática articuladora da gramática e da escrita.

**Palavras-chave:** *Fake news*. Gramática e escrita. Classes de palavras. Formação de professores.

---

1 Universidade de Aveiro/CIDTFF, Aveiro, Portugal; [madalenatvdtexeira@ua.pt](mailto:madalenatvdtexeira@ua.pt); <https://orcid.org/0000-0003-1064-3790>

2 Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal; [lucassavio@outlook.com](mailto:lucassavio@outlook.com); <https://orcid.org/0000-0002-2049-0794>

3 Universidade de Aveiro/CIDTFF, Aveiro, Portugal; [anaraquel@ua.pt](mailto:anaraquel@ua.pt); <https://orcid.org/0000-0003-0580-0560>

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

## ***FAKE NEWS AND LINGUISTIC KNOWLEDGE - A CONTRIBUTION TO A REFLECTION ON A DIDACTIC PERSPECTIVE***

**Abstract:** The covid-19 pandemic has significantly changed the way societies function. As one of the many transformations, there was an increase in the production and dissemination of fake news (FN), especially related to the emergence and spread of the disease. In this context, the Other, in turn, became the protagonist of the role of agent responsible for the negative effects associated with this pandemic scenario - a panorama in which language played an important role, since the processes of otherization and stereotyping are revealed through the execution of its mechanisms. Thus, considering the impact of this scenario on education, this work aims to contribute to a reflection on an articulated teaching between grammar and writing, based on the analysis of two FN - collected in April 2020 - that relate the consequences of covid-19 with minority groups, and which are part of the European project CoMMITEd (2021). Essentially, it was intended to verify the use of some word classes in the construction of the discourses present in the FN. The results analyzed reveal that the use of nouns, verbs and adjectives shows the search for credibility of the FN and impact on the reader, facilitating the process of assimilation by the reader, which seems to justify the need for a didactic articulating grammar and writing.

**Keywords:** Fake news. Grammar and writing. Word classes. Teacher training.

### **Introdução**

Os crescentes avanços tecnológicos têm levado a desafios na comunicação e na educação, criando uma virtualização (Lévy, 1999) das práticas culturais e das relações humanas. Assiste-se, assim, a um crescente acesso à internet, que, em abril de 2022, assinalava 5 bilhões de utilizadores em todo o mundo, sendo que 4,65 bilhões eram utilizadores ativos de redes sociais. Pode afirmar-se que 63% da população mundial utiliza a internet e 58,6% da população mundial é utilizadora ativa de redes sociais (Johnson, 2022), fator suficiente para que haja um questionamento, por parte dos agentes educativos, sobre os benefícios *vs.* malefícios do mundo digital, sendo urgente direcionar uma atenção para o trabalho linguístico desenvolvido no âmbito da literacia digital (Oliveira; Giacomazzo, 2017; Loureiro; Rocha, 2012). Como seria inviável num texto desta dimensão abordar-se a literacia digital, no seu todo, optou-se por dar enfoque às *fake news* (FN).

Efetivamente, o acesso rápido e gratuito à informação é benéfico para os utilizadores, quando esta é fiável, ou seja, credível e verdadeira. No entanto, isso nem sempre acontece, pois a existência de notícias falsas que contribuem para a desinformação da população é uma realidade. Veja-se, para tanto, a quantidade de informação não credível que surgiu, e continua a surgir, relacionada com a covid-19. Num momento de necessidade de informação, que se pretendia esclarecedora e auxiliadora, assistimos a uma outra “epidemia perigosa” – a desinformação (Guterres, 2020). Como referiu o Secretário Geral das Nações Unidas,

As falsidades estão a encher as ondas do rádio. Teorias de conspiração estão a infectar a Internet. O ódio está a tornar-se viral, estigmatizando e difamando pessoas e grupos. O mundo também precisa de se unir contra esta doença [...]. As empresas de mídia social devem fazer mais para erradicar o ódio e as afirmações prejudiciais sobre a COVID-19 (Guterres, 2020, s.p., tradução própria<sup>4</sup>).

Tendo em conta este cenário, assume particular relevância o conhecimento gramatical, em articulação com a escrita, na medida em que o uso de determinadas classes gramaticais resulta em discursos de ódio pelo Outro. Embora a gramática esteja presente no nosso quotidiano e nós façamos um uso espontâneo e inconsciente da mesma (Antunes, 2012; Chimbili, 2021; Costa; Rodrigues, 2019; Duarte, 2008; Matias, 2021; Nóbrega; Yañez; Oliveira, 2005; Pessoa, 2016; Travaglia, 2009), na escola, a este domínio do português é atribuído, pelos alunos, um valor de inutilidade (Aidos, 2022; Alexandrino, 2022; Alves, 2022), de desinteresse e de dificuldade (Júnior, 2019; Matias, 2021; Souza; Ramos, 2012; Teixeira; Gorgulho; Lopes, 2015). Em contrapartida, é o uso da gramática que sustenta as interações consubstanciadas, entre outros, no meio digital.

Assim, este artigo tem por finalidade mostrar os resultados da análise de duas FN, recolhidas na rede social Facebook (FB), no âmbito do Observatório de Notícias Falsas do projeto CoMMiTTED<sup>5</sup> (2021), com o intuito de: i) analisar a interseção de estratégias linguísticas e comunicativas com *fake news* relativas à covid-19; ii) analisar a importância

---

4 No original: “Falsehoods are filling the airwaves. Wild conspiracy theories are infecting the Internet. Hatred is going viral, stigmatizing and vilifying people and groups. The world must unite against this disease, too [...]. Social media companies must do more to root out hate and harmful assertions about COVID-19.”

5 CoMMiTTed – Covid, migrantes e minorias na formação de professores: um observatório de notícias falsas para promover o pensamento crítico e a literacia digital em tempos de crise. Projeto ERASMUS+ (ref<sup>a</sup> 2020-1-DE01-KA226-HE-005742), data de execução 01/03/2021 - 28/02/2023, que conta com um consórcio de 4 parceiros: Universidade de Hamburgo (Alemanha), Universidade de Navarra (Espanha), Universidade de Tilburg (Países Baixos) e Universidade de Aveiro (Portugal).

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

do estudo das classes de palavras, em particular, nomes, verbos e adjetivos; iii) verificar implicações do conhecimento gramatical na expressão escrita; e iv) refletir sobre as potencialidades deste tipo de estudo para a formação de professores (desenvolvimento de competências linguísticas, de competências de pensamento crítico e reflexivo, de competências (inter)culturais).

No texto que apresentamos, num primeiro momento, faz-se o enquadramento teórico que sustenta o estudo desenvolvido, seguindo-se a explicitação da metodologia utilizada. Posteriormente, analisam-se e discutem-se os dados obtidos, finalizando-se com os resultados alcançados e as considerações finais, sobretudo no que respeita ao percurso investigativo realizado.

