

O uso de pequenas narrativas como recurso argumentativo para a construção de posicionamentos emocionais: Uma análise de um debate regrado na aula on-line de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19

Carolina Scali Abritta¹

Lívia Miranda de Oliveira²

Carlos Wagner Marinelle Francisco³

Resumo: O presente artigo toma como embasamento teórico a Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999) e a Teoria de Micronarrativas (GEORGAKOPOULOU, 2006), com o objetivo de analisar a produção de posicionamentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental envolvidos em um debate regrado sobre o ensino remoto no contexto da escola pública brasileira em tempos de pandemia de coronavírus. Demonstramos, através da análise dos dados orais gerados e transcritos conforme os pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica (LODER, 2008), o uso argumentativo e contra-argumentativo de pequenas narrativas orais e, ainda, o recurso à emoção para a construção dos posicionamentos discentes no curso do debate oral. Fruto de uma dissertação desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, destacam-se como contribuições deste trabalho: a valorização da argumentação oral, do uso de pequenas narrativas e da educação das emoções na sala de aula de Língua Portuguesa.

1

Palavras-chave: Teoria do Posicionamento. Debate regrado. Pequenas narrativas. Sala de aula. Covid-19.

¹Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua na Graduação e na Pós-graduação. É a coordenadora do PROFLETRAS/UERJ desde 2021.

E-mail: carolabritta30@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7638-7764>.

²Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professora adjunta de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

E-mail: liviamirandaoliveira@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8180-0242>.

³Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professor de Língua Portuguesa na rede pública estadual e na rede particular de ensino, em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: wagnerfriburgo@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0893-6925>.



The use of small narratives as an argumentative resource for emotional positioning construction. An analysis of a debate at the online portuguese language class during the Covid-19 pandemic

Abstract: This paper uses the Positioning Theory (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) and Micronarratives Theory (GEORGAKOPOULOU, 2006) as background, with the objective of analyzing the formation of positions of 9th grade students of an Elementary School involved in a debate on remote teaching in the context of Brazilian public schools during the coronavirus pandemic. We demonstrate, through the analysis of oral data generated and transcribed according to the assumptions of the Ethnomethodology and Conversation Analysis (LODER, 2008), the argumentative and counter-argumentative use of small oral narratives and also the use of emotion for the formation of student positions in the course of an oral debate. As a result of a dissertation developed within the scope of PROFLETRAS, the following contributions of this work stand out: the appreciation of oral argumentation, the use of short narratives, and the education of emotions in a Portuguese language classroom.

Keywords: Positioning Theory. Regulated debate. Small narratives. Classroom. Covid-19.

El uso de las narraciones cortas como recurso argumentativo para la construcción de posiciones emocionales. Un análisis de un debate reglado en la clase de lengua portuguesa en línea durante la pandemia de Covid-19

Resumen: Este artículo toma como base teórica la Teoría del Posicionamiento (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999) y la Teoría de los Microrrelatos (GEORGAKOPOULOU, 2006), con el objetivo de analizar la producción de posicionamientos de estudiantes del 9° grado de la Enseñanza Fundamental involucrados en un debate reglado sobre la enseñanza a la distancia en el contexto de la escuela pública brasileña en tiempos de la pandemia del coronavirus. Demostramos, a través del análisis de datos orales generados y transcritos según los presupuestos del Análisis Etnometodológico de la Conversación (LODER, 2008), el uso argumentativo y contraargumentativo de las pequeñas narrativas orales y también el uso de la emoción para la construcción de posiciones estudiantiles en el transcurso del debate oral. Como resultado de una disertación desarrollada en el ámbito de PROFLETRAS, se destacan las contribuciones de este trabajo: la apreciación de la argumentación oral, el uso de narraciones cortas y la educación de las emociones en el aula de Lengua Portuguesa.

Palabras clave: Teoría del Posicionamiento. Debate reglado. Pequeñas narraciones. Aula. Covid-19.

1 Introdução

O ser humano, visto como ser social que possui necessidade de se comunicar e se relacionar com os outros, é interagente. No cenário da educação, especificamente no espaço da sala de aula, a interação construída entre os indivíduos é capaz de provocar reflexões e modificações no comportamento sendo, assim, indispensável para a socialização. Relações são estabelecidas entre professores e alunos, também e entre os alunos e os objetos de conhecimento. É a partir das interações que os discentes e os docentes coconstroem significados.

Sendo a interação essencial para o compartilhar ou mesmo para a “troca” entre as pessoas, pensar em uma situação em que os indivíduos, de repente, precisem renunciar a se relacionar, dentro de um contexto social, pode ser um tanto caótico e trazer inúmeras aflições. A pandemia causada pelo surgimento do coronavírus, no Brasil e no mundo, fez com que vocábulos como “isolamento”, “distanciamento” e “quarentena”, por exemplo, adquirissem significância em proporções maiores na vida de todos, tendo em vista o número assombroso de mortes no Brasil.

Diante deste cenário de consequências causadas pelo coronavírus, o fechamento das escolas resultou na implementação do ensino remoto como método de aprendizagem na educação. Foi neste contexto pandêmico, que foram gerados os dados trazidos no presente trabalho foram gerados. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), através da pesquisa feita no chão da sala de aula de Língua Portuguesa do terceiro autor, sob a orientação da primeira autora, e contempla uma análise do que tal problemática social e de saúde pública acarretou à vida dos estudantes, assim como busca compreender a relevância do ambiente escolar na vida dos alunos.

Por meio de questões do tipo “como contribuir para a educação das emoções nesse contexto da pandemia?”, ou ainda “de que modo poderiam ser construídos posicionamentos sobre o ensino remoto com os alunos?”, esta pesquisa, da qual pretendemos apresentar alguns resultados, teve como objetivo pedagógico promover uma intervenção cujo foco central foi um debate sobre ensino remoto com os alunos, a fim de coconstruir com eles posicionamentos sobre a importância da escola em suas vidas, a maneira como a desigualdade social afeta nossas vidas escolares e, em especial, como alguns de nós fomos ainda mais afetados no contexto pandêmico. Além disso, como objetivo geral, o trabalho pedagógico contemplou dar aos alunos a possibilidade de

falarem sobre suas emoções⁴ neste cenário trágico vivenciado na ocasião, numa tentativa de nos adiantar e desenvolver o que a UNESCO (2020) vem defendendo como prioridade na educação pós-pandemia: a educação das emoções. Segundo a agência, esse seria um dos caminhos para a garantia de que aquilo que as pessoas aprendem tenha, de fato, importância para as suas vidas, de modo que os alunos, ao desenvolverem habilidades socioemocionais, conhecimentos e valores, sejam capazes de tomar decisões, construir ações e que estejam também prontos para desafios globais que envolvam, por exemplo, a sobrevivência do planeta.

Como mecanismo de análise dos temas centrais da pesquisa que apresentaremos detalhadamente nas seções seguintes, o embasamento teórico abordou a Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999), contemplando o aspecto das emoções dos indivíduos emergentes em seus posicionamentos nas interações produzidas entre professor e alunos no debate promovido em sala de aula. O gênero debate regrado (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998), aplicado na etapa da intervenção com a turma do 9º ano de uma escola pública estadual, foi feito tendo em mente que ele possibilitaria, em seu formato, a expressão de um ponto de vista, além de desenvolver as habilidades e competências orais pertinentes ao gênero, tal como a de aprender a se posicionar e argumentar. Nesse aspecto, os dados de fala gerados foram gravados e transcritos segundo as convenções propostas pelos analistas da conversa (LODER, 2008).

A partir da análise destas transcrições, pretendemos mostrar neste artigo a emergência da narrativa como estrutura linguística embasadora do argumento de estudantes no debate sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação pública brasileira. Mostraremos primeiro o modo como o aluno se posiciona no debate e, depois, de que maneira a estrutura argumental do posicionamento se compõe e é embasada por micronarrativas. Pretendemos também apontar as possíveis funções que uma dada micronarrativa cumpre no discurso, tal como a expressão da emoção.