### ***Fake news* (uma noção)**

Estamos apenas a algumas décadas de distância da, talvez, solução da notícia falsa que gerou impacto significativo na história de centenas de judeus, na Inglaterra (Bale, 2013; Paris, 1854). Entretanto, apesar de passadas pouco mais de cinco décadas desde a pronúncia da Catedral de Lincoln sobre o caso (Harari, 2018), parecemos encarar uma nova era de *fake news*, que já não encontram unicamente no plano físico a possibilidade de se reproduzirem e de se proliferarem, uma vez que, para além deste plano, encontraram a dimensão da virtualidade (arquitetada pelo avanço da tecnologia), preferindo-a como o seu mais novo ecossistema de propagação (Sousa Júnior *et al.*, 2020; Duffy; Tandoc; Ling, 2019; Tandoc; Lim; Ling, 2017). Neves e Borges (2020) salientam que o alcance do fenómeno ao ciberespaço se deu de maneira natural, como parte da própria trajetória de evolução do homem, no que toca às formas de comunicação construídas para assistir às relações sociais. Nesse sentido, os autores destacam a intencionalidade de autofavorecimento/autobenefício com a qual a linguagem foi sendo utilizada ao longo do tempo, de modo a que o seu aperfeiçoamento (aperfeiçoamento dos códigos, estruturas e sistemas que a constituem) e consequente expansão para outras dimensões de funcionamento (edificadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, por exemplo) apenas ampliaram a variedade de artifícios a serem utilizados no momento de utilizar a linguagem.

Com estas ideias em curso é, então, necessário também pôr em linha de questionamento o conceito/entendimento que aqui adotamos para *fake news*, já que, na sequência do discutido, se percebe que enquanto a linguagem, paulatinamente, se transforma, a conjuntura social, com ela, de forma renovada, também caminha. Assim, para uma definição inicial do fenómeno, guiamo-nos por Allcott e Gentzkow



(2017), que percebem as *fake news* como um conjunto de sinais distorcidos que não estão relacionados com a verdade. A acrescentar a esta discussão, salientamos que a identidade das *fake news* se apresenta como uma cópia incompleta (Lazer *et al.*, 2018; Tandoc Jr.; Thomas; Bishop, 2021) e defeituosa (Lazer *et al.*, 2018) do corpo dos meios de comunicação, dada a sua tentativa de imitação dos conteúdos por eles veiculados<sup>6</sup>, que evidencia a ausência de uma estrutura, organização e rigor editoriais e científicos – pilares da produção e sistematização de informação. No entanto, tal indisciplina e desarranjo em relação às funções e compromissos assumidos pela esfera da comunicação social não destoam da intencionalidade que as consubstanciam, já que, por vezes, estão vinculadas a um esforço coletivo de diversos grupos (articulados ou não) em distorcer narrativas sociohistóricas para alcançar objetivos previamente estabelecidos. Logo, a forma como as notícias falsas<sup>7</sup> constroem o percurso de disseminação de informações (assim como a própria informação) reflete exatamente o seu objetivo: fazer emergir, a partir da confusão e do caos, uma [nova] verdade – já não vinculada à faturalidade.

É neste sentido que uma outra reflexão ganha espaço neste trabalho. Assumindo papel basilar da/na investigação que realizamos, estudos conduzidos por Wardle e Derakhshan (2017) e Wardle (2018), que vão ao encontro de aspectos já focados pelos autores anteriormente citados – assim como de outras discussões científicas encontradas em Pinheiro (2021) e Visentin, Pizzi e Pichierri (2019) –, classificam a utilização do termo *fake news* enquanto perigosa para tratar de processos de desinformação. Isto porque, em detrimento de alguns acontecimentos-chave da esfera política<sup>8</sup> nos últimos anos, o termo tem vindo a ser utilizado por grupos políticos para descrever, de forma degradante, organizações que trabalham com produção de informação cujo conteúdo consideram desagradável. Além disso, os autores também destacam a insuficiência epistemológica do termo para referenciar o complexo mundo da desinformação (Wardle; Derakhshan, 2017). Neste sentido, no relatório apresentado ao Conselho da Europa (*Council of Europe*)

---

6 Tandoc Jr., Thomas e Bishop (2021) também apontam para a tentativa de apropriação e reprodução das técnicas e estratégias (discursivas, por exemplo) utilizadas pela imprensa tradicional no processo de operacionalização da informação, por parte do(s) autor(es) das *fake news* que são construídas.

7 Bucci (2018) chama atenção para a utilização da expressão ‘notícias falsas’ enquanto tradução do termo ‘*fake news*’ – numa alternância do inglês para o português, respectivamente. De acordo com o autor, a utilização do adjetivo ‘*fake*’ sob o léxico ‘*news*’, na língua inglesa, implica uma ação que visa enganar o interlocutor, o público e/ou o destinatário. Já na língua portuguesa, o mesmo processo não se traduz, quando da utilização de ‘falsas’ para caracterização de ‘notícias’. Assim, semanticamente, a expressão seria fraca, para indicar a complexidade e impacto do fenómeno, pelo que ‘notícias fraudulentas’ pareceria corresponder na altura à ideia que se intenta transmitir sobre o conceito.

8 As eleições presidenciais dos Estados Unidos da América (EUA) (2016), da França (2017) e do Brasil (2018), além do BREXIT, são exemplos disso (Yerlikaya; Aslan, 2020; Caldas; Caldas, 2019; Muqshith; Muzykant, 2019; Smith, 2019; Morgan, 2018; Allcott; Gentzkow, 2017; Barthel; Mitchell; Holcomb, 2016).

- | As *fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

(2017), ambos introduzem o conceito de Desordem Informacional (*Information Disorder*) enquanto termo mais adequado para se referir aos densos processos de desinformação. Dividido em três sub-fenômenos, intitulados por *mis-information* (informação errada), *dis-information* (desinformação) e *mal-information* (má informação) (que não desenvolvemos aqui), os autores fornecem elementos que precisamos ter em atenção, quando deparamos com uma notícia que transmite alguma informação, sob condição de identificá-la como verdadeira ou falsa.

A figura abaixo (Figura 1) ilustra algumas características dos elementos ‘Agente’, ‘Mensagem’ e ‘Intérprete’, indicativos essenciais para uma análise vital das informações/notícias com as quais podemos deparar:

**Figura 1.** Elementos da desordem informacional e suas características

<b>Agentes</b>	Tipo do Ator: Nível da Organização: Tipo da Motivação: Nível de Automação: Audência Pretendida: Intenção de Prejudicar: Intenção de Enganar:	Oficial / Não Oficial Nenhum / Fraco / Firme / Em Rede Financeiro / Político / Social / Psicológico Humano / Ciborgue / Bot Membros / Grupos Sociais / Toda a Sociedade Sim / Não Sim / Não
<b>Mensagens</b>	Duração: Acurácia: Legalidade: Tipo de Impostor: Alvo da Mensagem:	Longo prazo / Curto prazo / Baseado em Eventos Enganosa / Manipulada / Fabricada Lícito / Ilícito Nenhum / Marca / Indivíduo Indivíduo / Organização / Grupo Social / Toda a Sociedade
<b>Intérpretes</b>	Leitura da Mensagem: Medida Tomada:	Hegemônica / Oposicional / Negociada Ignorada / Compartilhada em apoio / Compartilhada em oposição

Fonte: Wardle e Derakhshan (2023, p. 13)

A escolha deste *background* teórico assumiu um papel indispensável neste estudo, uma vez que contribui para também fundamentar o trabalho de investigação traçado sobre as FN selecionadas, ambas retiradas do ambiente virtual.

## O conhecimento linguístico – para uma articulação entre gramática e escrita

Com efeito, o conhecimento gramatical tem-se afigurado, ao longo dos tempos, como sendo difícil e complexo de ensinar e de aprender. A experiência e o conhecimento do terreno, em escolas de todos os níveis de escolaridade, têm mostrado que este conhecimento ocupa um espaço diminuto nas aulas de português, em Portugal, observando-se reações, de alunos e professores, menos positivas, quando do seu trabalho, por exemplo: “Temos andado a adiar, mas tem de ser. Vá lá!”<sup>9</sup> e “Que seca, professor. Não precisamos disso para nada!”<sup>10</sup>. É importante que, neste tipo de ocorrências, o professor argumente ou explique que o conhecimento gramatical é importante e que tem implicações nas restantes aprendizagens do português e, conseqüentemente, nas implicações que este tem na vida de um qualquer cidadão que se quer ativo e participativo.