A presença destas pequenas histórias, como veremos, biográficas, gerou para esta pesquisa a oportunidade do convite e da participação da segunda autora, que nos abrilhantou com seus conhecimentos sobre a Teoria de Narrativa, em especial, aquela que nos servirá de base – a teoria de micronarrativas ou de narrativas-em-interação de

⁴As emoções não devem ser consideradas como entidades abstratas, mas como expressões na e da fala-em-interação, no sentido de exibições emocionais em um contexto cultural definido (HARRÉ e GILLET, 1999, p. 124). Assim, as emoções, ao invés de consideradas apenas como estruturas subjetivas internas, são aqui vistas e analisadas em sua forma de expressão na e através da interação.

Georgakopoulou (2006), com a qual abrimos este trabalho. Na sequência, trazemos as contribuições da Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999) e, através destes dois arcabouços teóricos, buscamos iluminar a análise dos dados propostas na terceira parte do artigo. Por fim, tecemos nossas contribuições finais sobre a importância das histórias que são contadas pelos alunos em sala de aula, em especial, no que tange à questão do seu papel argumentativo, bem como uma breve reflexão acerca do papel da educação das emoções.

A narrativa oral como ponto de estudo teórico

A partir de um prisma canônico, narrativas orais são recapitulações de experiências passadas, geralmente contadas por um único falante que, no papel de narrador, detém a posse da palavra até o final da história. Alinhando-se ao falante, estaria o ouvinte em um papel de receptor da história, que se mantém em silêncio até a sua finalização (LABOV e WALETZKY, 1967). O cânone narrativo, fruto desse arranjo interacional assimétrico, consiste em longas histórias de experiência pessoal que, estruturalmente, abarcam o sumário, (um breve resumo que introduz a história); a orientação, (composta por orações que orientam o ouvinte em relação aos personagens, ao lugar, ao tempo e à situação da história); a complicação, (a narração do evento propriamente dita); a *avaliação*, que indica ao ouvinte a importância relativa dos eventos, revelando a atitude do narrador em relação à narrativa, bem como o ponto da história, ou seja, o porquê de a mesma estar sendo contada; a *resolução*, finalização da narrativa, que pode seguir ou coincidir com a avaliação; e a *coda* (dispositivo funcional opcional que retorna a perspectiva verbal do relato para o presente).

Os estudos labovianos acerca de narrativas orais continuam fomentando trabalhos contemporâneos, no entanto, nas duas últimas décadas, pesquisadores do campo da narrativa vêm questionado a aplicabilidade desses estudos em contextos que se diferem das situações de entrevista estudadas por Labov (1967). Mais especificamente na primeira década do século XXI, esse movimento, que trouxe uma proposta de uma mudança paradigmática, se configurou como “uma ‘nova’ virada narrativa”. Adeptos dessa nova perspectiva, desde então, passaram a eleger as “pequenas histórias” como objeto de estudo sob o argumento de que as longas histórias ou narrativas prototípicas (por exemplo, histórias de vida ou relatos de experiências) não constituem as melhores narrativas nem mesmo são as que mais se aproximam da experiência real. Para

Georgakopoulou (2006, p.239), uma das autoras que inspiraram esse movimento, as pequenas histórias, nomeadas por ela de narrativas-em-interação, que costumam estar à margem da pesquisa narrativa, merecem ser “postas no mapa”.

Segundo a autora, as narrativas prototípicas tendem a ser sempre do mesmo tipo, ou seja, histórias de eventos passados de experiências pessoais que não são conhecidas pelo ouvinte, apresentando características comunicativas específicas que não necessariamente se aplicam a todas as narrativas. Tais atributos, ilusoriamente, segundo a autora, acabaram criando uma concepção canônica do que constitui uma boa história, portanto, uma história digna de investigação. A autora argumenta que uma das principais características desse tipo de narrativa advém do evento comunicativo em que elas ocorrem, a entrevista de pesquisa, que “não apenas situa o entrevistador em um papel de eliciador de uma história, mas também gera dinâmicas interpessoais assimétricas e carentes de intimidade” (GEORGAKOPOULOU, 2006, p. 236).

Acerca da dinâmica interacional da narração, de um lado, tem-se as longas histórias, as narrativas canônicas, que são eliciadas pelo entrevistador prototípico que, por sua vez, tenta evitar interrupções no curso da narração da história, contendo suas opiniões e sentimentos. Tais histórias são contadas por um entrevistado prototípico para ouvintes atentos, sendo concedida a ele a posse da palavra por um longo período. Do outro lado, há pequenas histórias, narrativas atípicas, que surgem no curso de conversas/interações e são coconstruídas por um narrador que reveza a posse da palavra com ouvintes nesse processo de construção conjunta de uma história, que mantém ligações com interações prévias e futuras bem como com outras histórias (GEORGAKOPOULOU, 2006), tal como a ecologia do debate regrado de sala de aula, objeto de análise deste artigo.