Além disso, é imperioso que os professores enquadrem o seu ensino num contexto global, que é cada vez mais heterogêneo, quer em termos sociais, quer culturais, quer no que refere aos diferentes conhecimentos que advêm da dinâmica de uma movimentação, cada vez mais “natural”, das populações, de novas profissões e contextos de trabalho, e, ainda, de novas formas de comunicação (Dionísio, 2006). É, portanto, essencial que haja um rompimento com métodos tradicionais de ensino da língua, sobretudo relativamente ao ensino da gramática em articulação com a escrita.

No entanto, continua a assistir-se, por um lado, a um ensino descontextualizado da gramática, que parece ser visto como uma etiquetagem de palavras ou frases a memorizar para resolver exercícios gramaticais nos momentos de avaliação. Por outro lado, o trabalho da escrita parece igualmente seguir o propósito de uma preparação para a realização não só de trabalhos de avaliação na disciplina de português, mas também para concretização de exames nacionais de acesso ao ensino superior.

Seria importante que se refletisse sobre os relatórios de provas de aferição e de exames realizados a uma escala global, para uma consciencialização do impacto do (des)conhecimento gramatical nos diferentes domínios do português, em particular no da escrita, uma vez que há fragilidades detectadas que resultam do (des)conhecimento gramatical, conforme acontece, por exemplo, em Portugal (Serrão; Simões; Pires, 2022), em diferentes níveis de escolaridade. Importa, assim, que a escola envolva os seus estudantes em práticas explícitas de ensino “reais”, nas quais os estudantes consigam perceber a variedade e complexidade que o texto escrito pode assumir na vida de

9 Registo retirado durante a observação de uma aula, numa escola portuguesa, em 2021.

10 Registo retirado durante a observação de uma aula, numa escola portuguesa, em 2021.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

qualquer cidadão, como acreditar numa notícia, veiculada ou por redes sociais ou pela comunicação social, que não é verdadeira. E a gramática, efetivamente, é o “coração” de uma língua, na medida em que possibilita falar, ouvir, ler e escrever com solidez, indo ao encontro dos objetivos de cada aluno, de cada falante e, pensando no contexto escolar, contribuindo para o sucesso escolar. É, assim, em nosso entender, prioritário o trabalho no Domínio da gramática, na escola, tendo em conta o impacto que tem, sobretudo na expressão escrita.

Há vários autores que se têm dedicado a investigar a articulação entre o conhecimento gramatical e o impacto que tem na escrita (Boivin *et al.*, 2018; Myhill, 2018; Van Rijt; Coppen, 2017; Koster *et al.*, 2015; Watson, 2015; Teixeira, 2014; Rimmer, 2008). E o que os resultados têm mostrado aponta para a necessidade de mais investigação nesta área, uma vez que há vários aspetos a considerar, tais como: i) a importância de se voltar a trabalhar a gramática, em contexto escolar; ii) a existência de diferentes tipos de prática de ensino; iii) a estrutura de uma determinada língua; iv) a formação de professores; vi) as metodologias e a concepção de gramática utilizadas; vii) a contextualização do ensino da gramática com a escrita (Casas-Deseures; Comajoan-Colomé; Santolària, 2020); e, acrescentamos nós, viii) os recursos usados.

Há, todavia, uma vertente relevante a ter em conta: a reflexão (Rio-Torto, 2001). O conhecimento intuitivo, internalizado, permite, somente, compreender e/ou produzir impressões, faltando a reflexão e a crítica, que são fundamentais para a construção linguística individual. Como refere Rio-Torto (2001, p. 260),

Fomentar o gosto pela reflexão sobre o fenómeno linguístico, alargar e aprofundar os conhecimentos sobre as categorias cognitivas, referenciais e linguísticas que manipulamos, desenvolver o conhecimento crítico e tecnicamente qualificado sobre a gramática da língua materna são, pois, tarefas de primeira ordem que cumpre ao professor pôr em prática, de forma programada, operatória e eficaz.

Esta ideia está articulada com o preconizado por Casas-Deseures e Comajoan-Colomé (2017) e Casas-Deseures, Comajoan-Colomé e Santolària (2020), na medida em que defendem a necessidade de uma reflexão metalinguística, com o intuito de os utilizadores de uma língua poderem desenvolver adequadamente as suas capacidades de comunicação, incluindo as suas competências de escrita.

Efetivamente, o conhecimento da gramática, do conjunto de regras que caracteriza uma gramática (normativa), assume o seu propósito quando conseguimos escrever ou

falar, porque, caso contrário, como seria possível fazermos-nos entender e entendermos os nossos interlocutores? Por exemplo, a opção por um determinado vocábulo, em detrimento de outro menos adequado, só comprova que um dado falante tem conhecimento sobre certo uso lexical e a semântica que lhe é inerente. Tal como a escolha da ordem das palavras na frase, outro exemplo, não pode ser aleatória, se “eu”, emissor, pretender defender uma determinada ideia perante um certo público. O ensino intencional da gramática

[...] ocorre dentro do ensino da escrita, não divorciado dele; e [...] esse ensino desenvolve a compreensão metalinguística dos alunos sobre como os textos escritos são elaborados e moldados. Dessa forma, a gramática é posicionada como um recurso para aprender sobre a escrita e que pode ajudar os alunos a tornarem-se cada vez mais autónomos e responsáveis pelas respectivas decisões na escrita [e na oralidade] (Mihil; Watson; Newman, 2020, p. 1, tradução própria<sup>11</sup>).

Importa, assim, retomar o princípio apresentado no início deste ponto – o (re) posicionamento do professor perante o ensino da gramática. Para um melhor entendimento desta ideia, tome-se em consideração a abordagem funcional da gramática defendida por Gívon (1998), cujo cerne é a sua articulação com a neuropsicologia cognitiva. O autor preconiza que a comunicação do ser humano depende da combinação de dois subsistemas: “O sistema de representação cognitiva e o sistema de código comunicativo”. O primeiro compreende “O léxico conceitual, a informação preposicional e o discurso multiproposicional”. O segundo centra-se no “código sensório-motor periférico e o código gramatical” (Gívon, 1998, s/p., tradução própria<sup>12</sup>). Com base no entendimento da articulação destes dois subsistemas, facilmente se percebe que identificar classes de palavras, *per se*, não é suficiente. Mas se considerarmos “a relação entre a forma e a função da linguagem [...], por exemplo, um advérbio pode fornecer informações sobre uma ação [...] ou fazer um comentário...” (Derewianka; Jones, 2016, *apud* Mihil; Watson; Newman, 2020, p. 4, tradução própria<sup>13</sup>), já se compreende a função daquela classe de palavras.

11 No original: “[...] occurs within the teaching of writing, not divorced from it; and [...] this teaching develops students’ metalinguistic understanding of how written texts are crafted and shaped. In this way, grammar is positioned as a resource for learning about writing and one which can support students in becoming increasingly autonomous and agentic decision-makers in writing.”

12 No original: “The cognitive representation system and the communicative code system”, “The conceptual lexicon, Prepositional information and Multi-propositional discourse” e peripheral sensory-motor code and the grammatical code”, nesta ordem.

13 No original: “the relationship between form and function of language, e.g., an adverb can provide information about an action [...], or provide a comment...”.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

Ainda, se em vez de se considerar o ensino da gramática de forma descontextualizada se considerar que “como as escolhas que fazemos ao usar a linguagem são influenciadas por fatores do contexto” (Derewianka; Jones, 2016, *apud* Mihil; Watson; Newman, 2020, p. 4, tradução própria<sup>14</sup>), também se compreende a indissociabilidade entre gramática e a escrita. De facto, o conjunto de regras gramaticais deve ser visto “como um recurso e procura aprofundar o potencial dos alunos para criar significados de forma mais eficaz” (Derewianka; Jones, 2016, *apud* Mihil, Watson; Newman, 2020, p. 4, tradução nossa<sup>15</sup>).

Pelo exposto, percebe-se que o domínio (Aprendizagens Essenciais (AE)<sup>16</sup>, 2018) da gramática tem implicações diretas na da escrita, afigurando-se como essencial perspetivar uma didática que articule ambos. A análise de FN, para além de potenciar um trabalho de natureza social, também possibilita verificar como o conhecimento da gramática, ainda que possa estar ancorado nos sujeitos de forma implícita (Duarte, 2008), contribui para o desenvolvimento da escrita.

## Metodologia

### Natureza e tipo de estudo

Sendo esta investigação de natureza qualitativa e optando-se, neste campo, por categorizar este trabalho como um Estudo de Caso, apoiamo-nos nas discussões de Stake (2007), para enquadrar teórico-metodologicamente a abordagem escolhida. Para tanto, as observações de Yin (2001) parecem somar significativamente, na medida em que apreciam as contribuições que os Estudos de Caso (enquanto abordagem possível) facultam “para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21).

Além disso, cabe destacar a vertente também exploratória que esta investigação adota, uma vez que a curiosidade em conhecer e compreender, de forma mais próxima, uma das várias dimensões do fenómeno se faz presente (Babbie, 1986). Esta característica metodológica do estudo auxiliará a testagem da viabilidade em serem realizados [outros] estudos com maior acuidade relacionados com a temática, apontando, eventualmente,

---

14 No original: “how the choices we make in using language are influenced by factors in the context”.

15 No original: “as a resource and seeks to extend students’ potential to make meaning more effectively”.

16 Documento norteador da prática de ensino em Portugal, equivalente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. As AE relativas à disciplina de Português são constituídas por cinco domínios: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática.

para possíveis necessidades de serem incluídas ferramentas e técnicas de investigação distintas das utilizadas aqui (Piovesan; Temporini, 1995; Babbie, 1986).

### ***Corpus***

O *corpus* em análise é constituído por duas *fake news*, recolhidas na rede social Facebook, tendo sido publicadas em Portugal, nos dias 22 de abril de 2020 e 1 de maio de 2021. Estas notícias integram o *corpus* do Observatório de Notícias Falsas construído no âmbito do projeto europeu Covid, Migrants and Minorities in Teacher Education: A fake news Observatory to promote Digital Literacy and Critical Thinking in Times of Crisis (CoMMiTTed) (2021).

No entanto, a amostra utilizada neste estudo – as palavras consideradas – é não-probabilística e intencional (Vilelas, 2022), uma vez que se baseou na nossa intuição e pragmatismo, ou seja, foram escolhidas as palavras que consideramos mais relevantes para apresentarmos a nossa perspectiva. Apesar de os resultados aqui apresentados não deverem nem poderem ser generalizados, contribuem como ponto de partida para a realização de uma reflexão numa perspectiva didática. Isto é, a análise do uso de classes de palavras em determinado contexto, tendo em conta a conceito de didática preconizado por Alarcão (2020), justifica-se por: i) implicações que têm no quotidiano de um qualquer cidadão, pelo facto de auxiliar a identificar FN; ii) consequências que têm na aprendizagem dos alunos, responsabilizando-os pelos “discursos” que proferem, uma vez que estes “afetam” interlocutores; iii) a disciplina de português ser o espaço certo para trabalhar saberes linguísticos, articulando-os com a escrita ou com qualquer outro domínio constante nas AE (2018).

## **Análise e discussão dos dados**

### **Estudo de Caso 1**

A primeira notícia que serviu de base para a análise foi o Estudo de Caso 1 do Observatório de Notícias Falsas do projeto CoMMiTTed – equipe portuguesa (CoMMiTTed, 2022). No dia 22 de abril de 2020, a página de Facebook do partido político português “Ergue-te” publicou o conteúdo apresentado na Figura 2 – Notícia 1 para análise – O problema dos refugiados. Um leitor mais desatento até poderá não atingir o alcance das classes de palavras utilizadas nesta notícia. No entanto, se prestarmos atenção à Figura 3 – Comentários FB à Notícia 1 (parte 1, 2 e 3 respectivamente), verificamos a intencionalidade da seleção vocabular.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

**Figura 2.** Notícia 1 para análise – O problema dos refugiados

 **Partido Ergue-te** ✓  
22 de abril de 2020 · 🌐

Um migrante ficou ferido na terça-feira à noite num desacato entre refugiados que estão a fazer quarentena devido à covid-19 na base da Ota, concelho de Alenquer, disse hoje um porta-voz da da Força Aérea.

Fonte: <https://www.noticiasaminuto.com/...um-migrante-ferido-em-de...>



46 8 comentários 30 partilhamentos

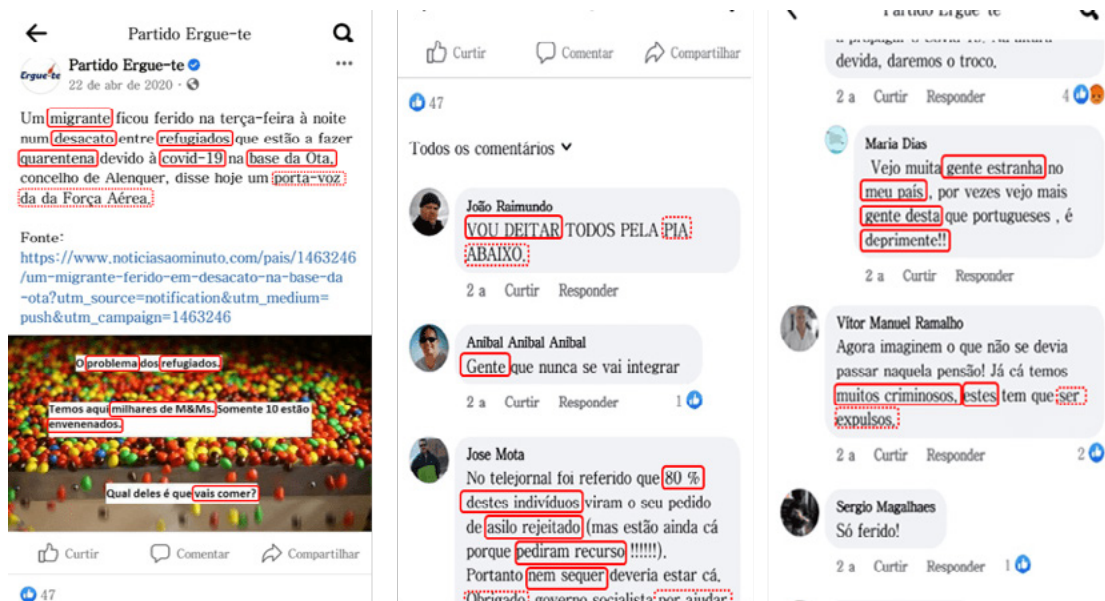
Compartilhar

**Fonte:** Observatório de Notícias Falsas (CoMMiTTed, 2022)

Atentemos, então, na Figura 3, que é constituída pela Figura 2 e pela apresentação de diferentes comentários e reações. Note-se que os destaques foram feitos por nós, a fim de potenciar uma leitura mais imediata. Os destacados incluem verbos, adjetivos e nomes, entre outras classes de palavras, ora de modo isolado, ora combinando-se em expressões.