Bamberg (2006) destaca uma outra diferença entre esses dois tipos de narrativas (as breves e as longas) no que diz respeito aos interesses de pesquisa. Para o autor, os estudiosos de narrativas de história de vida ou de experiência pessoal voltam o foco de suas pesquisas para o conteúdo das histórias, ao passo que estudiosos que se dedicam ao estudo de “pequenas histórias” voltam seu foco para a narração como uma atividade que ocorre entre pessoas, focalizando, portanto, o momento presente da narração de histórias.

Ambos os autores, Bamberg (2006) e Georgakopoulou (2006), deram voz às “pequenas histórias”, dedicando-se ao estudo das características interacionais e textuais da estrutura narrativa. Os autores inauguraram, respectivamente, o uso dos termos

“pequenas histórias” e “narrativas-em-interação” como termos guarda-chuva que capturam uma gama de atividades narrativas sub-representadas, tais como: relatos de eventos que estão em progresso ou são muito recentes, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados, alusões a relatos anteriores, adiamentos de relatos e até recusas a contar uma história. Esses tipos de histórias não envolvem necessariamente uma progressão temporal de eventos localizados em algum lugar e em um momento passado. Algumas delas obedecem a critérios textualísticos e de definição mínimos (como a ordenação temporal de eventos), embora não se trate de narrativas canônicas, pois não são sustentadas exclusivamente por critérios textuais prototípicos (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

As histórias pequenas podem ser sobre eventos muito recentes ou em desdobramento, sobre pequenos incidentes que podem (ou não) terem, de fato, acontecido e, o que aqui mais nos interessa, *podem ser mencionados para auxiliar ou elaborar um ponto argumentativo que ocorre em uma conversa*. De acordo com Bamberg e Georgakopoulou (2008, p.382), “pequenas histórias podem até ser sobre – coloquialmente falando – ‘nada’; como tal, elas, indiretamente, refletem algo sobre o engajamento interacional entre os interactantes ao passo que, para ‘a pessoa que está de fora’, a interação é literalmente sobre ‘nada’”.

Buscando desvendar como as pessoas usam “pequenas histórias” em seus engajamentos interacionais para construir um sentido de quem são, Bamberg e Georgakopoulou (2008) analisaram níveis de posicionamento, propondo-nos uma nova metodologia de análise de narrativas, já que o objeto de análise se afastara daquele para o qual a metodologia convencional foi elaborada. Os autores sugeriram um olhar investigativo para:

- i) quem são os personagens e como são posicionados em relação uns aos outros nos eventos reportados (Posicionamento Nível I), a fim de analisar como os personagens, na história, são posicionados uns em relação aos outros, no espaço e no tempo;
- ii) como o falante/narrador se posiciona (e é posicionado) frente a seus interlocutores (Posicionamento Nível II), de modo a voltar para a situação interacional de narração como uma atividade sob construção e analisar o cenário de emergência da história bem como o engajamento dos participantes;
- iii) como o falante/narrador se posiciona em relação a si mesmo e a Discursos com D maiúsculos (formas socialmente reconhecidas de interagir, pensar, falar, se comportar, crer, que identificam indivíduos de uma determinada comunidade);

iv) *como a linguagem é usada para defender os pontos de vista do narrador, suas crenças, que vão além daquela conversa (Posicionamento Nível III), a fim de refletir sobre como os participantes se constroem e constroem uns aos outros, estabelecendo um sentido de si* (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 377-382) (grifo nosso).

A visão defendida pelos autores é a de que as análises que tratam apenas do conteúdo representado na história acabam se furtando de conhecer aspectos importantes acerca de como esse conteúdo foi construído interacionalmente. Adeptos dessa visão de narrativa-em-interação se mantêm atentos aos momentos efêmeros da dinâmica interacional da narração e, por conseguinte, ao rumo que as narrativas tomam nas interações, como por exemplo começar uma história e não terminar, sinalizar que existe uma história a ser contada e não contar. Maior atenção é conferida à orientação da ação dos participantes do que àquilo que é representado ou refletido nas histórias contadas.