**Figura 3.** Comentários e reações à Notícia 1 (parte 1, 2 e 3 respectivamente)



**Fonte:** Observatório de Notícias Falsas (CoMMITEd, 2022)

A mensagem apresentada, à esquerda, é verdadeira, isto é, o episódio relatado efetivamente ocorreu. No entanto, a descontextualização da mesma e a articulação com o texto multimodal pretendem induzir negativamente a percepção dos leitores em relação aos refugiados. Inclusivamente, nesta publicação/neste *post*, é indicada uma fonte de informação, com o objetivo de conferir alguma credibilidade à mensagem, através da indicação de um *hiperlink* para a notícia original. A referida reportagem fala de confrontos entre refugiados que se encontram em quarentena devido à COVID-19 em instalações da Força Aérea Portuguesa. O facto de ser mencionado que os refugiados estão em instalações da Ota e de ser referido que a informação foi partilhada pelo porta-voz da Força Aérea Portuguesa oferece a “tal veracidade” pretendida por quem tem o intuito de enganar. Mas vejam-se os nomes que são utilizados para associar ao migrante – ‘refugiados’, ‘quarentena’, ‘covid’ e ‘desacato’.

Na imagem, é possível observar vários M&M’s, que são comparados aos refugiados, sendo-lhe associado o nome ‘problema’. É um problema, porque, dos milhares M&M’s (refugiados), dez estão ‘envenenados’. Este adjetivo, que tem na sua base a “conversão sintática do particípio passado” (Rio-Torto *et al.*, 2013, p. 294), transmite a ideia de que os refugiados é que estão envenenados. Acresce o facto de, e ainda servindo-se o autor da notícia dos M&M, fazer uma pergunta direta ao leitor – ‘Qual deles é que vais comer?’, assumindo o infinitivo do verbo ‘comer’ um papel primordial na compreensão e interpretação da mensagem a recepcionar, pois, compreensivelmente, ninguém quer

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

comer substâncias envenenadas, pondo em risco a própria vida. Se ninguém quer ser envenenado, logo, também ninguém quer refugiados em Portugal.

Além disso, a ilustração utilizada também se afigura tendenciosa, pois os chocalinhos são desejados, de um modo geral, por todas as pessoas e estão associados a algo que está envenenado. A semântica dos vocábulos escolhidos, pelo agente para a mensagem, potencializa uma interpretação xenófoba por parte dos interlocutores, intérpretes, como se pode observar na secção de comentários. O uso da perifrástica ‘vou deitar’ transmite uma única ideia/ação que se refere ao desenrolar da ação. Ou seja, é algo que não se faz de uma só vez e que vai decorrer num futuro próximo, algo que é posterior à informação divulgada. Depois de o leitor contactar com esta notícia, também ele ‘vai deitar fora’ todos os M&M, uma vez que no meio de tantos não consegue identificar quais estão envenenados. Veja-se o local onde ‘Todos’ vão ser deitados – na ‘Pia’. O uso deste nome reporta-se ao recipiente que está numa cozinha e por onde sai a água suja, por exemplo, depois de lavar a louça. Outro aspecto que consideramos relevante é o uso do nome ‘gente’ estar associado a outros nomes, verbos, pronomes, e também a adjetivos que, no seu conjunto, transmitem uma ideia negativa dos migrantes, como se verifica com ‘gente estranha’, ‘gente desta’, ‘gente nunca vai integrar’, ‘Roleta migrante’ (a associação à roleta russa), ‘destes indivíduos’. Nem têm nome, são simplesmente gente, não sabemos bem quem são, ou seja, o outro é visto como “alguém” que nem parece ser pessoa. A opção pelo adjetivo ‘criminosos’, para caracterizar os migrantes refugiados, afigura-se como a derradeira tentativa de convencimento do leitor contra os refugiados.

Outras expressões construídas por nomes e por adjetivos mostram o mesmo discurso negativo, como é o caso de ‘asilo rejeitado’ ou ‘pediram recurso’. O culminar desta notícia, em nosso entender, reside em dois aspectos: i) a referência à propagação da covid (‘ajudar a propagar a covid-19’), através de um agradecimento irónico ao partido político que governa o país: ‘Obrigado governo [...] por ajudar a propagar o covid’, em que o valor modal deste enunciado é absolutamente assertivo, nem valendo a pena contra-argumentar; e ii) a expulsão dos migrantes do país, neste caso de Portugal - ‘estes [têm] que ser expulsos’. A construção de “ter que” é clara na transmissão da ideia de obrigatoriedade, de necessidade de os refugiados serem “postos fora”, serem expulsos do país. A força do adjetivo ‘expulso’ traduz uma reação, mais uma vez, negativa relativamente ao outro, neste caso aos migrantes.

Num outro estudo, e já em contexto pandémico, Tarullo e Gamir-Rios (2022) discutiram 548 mensagens falsas, que circularam em território espanhol e argentino (entre 1 de janeiro de 2020 e 30 de junho de 2021), que estiveram estreitamente relacionadas com o surgimento e a proliferação do vírus SARS-COV 2, causador da covid-19, e destacaram a

ascensão de uma infodemia (Gutiérrez-Coba; Coba-Gutiérrez; Gómez-Díaz, 2020; Peña Ascacibar; Bermejo Malumbres; Zanni, 2021; Salaverría *et al.*, 2020; Zarocostas, 2020) de caráter transnacional, e que, de entre outros, culpabiliza o Outro pelas consequências geradas pela doença, tais como: agravamento de desigualdades de diversos tipos, crises sociais e econômicas, instabilidade sanitária e mortes.

## Estudo de Caso 2

A segunda notícia que se apresenta foi igualmente retirada do *corpus* de FN do Observatório de Notícias Falsas do projeto CoMMiTTed – equipa portuguesa (CoMMiTTed, 2022). Esta notícia data do dia 1 de maio de 2021 e foi registada na página de Facebook do movimento cívico português “Verdade Inconveniente” – Figura 4 – Notícia 2 para análise – Similaridades entre Campo de Concentração de Auschwitz e EcoResort ‘Zmar’.

**Figura 4.** Notícia 2 para análise – Similaridades entre Campo de Concentração de Auschwitz e EcoResort ‘Zmar’



**Fonte:** Observatório de Notícias Falsas (CoMMiTTed, 2022)

- | As *fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

Para uma contextualização desta notícia, importa salientar que, na data referida, no Alentejo (uma região do sul de Portugal), surgiu um grande surto de COVID-19 entre trabalhadores de estufas migrantes (muitos sem documentação legal). Com o intuito de tentar conter o contágio da COVID à restante população local, foi decidido pelas instâncias governamentais que aqueles migrantes iriam ficar isolados naquele complexo turístico – “Zamar”, um eco-resort destinado a famílias de classe média alta –, acionando, para isso, uma Requisição Civil. Tal facto foi noticiado pela imprensa e instalou-se uma polémica no país em torno deste assunto. Como se pode observar, na Imagem 5 – Comentários e reações à Notícia 2 (parte 1, 2 e 3 respectivamente) –, sobretudo nas partes 2 e 3, a principal estratégia utilizada foi a desinformação (*dis-information*) e a manipulação de conteúdo (*manipulated content*).

Apresentam-se duas imagens que, para além da referência a Auschwitz e das próprias características, procuram estabelecer uma comparação entre o campo de concentração polaco e o eco-resort ‘Zmar’. O(s) autor(es) procurou(aram) aproveitar-se de um período bem conhecido da humanidade, ainda presente na memória coletiva, e comunicar ao seu público que a história se iria repetir novamente, se os portugueses não agissem contra a intenção do governo português.

O texto que é colocado nas imagens tem o objetivo de sublinhar essas semelhanças, vincando que à semelhança da expropriação do terreno do campo de concentração, também o terreno no qual estava construído o eco-resort iria assumir o contorno de uma expropriação. Esta interpretação é “visível” através do uso do verbo “expropriar”, no participio passado, que transmite a ideia de perda, uma vez que significa desapossar, isto é, uma pessoa tem algo que lhe é, simplesmente, tirado sem que possa fazer algo para o impedir. Acresce o facto de “expropriado” estar associado à ‘requisição civil’, ou seja, algo que está previsto na lei e que é utilizado em situações de emergência nacional, pelo governo português.

No entanto, e paradoxalmente, vejam-se as reações dos leitores, começando por usar o verbo “desculpa”, neste caso a Portugal. Mais uma vez, e à semelhança da notícia anterior, é utilizado o nome “gente” como referência aos migrantes. Acresce o facto de classificarem “gente” com um nome que transmite uma ideia relacionada com uma arma de fogo. Segue-se a expressão “Querido País”, nome, para contrapor com o facto de merecer melhor do que “aquilo que tem”.

Figura 5. Comentários e reações à Notícia 2 (parte 1, 2 e 3 respectivamente)



Fonte: Observatório de Notícias Falsas (CoMMiTEd, 2022)

Este *post* ainda serviu para que houvesse reações ao próprio contexto social português, sendo utilizada a classe dos nomes e dos adjetivos: “povo Tuga”, uma vez. Observa-se, ainda, o uso do neologismo “Covideiros”, com base no nome covid, associado à nova vaga (de covid) que está a chegar, mas que não é vírus. Ou seja, os refugiados são “comparados” à covid, doença que afetou (e continua a afetar) o mundo inteiro. O uso do nome “vaga” ligado ao adjetivo “nova” transmite a ideia de que vem algo grande (uma onda grande), que também é novo, que tem implicações nefastas e que poderá ser pior do que o SARS-CoV-2, pois esta “nova vaga” não é um vírus. Esta culpabilização do Outro é gerada pela apropriação, por muitas FN, de um discurso estereotipado (Torrecillas, 2012), em que as palavras e imagens ganham poder e se cria um clima de suspeição, medo e ira em relação ao Outro (Tarullo; Gamir-Rios, 2022), direcionando a culpa da pandemia para um determinado grupo marginalizado por dimensões sociais, econômicas, políticas, entre outras. Por consequência, é gerado um ecossistema caracterizado por um constante estado de vigilância e alterização que nutre um comportamento de culpabilização, alimentado pela desinformação (Wardle; Derakhshan, 2017).

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

## Considerações finais

Face ao exposto, e retomando os objetivos apresentados, observou-se que a articulação entre os domínios da gramática e da escrita, ou seja, que a interseção entre estratégias linguísticas e comunicativas atuam como duas faces de uma mesma moeda, contribuindo para um diálogo, quer entre o autor de uma determinada mensagem e o(s) respectivo(s) interlocutor(es), quer entre os interlocutores, provocando reações de natureza diversa – neste caso, de sentimentos de ódio. Ressaltamos, assim, as implicações do uso de certas classes de palavras, como ocorreu com os verbos, os nomes, os adjetivos, identificados nas FN apresentadas, como impulsionadoras de mensagens que se pretendem transmitir, assumindo o conhecimento gramatical uma função determinante no domínio da expressão escrita e, conseqüentemente, na manipulação de sensações, de consciências e de exteriorizações do Outro. Resumindo, é fundamental que se reflita sobre a necessidade de se olhar o ensino e a aprendizagem da gramática como domínio central, não só da aprendizagem do português, mas também de uma qualquer língua, incluindo os benefícios que daí advêm para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em termos escolares, importa haver uma consciencialização efetiva do impacto destas aprendizagens, em particular, para que os alunos percebam como podem expressar-se, tornando-se cidadãos ativos e participativos na sociedade e, também, desenvolvam o pensamento crítico.

É fundamental repensar o ensino da gramática, na formação de professores, desenvolvendo competências linguísticas e de pensamento crítico e reflexivo, considerando igualmente as (inter)culturais e pedagógico-didáticas, utilizando materiais autênticos.

## Referências

AIDOS, L. M. S. **De que forma é que a gramática pode ser abordada através da leitura? - O caso do pretérito imperfeito**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2022. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/36193>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ALARCÃO, I. **Percursos de didática**. (Vol. 4). Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2020. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/28716>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALEXANDRINO, A. R. R. F. **Como utilizar de modo intencional processos de coesão textual com base em atividades relacionadas com o domínio da oralidade?** 2022.

Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2. Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2022. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/36326>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ALVES, M. L. **Como utilizar processos de coesão textual com base em atividades relacionadas com o domínio da escrita:** um estudo no 2º CEB. 2022. Dissertação

(Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2022. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/36410>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social Media and fake news in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 13 set. 2022.

ANTUNES, M. C. T. **Ensino da gramática – Uma aprendizagem de qualidade.** 2012.

Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11920>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BABBIE, E. **The practice of social research.** 4. ed. Belmont: Wadsworth Publ, 1986.

BALE, A. Afterword: violence, memory, and the traumatic Middle Ages. *In*: REES-JONES; WATSON, S. (ed.). **Christians and Jews in Angevin England.** Suffolk: Boydell & Brewer, 2013. p. 294-304.

BARTHEL, M.; MITCHELL, A.; HOLCOMB, J. Many Americans believe fake news is sowing confusion. Pew Research Center. **Pew Research Center**, Washington, dez. 2016. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/journalism/2016/12/15/many-americans-believe-fake-news-is-sowing-confusion/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BOIVIN, M. C. *et al.* Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. **L1 - Educational Studies in Language and Literature**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.01>. Acesso em: 13 jun. 2023.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

BUCCI, E. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**, [S. l.], n. 116, p. 19-30, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146574>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CALDAS, C. O. L.; CALDAS, P. N. L. Estado, democracia e tecnologia: conflitos políticos e vulnerabilidade no contexto do *big-data*, das *fake news* e das *shitstorms*. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 196-220, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3604>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CASAS-DESEURES, M.; COMAJOAN-COLOMÉ, L.; SANTOLÀRIA, A. The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. **L1 – Educational Studies in Language and Literature**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2020.20.03.04>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CASAS-DESEURES, M.; COMAJOAN-COLOMÉ, L. Noves perspectives per a l'ensenyament-aprenen-tatge de la gramàtica: cap a una gramàtica pedagògica. [New perspectives for the teaching-learning of grammar: toward a pedagogical grammar]. **Caplletra**, [S. l.], v. 63, [S. n.], p. 105-110, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10395>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CHIMBILLI, N. M. Diagnóstico do nível das dificuldades de conjugação de verbos regulares e irregulares em alunos da 11ª classe do Instituto Médio Politécnico de Lândana: Fyongena phila izi nkakisi ikele muna tá lyambu mi udedengana ay ma manga dedengana muna bana banzonkanda ba Instituto Médio Politécnico de Lândana. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 169-182, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/571>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CoMMiTTed. Covid, Migrantes e Minorias na Formação de Professores, 2021. Observatório de fake news. Disponível em: <https://committedobservatory.eu/pt/pt-home/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CoMMiTTed. Estudo de Caso 1 – Portugal. **CoMMiTTed Project**, 2022. Disponível em: <https://committedobservatory.eu/pt/o-observatorio/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CoMMiTTed. Estudo de Caso 2 – Portugal. **CoMMiTTed Project**, 2022. Disponível em: <https://committedobservatory.eu/pt/o-observatorio/>. Acesso em: 20 dez. 2022.