Neste estudo, nos juntamos à abordagem não prototípica de narrativas, alcançando o funcionamento das narrativas como lugar de posicionamentos e, principalmente, como estrutura linguística de apoio para a construção destes. Nossa pretensão, neste artigo, vai ao encontro da proposta de Georgakopoulou (2007), que considera que “o otimismo estruturalista em análise de narrativas é, sem dúvida, coisa do passado. (...) A posição adotada aqui é a de que a estrutura pode ser reconceitualizada para abraçar as propriedades dinâmicas dos eventos narrativos” (GEORGAKOPOULOU, 2007, p.86) e, assim, desvelar sua função argumentativa, primordial na sustentação de posicionamentos em um debate oral, desenvolvida na aula de Língua Portuguesa.

3 A Teoria do posicionamento

A Teoria do Posicionamento que abraçamos neste artigo tem suas raízes mais recentes na Psicologia Discursiva desenvolvida por autores como Harré e Gillet (1999) e Edwards e Potter (1992). Esta vertente se pauta pela análise do discurso terapêutico como modo de ação no mundo e se propõe a estudá-lo sem se preocupar com questões internas do sujeito não externalizadas ou mesmo com experimentos laboratoriais, nos moldes das vertentes mais clássicas da área. Sob a ótica das ações, segundo Parrott (2003, p. 4-5), há ações “logicamente possíveis” e outras “socialmente possíveis” para os atores sociais,

qualquer que sejam eles, assim como para qualquer período de sua vida social. Desta forma,

Em uma olhada em termos do que é logicamente e do que é socialmente possível, uma posição pode ser vista como um conjunto frouxo de direitos e deveres que limitam as possibilidades de ação. Uma posição limita implicitamente quanto do que é logicamente possível para uma determinada pessoa dizer e fazer e é adequadamente parte do repertório de ações dessa pessoa em determinado momento e contexto, incluindo outras pessoas. Isso limita o conteúdo do repertório de ações socialmente possíveis (PARROTT, 2003, p. 5).

Nota-se que emerge aí o conceito de “posição”, que envolve também um contexto em que a situação desenvolvida acontece, ou seja, algo que situa numa ordem micro e macrossocial os discursos estudados ancorados no aqui e no agora da interação social. Sendo que, conforme Ribeiro e Pereira (2002, p. 50), “o aqui direciona a interpretação para o contexto situacional; e o agora remete ao momento da interação em curso”.

Neste contexto interacional em que emergem os discursos objeto de pesquisa, que podem ser, por exemplo, narrativos; na visão de Parrott (2003, p. 5), as ações “são performances pretendidas”, já os atos “são o que essas ações significam socialmente” a partir da forma que tomam na ecologia local da interação. Essas ações e atos estão diretamente ligados ao Triângulo do Posicionamento, estabelecido por Parrott (2003, p. 5-6) para dar forma e explicar o conceito de posicionamento a partir das seguintes dimensões:



Figura 1: O “Triângulo” do Posicionamento (PARROTT, 2003)

A “posição” está relacionada a direitos e deveres “para executar determinadas ações com certo significado como atos, mas que também podem incluir proibições ou negações de acesso a alguns dos repertórios locais de atos significativos” (PARROTT, 2003, p. 5-6). O “discurso e outros atos” são referentes a ações socialmente significativas, um movimento intencionado, “ou o discurso deve ser interpretado como um ato, um significado social e um desempenho significativo”. Já o “enredo” está ligado à “dinâmica

dos episódios sociais” (PARROTT, 2003, p. 6), ou seja, como eles se desenrolam diante da contribuição de um indivíduo para o padrão de desenvolvimento estabelecido. Slocum-Bradley (2009, p. 83), com quem nos alinhamos aqui, define este último vértice do triângulo do posicionamento da seguinte forma: são “estruturas narrativas usadas para organizar e dar significado a uma sequência de eventos passados e/ou futuros, concebidos como um episódio”. Assim, é por meio das narrativas que os indivíduos selecionam o que é, para eles, relevante e descartam o que não lhes convêm a fim de situar o “aqui e agora” na e da interação.