COSTA, A. L.; RODRIGUES, S. V. Grammar Teaching in Portugal. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Espanha, v. 12, n. 2, p. 21-40, jun./jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>. Acesso em: 11 jun. 2023.

DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO. Aprendizagens Essenciais. Lisboa: Portugal, 2019. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>. Acesso em: 05 mai. 2023.

DIONÍSIO, L. Prefácio. In: LOMAS, C. **O valor das palavras II**: gramática, literatura e cultura de massas na aula. Porto: Edições Asa, 2006.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

DUFFY, A.; TANDOC, E.; LING, R. Too good to be true, too good not to share: the social utility of fake news. **Information, Communication & Society**, Reino Unido, v. 23, n. 13, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1623904>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GÍVON, T. **The functional approach to grammar**. In: TOMASELLO, M. (ed.). *The new psychology of language*. Reino Unido: Routledge, 1998.

GUTERRES, A. Secretary-General's video message on COVID-19 and Misinformation. United Nations, 2020. Disponível em: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2020-04-14/secretary-generals-video-message-covid-19-and-misinformation>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GUTIÉRREZ-COBA, L.; COBA-GUTIÉRREZ, P.; GÓMEZ-DIAZ, J. A. Las Noticias falsas y desinformación sobre el Covid-19: análisis comparativo de seis países iberoamericanos. **Revista Latina de Comunicación Social**, [S. l.], [S. v.], n. 78, p. 237-264, 2020. Disponível em: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/375>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HARARI, Y. N. **21 Lessons for the 21st Century**. Londres: Penguin Random House UK, 2018.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

JOHNSON, J. **Worldwide digital population as of April 2022**. Statista, 2022. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

KOSTER, M. *et al.* Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. **Journal of Writing Research**, Bélgica, v. 7, n. 2, p. 249-274, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>. Acesso em: 07 maio 2023.

LAZER, D. M. J. *et al.* The science of fake news. **Science**, [S. l.], v. 359, n. 6380, p. 1094-1096, 2018. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aao2998>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, A.; ROCHA, D. Literacia Digital e Literacia da Informação – competências de uma era digital. In: MOREIRA, J. *et al.* (ed.). **Atas do ticEDUCA2012 – II Congresso Internacional TIC e Educação**, p. 2726-2738, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/758>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MATIAS, R. J. F. **O contributo das oficinas de gramática para a sedimentação de conhecimentos a nível da sintaxe: complementos direto e indireto**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36969>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MORGAN, S. Fake news, disinformation, manipulation and online tactics to undermine democracy. **Journal of Cyber Policy**, Reino Unido, v. 3, n. 1, p. 39-43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23738871.2018.1462395>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MUQSHITH, M. A.; MUZYKANT, V. L. Effect fake news for Democracy. **Jurnal Cita Hukum**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 307-318, 2019. Disponível em: <https://journal.uinjkt.ac.id/index.php/citahukum/article/view/12956>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Espanha, v. 13, n. 2 (núm. esp.), p. 1-19, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>. Acesso em: 16 maio 2023.

MYHILL, D. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>. Acesso em: 16 maio 2023.

NEVES, B. C.; BORGES, J. Por que as *fake news* têm espaço nas mídias sociais?: uma discussão à luz do comportamento infocomunicacional e do *marketing* digital. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211796>. Acesso em: 17 jan. 2023.

NÓBREGA, A.; YAÑEZ, E.; OLIVEIRA, M. **Gramática na escola**: caminhos e descaminhos. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências da Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6572>. Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, M. M.; GIACOMAZZO, G. F. Educação e cidadania: perspectivas da literacia digital crítica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, [S. v.], n. 43, p. 153-174, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7393/3536>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PARIS, M. **Matthew Paris's English Story**: From the Year 1235 to 1273 – Vol. III. Tradução J. A Guiles. Londres: HG Bohn, 1854.

PESSOA, P. O ensino da gramática contextualizado. **Web Revista Discursividades**, [S. l.], [S. v.], n. 17, p. 1-10, 2016. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/17/17.htm>. Acesso em: 16 maio 2023.

PEÑA ASCACÍBAR, G.; BERMEJO MALUMBRES, E.; ZANNI, S. Fact checking durante la COVID-19: análisis comparativo de la verificación de contenidos falsos en España e Italia. **Revista de Comunicación**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 197-215, 2021. Disponível em: <https://revistadecomunicacion.com/article/view/2153>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PINHEIRO, P. *Fake news* em jogo: uma discussão epistemológica sobre o processo de produção e disseminação de (in)verdades em redes sociais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156104>. Acesso em: 15 mar. 2022.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318–325, ago. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIMMER, W. Putting grammatical complexity in context. **Literacy**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 9-35, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00478.x>. Acesso em: 05 maio 2023.

RIO-TORTO, G. *et al.* **Gramática derivacional**. 2. ed. Bragança: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9011>. Acesso em: 13 mai. 2023.

RIO-TORTO, G. Classes gramaticais: sua importância para o ensino da morfossintaxe. **Máthesis**, Portugal, [S. v.], n. 10, p. 259-286, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/mathesis.2001.3869>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SALAVERRÍA, R. *et al.* Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. **Profesional de la información**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2020.may.15>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SERRÃO, A.; SIMÕES, P.; PIRES, R. **Estudo de aferição amostral do Ensino Básico 2021, Vol. II – descrição qualitativa dos desempenhos**. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P., 2022. Disponível em: [https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/05/relatorio\\_estudo\\_amostral\\_EB\\_Vol-II\\_2021\\_27maio22.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/05/relatorio_estudo_amostral_EB_Vol-II_2021_27maio22.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA JÚNIOR, W. **A importância da gramática da língua portuguesa para o oficial combatente do exército brasileiro**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Militares, Curso de Infantaria) – Academia Militar de Agulhas Negras, Academia Real Militar (1811), Resende, 2019. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/6020>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SMITH, R. C. Fake news, French Law and democratic legitimacy: lessons for the United Kingdom?. **Journal of Media Law**, Reino Unido, v. 11, n. 1, p. 52-81, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17577632.2019.1679424>. Acesso em: 09 maio 2023.

SOUZA, M.; RAMOS, S. Ensinar ou não ensinar gramática? eis a questão! **Pró-Discente**, Vitória, v. 18, n. 1, p. 34-44, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/8966>. Acesso em: 06 maio 2023.

SOUSA JÚNIOR, J. H. de *et al.* Da desinformação ao caos: uma análise das *fake news* frente à pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil. **Cadernos de Prospecção**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 331-346, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/35978>. Acesso em: 16 fev. 2023.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 4. ed. Tradução Roc Filella. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

TANDOC, E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining “fake news”. **Digital Journalism**, Reino Unido, v. 6, n. 2, p. 137-153, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>. Acesso em: 18 jan. 2023.

TANDOC JR., E.; THOMAS, R.; BISHOP, L. What Is (Fake) News? Analyzing News Values (and More) in Fake Stories. **Media and Communication**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 110-119, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3331>. Acesso em: 08 dez. 2022.