O posicionamento seria, então, algo que possibilita aos indivíduos assumir, negociar ou rejeitar posições, tomando o seu lugar no discurso, por meio das interações simbólicas que acontecem ao construírem suas histórias pessoais. Dessa forma, a construção de um posicionamento discursivo está diretamente ligada às narrativas e, por que não, às pequenas narrativas emergentes na cena interacional, por exemplo, de um debate regrado de sala de aula.

Em relação às situações discursivas, o posicionamento intencional pode ocorrer de quatro formas: situações de autoposicionamento deliberado, situações de autoposicionamento forçado, situações de posicionamento deliberado de outros e situações de posicionamento forçado de outros, conforme aponta Parrott (2003). Descreveremos e analisaremos, no item competente, os emergentes em nossos dados.

O posicionamento, à medida que as ações se desenrolam na interação, pode ser diferenciado, de acordo com Harré e Langenhove (1999), como de primeira, segunda ou terceira ordem. Quando o posicionamento for de primeira ordem, o indivíduo irá se posicionar e posicionar os outros dentro de uma linha de história em curso. Por outro lado, no posicionamento de segunda ordem, ocorrerá uma negociação a partir do questionamento feito ao primeiro posicionamento. Dessa maneira, se o posicionamento inicial não for assumido por uma das partes envolvidas, um posicionamento de segunda ordem será empregado. Já no posicionamento de terceira ordem, “o posicionamento explicativo ocorre fora da discussão inicial (ou com outra pessoa que não seja a pessoa que o posicionou no posicionamento de primeira ordem)” (DIVAN, 2011, p. 26). Em qualquer um destes casos, podem emergir estruturas narrativas que compõem cada um destes tipos de posicionamentos e ajudam na construção discursivo-argumentativa da fala-em-interação.

4 As pequenas narrativas como recurso argumentativo na construção de posicionamento em um debate de sala de aula

O uso de pequenas narrativas como forma de composição de argumento de posicionamentos orais em cenas de debate foi descrito e analisado em termos linguístico-funcionais, no Brasil, em estudo desenvolvido por Muller e Vieira (2020) para o contexto de audiências de conciliação no PROCON. As autoras se apoiaram em estudos de Schiffrin (1987), que já descrevia as narrativas “como uma forma de sustentação da posição que está sendo disputada” (MULLER e VIEIRA, 2020, p. 30). No contexto do PROCON, Muller e Vieira mostram que as narrativas, além de aparecerem para compor e sustentar o argumento de um posicionamento, cumprem uma função primordial naquele contexto de disputa jurídica: pôr em descrédito a posição do outro.

Nos dados aqui trazidos, pretendemos mostrar a emergência da narrativa como estrutura linguística embasadora do argumento de estudantes no debate sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação pública brasileira. Mostraremos primeiro o modo como o aluno se posiciona no debate e, depois, de que maneira a estrutura argumental do posicionamento se compõe e é embasada por micronarrativas. Pretendemos também apontar as possíveis funções que uma dada micronarrativa cumpre no discurso.

Dessa forma, a seguir, conforme prenunciado na introdução, serão analisadas transcrições de dados orais gerados a partir de um debate realizado com alunos de um colégio público da rede estadual situado no interior do Rio de Janeiro. Os dados fazem parte de trabalho anterior do terceiro autor e foram gerados ainda quando este cursava o PROFLETRAS, compondo o acervo de sua dissertação. Todos os dados aqui apresentados foram gerados com autorização dos participantes, que tiveram seus nomes alterados, de modo a dificultar a identificação. A discussão se deu ainda num contexto de aulas remotas, dentro da necessária situação de isolamento social imposta pela trágica vivência da recente pandemia de coronavírus. Esta pandemia trouxe sérias consequências para o mundo do trabalho e da educação. A proposta era então debater as consequências do ensino remoto no ensino público brasileiro e, na ocasião da dissertação, analisar especialmente a construção discursiva das emoções no posicionamento dos alunos, já que também estávamos atentos e queríamos observar os impactos na saúde mental destes alunos e, ainda, cumprir as diretrizes da UNESCO sobre o trabalho com a educação das emoções em sala de aula.

Nos excertos selecionados, tendo por base as questões norteadoras, mostraremos como os participantes do debate evocam/atribuem emoções na construção de seus posicionamentos e como se utilizam de pequenas narrativas pessoais enquanto base argumentativa para sustentar seus atos de posicionamento, mais direcionados ao posicionamento de si do que ao dos outros. Além disso, o valor social da escola, na vida dos alunos, enquanto lugar de encontro e de construção de conhecimento, também é contemplado em micronarrativas, suporte de argumentos, a partir das discussões em torno da educação domiciliar “imposta” diante de uma situação emergencial para conter o avanço do vírus. Durante o desenvolvimento do debate, um posicionamento discursivo vai sendo construído pelos discentes conforme os enredos tomam forma.

O primeiro excerto sinaliza um autopoicionamento deliberado. Nesse momento da aula, estava em curso a segunda fase do debate (Temática 2) e os interagentes comentavam a maneira como as consequências causadas pelo surgimento do coronavírus afetaram radicalmente a vida de milhares de estudantes em todo o Brasil. Assim, aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo do ensino remoto tornou-se um desafio. O professor (Carlos) perguntou às representantes do Grupo 2 (alunas Júlia e Talia) como estavam sentindo a passagem do tempo nesse período.

12

Excerto 1 – Temática central em discussão: De que maneira as consequências causadas pelo surgimento do coronavírus afetaram radicalmente a vida de milhares de estudantes em todo o Brasil

01	Talia	é::: nesse período tá todo mundo achando
02		entedia:::nte, tá::: ts- ((estala a boca)) a
03		vontade de ver os amigos a família e::: muitas
04		ve:::zes gera uma desmotivação pra estudar:::,
05		pra fazer qualquer tipo de coisa porque:::<a
06		gente não vê mais ninguém praticamente só
07		fica em casa> é::: nesse período tá todo mundo
08		achando entedia:::nte, tá::: ts- ((estala a
09		boca)) a vontade de ver os amigos a família
10		e::: muitas ve:::zes gera uma desmotivação pra
11		estudar:::, pra fazer qualquer tipo de coisa
12		porque:::<a gente não vê mais ninguém
13		praticamente só fica em casa>
14	Carlos	isso foi uma conclusão <u>de todos</u> ?
15	Talia	sim
16	Julia	carlos, eu queria fazer uma (.) °colocação°
17		que é::: basicamente a mesma coisa(.)
18		concordo com ela e::: no meu caso, um exemplo,
19		eu tenho um irmão de sete anos que também tá
20		tendo aula on-line e na maioria das vezes o
21		horário da aula dele é <u>o mesmo</u> que o meu (.)
22		então eu tenho que tá ali <u>prestando</u> atenção na
23		minha a:::ula, auxiliando ele porque às vezes
24		não tá (fazendo) alguma coisa>então tem que

25		tá ali o tempo todo<, meus pais tão
26		trabalhan:::do aí (.) fica muito complicado às
27		vezes eu me sinto muito sufocada, >mas assim<,
28		não tá fácil pra ninguém né cada um tá- >teve
29		que mudar<a sua rotina, então não tá fácil
30		(.) pra ninguém.

Como já mencionado, os enredos construídos sustentam os posicionamentos no decorrer da interação. No início do excerto 1, a aluna Talia constrói um posicionamento de primeira ordem, aquele em que o indivíduo posiciona os outros – “nesse período tá todo mundo achando entedia:::nte” (l. 1-2) – e se posiciona, mostrando estar desmotivada com os estudos: “muitas ve:::zes gera uma desmotivação pra estudar:::” (l. 10-11). Veja que o recurso à emoção é evidente na construção do posicionamento de Talia, ela cita o tédio e desmotivação para se posicionar e também posicionar os outros em relação ao tempo de vida vivido no curso da pandemia de coronavírus.