TARULLO, R.; GAMIR-RÍOS, J. Asustar para desestabilizar: desinformación sobre la COVID-19 en Argentina y España. **Cuadernos.info**, [S. l.], [S. v.], n. 52, p. 47-68, 2022. Disponível em: <http://cuadernos.info/index.php/cdi/article/view/42915>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TEIXEIRA, M. Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Espanha, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/298194>. Acesso em: 13 jun. 2023.

TEIXEIRA, M.; GORGULHO, A. R.; LOPES, S. Escrita e Gramática – Que relação? **Revista Metalinguagens**, [S. l.], [S. v.], n. 3, p. 11-31, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3301/1/Escrita%20e%20gram%C3%A1tica%20Que%20rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

TORRECILLAS, M. V. C. O estereótipo do caipira brasileiro na literatura, nos quadrinhos e na pintura. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9628>. Acesso em: 13 jul. 2023.

- | *As fake news* e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VILELAS, J. **Investigação – o processo de construção do conhecimento**. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2022.

VAN RIJT, J.; COPPEN, P.-A. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts. **Language Awareness**, Reino Unido, v. 26, n. 4, p. 360-380, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VISENTIN, M.; PIZZI, G.; PICHIERRI, M. fake news, Real Problems for Brands: The Impact of Content Truthfulness and Source Credibility on consumers’ Behavioral Intentions toward the Advertised Brands. **Journal of Interactive Marketing**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 99-112, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2018.09.001>. Acesso em: 22 maio 2023.

WARDLE, C. The Need for Smarter Definitions and Practical, Timely Empirical Research on Information Disorder. **Digital Journalism**, Reino Unido, v. 6, n. 8, p. 951-963, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1502047>. Acesso em: 22 mai. 2023.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinaryframework-for-research/168076277c>. Acesso em: 22 maio 2022.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Desordem Informacional**: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas. Tradução Pedro Caetano Filho e Abilio Rodrigues. Conselho Europeu, 2023. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/11609-desordem-informacional-para-um-quadro-interdisciplinar-de-investigacao-e-elaboracao-de-politicas-publicas.html>. Acesso em: 11 jul. 2022.

WATSON, A. Conceptualisations of ‘grammar teaching’: L1 English teachers’ beliefs about teaching grammar for writing. **Language Awareness**, Reino Unido, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>. Acesso em: 28 jun. 2023.

YERLIKAYA, T.; ASLAN, S. T. Social Media and fake news in the Post-Truth Era: The Manipulation of Politics in the Election Process. **Insight Turkey**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 177-196, 2020. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26918129>. Acesso em: 22 maio 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAROCOSTAS, J. How to fight an infodemic. **The Lancet**, [S. l.], v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X). Acesso em: 13 jul. 2023.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** TEIXEIRA, Madalena; OLIVEIRA, Lucas Sávio; SIMÕES, Ana Raquel. *As fake news e o conhecimento linguístico – um contributo para uma reflexão sobre uma perspectiva didática*. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 333-359, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 29/11/2023.

---

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

Agência	120
Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)	77
Análise da Conversação	280
Aquisição da Linguagem	306
Atenção Conjunta	306
Autismo	77
Autoria	103
Autoridade	213
Biossegurança	144
Classes de palavras	333
Competência linguística	193
Conflitos	28
Covid-19	54, 213, 255
Cultura patriarcal	168
Desinformação	213
Dicionário enciclopédico	255
Emoções	120, 168
Ensino	103
Ensino <i>on-line</i>	193
Ensino Remoto	306
Ensino-aprendizagem	120
Espaço de enunciação	103



Estratégias discursivas	213
Estrutura lexicográfica	255
Formação de professores	333
Formação de professores/as	120
Formação em serviço	28
Gestos do formador	28
Glossário multilíngue	144
Gramática e escrita	333
Identidades	120
Instituto Butantan	213
Interação Social	77
Intercâmbio Virtual	237
Letramentos	213
Lexicografia	255
Lexicografia crítica	103
LEXICOVID-19	255
Linguagens	168
Línguas Estrangeiras	120
Mediação <i>on-line</i>	280
Metodologia Mista	193
Moda	54
Multimodalidade	77, 306
Neologismo	54
Pandemia	120, 168, 193, 237

PLE	193
Professoras	168
Saúde	144
Semântica Cognitiva	255
Sinais-termo	144
Sociedade	103
Subjetividade	103
Surdez	306
Teletandem	280
Teletandem Autônomo	237
Terminologia	54, 144
Trabalho docente	28
Vestuário	54

## *SUBJECT INDEX*

Agency	120
Authority	213
Authorship	103
Autism	77
Autonomous Teletandem	237
Biosafety	144
Butantan Institute	213
Clothing	54
Cognitive Semantics	255
Conflicts	28
Conversation Analysis	280
Covid-19	54, 213, 255
Critical lexicography	103
Deafness	306
Discursive strategies	213
Disinformation	213
Emotions	120, 168
Encyclopedic dictionary	255
Ethnomethodological Conversation Analysis (EMCA)	77
Fake News	213, 333
Fashion	54
Female teachers	168
Foreign languages	120

Grammar and writing	333
Health	144
Identities	120
In-service training	28
Joint Attention	306
Language Acquisition	306
Languages	168
Lexicographic structure	255
Lexicography	255
Linguistic competence	193
Literacies	213
Mixed Methods	193
Multilingual glossary	144
Multimodality	77, 306
Neologism	54
Online mediation	280
Online teaching	193
Pandemic	120, 168, 193, 238
Patriarchal culture	168
PFL	193
Remote Learning	306
Social Interaction	77
Society	103
Space of enunciation	103

Subjectivity	103
Teacher education	120
Teacher training	333
Teaching	103
Teaching work	28
Teaching-learning	120
Teletandem	280
Terminology	54, 144
Term-signs	144
Trainer gestures	28
Virtual Exchange	237
Word classes	333

## ÍNDICE DE AUTORES

Ana Cristina Biondo SALOMÃO	280
Ana Flávia Souto de OLIVEIRA	255
Ana Raquel SIMÕES	333
Ariadne Beatriz ÁVILA	213
Augusto OLIVEIRA	213
Camile Heinrich ECHEVARRIA	255
Carina Jiayu LIU	193
Carla SILVA-HARDMEYER	28
Cédric FLUCKIGER	213
Denise KLUGE	120
Eduardo Henrique Diniz de FIGUEIREDO	120
Fábia Sousa de SENA	306
Fabiana KOMESU	213
Fernanda Miranda da CRUZ	77
Gabriel Guimarães ALEXANDRE	213
Gildete da S. Amorim Mendes FRANCISCO	144
Gláucio de CASTRO JÚNIOR	144
Helena STÜRMER	120
Ieda Maria ALVES	54
Juliana Alves ASSIS	213
Kyria FINARDI	120
Lais PIAI	280

Lília Santos ABREU-TARDELLI	28
Lucas Sávio OLIVEIRA	333
Lyedja Symea Ferreira Barros CARVALHO	306
Madalena TEIXEIRA	333
Maisa de Alcântara ZAKIR	213
Maria D'Ajuda ALOMBA RIBEIRO	168
Marianne Carvalho Bezerra CAVALCANTE	306
Marise Rodrigues GUEDES	168
Neuraci Rocha Vidal AMORIM	28
Pauler CASTORINO	54
Rodrigo Camargo ARAGÃO	168
Rosana Kelly BALDAN	77
Rozana Aparecida Lopes MESSIAS	237
Sheila ELIAS DE OLIVEIRA	103
Vanessa Lima Vidal MACHADO	144
Victor César de OLIVEIRA	237
Vitória Sellito de MELO	77