Logo após a fala de Talia, Júlia toma o turno de fala, apresenta uma resposta de concordância com Talia, mas que, na exposição da emoção, constrói um exemplo de autoposicionamento deliberado diferenciado de Talia, uma vez que, como veremos, se Talia se sentia entediada, Júlia parece não ter muito tempo para isso. O autoposicionamento acontece quando questões relacionadas à identidade do indivíduo entram na conversa. E, neste caso, a aluna recorrerá a eventos de sua biografia para se posicionar. Entre as linhas 19 e 27, Júlia constrói seu autoposicionamento deliberado, recorrendo ao que chamou de exemplo, no qual podemos ver emergir exatamente uma micronarrativa, que começa assim: “no meu caso, um exemplo, eu tenho um irmão de sete anos que também tá tendo aula on-line”.

Notemos que, para construir seu autoposicionamento deliberado, Júlia recorre exatamente a uma micronarrativa (l. 19-27). Nela, as personagens que aparecem são ela mesma, o irmão e os pais. Todos são posicionados como pessoas ocupadas com afazeres diários da escola, no caso dos dois primeiros, e do trabalho, no caso dos últimos. Mas, veja, Júlia é aquela que acumula afazeres simultâneos, já que, além de estudar, tem de desempenhar o papel de cuidadora do irmão. E, deste modo, o mais comovente: ela precisa desempenhar esses dois papéis, o de estudante e o de cuidadora, simultaneamente. Vejamos, então, que o posicionamento narrado de Júlia concorda com o de Talia, já que ambas defendem o retorno às aulas presenciais, muito embora se esta última se encontra

entediada, aquela outra está sufocada de tanto trabalho. E as micronarrativas cumprem exatamente esta função de marcar uma “forma de sustentação da posição que está sendo disputada” (MULLER e VIEIRA, 2020). Assim, naquele momento histórico, havia duas posições em disputa: uma defendia o retorno presencial das aulas e a outra advogava a manutenção do ensino remoto. O recurso à estrutura ao uso de uma pequena história emerge, então, conforme já previsto na literatura sobre argumentação oral, com a finalidade de dar suporte a um dado posicionamento que está em debate.

Ao narrar o contexto que está vivenciando, Júlia abre a possibilidade de seus interlocutores melhor compreenderem o autoposicionamento deliberado de si que apresenta ao final de sua fala: “às vezes eu me sinto muito sufocada” (l. 26-27) – e isso é enfatizado com o uso do termo “muito”. Diante do contexto de uma pandemia de Covid-19, o que por si só já é extremamente exaustivo por todo o cenário caótico que vivenciamos, Júlia mostra o quanto se sente sobrecarregada ao ter que dar conta das suas tarefas escolares e ainda acompanhar a rotina do irmão mais novo. A escolha lexical metafórica “sufocada” (l. 27) casa muito bem também com o contexto pandêmico vivido: um vírus que ataca o sistema respiratório, que nos impede de respirar. O uso da emoção, então, destacada no sufocamento do sujeito, é preparado e ganha contornos mais evidentes através da micronarrativa feita pela aluna, antes mesmo de revelar seu posicionamento emocional. Em outras palavras: a micronarrativa, nomeada por Julia como exemplificação, torna mais convincente o ponto de vista defendido pela aluna e, por conseguinte, seu autoposicionamento deliberado de aluna impossibilitada de participar integralmente das atividades escolares, tendo em vista o desempenho simultâneo do papel de cuidadora, que a situação lhe impôs.

No próximo excerto, observaremos como os alunos Mário e Monique sustentam o posicionamento que assumem a partir de um questionamento feito pelo professor. Neste momento da aula, já se encaminhava para o fim a discussão da Temática 2 do debate e a conversa girava em torno dos efeitos da pandemia na esfera profissional. Logo, o professor indagou aos alunos se sentiam seguros diante da possibilidade do retorno das atividades escolares presenciais em tempos de pandemia.

Excerto 2 – Temática central da discussão: possibilidade do retorno das atividades escolares presenciais em tempos de pandemia

01	Carlos	olha, sobre::: as atividades::: escolares
02		presenciais- sobre o retorno, se essas

03		atividades retorna:::rem agora, no meio da
04		pandemi:::a, eu quero saber, >perguntei isso
05		pra vocês aí<, como vocês se sentem, seguros
06		ou não diante disso e por quê?
07	Mário	é::: (.) não sei se todo mundo vai concordar,
08		vou ser muito dire:::to, mas acho- eu concordo
09		(.) porque além do mais (.) é::: >((tenta falar
10		algo))- eu não concor- eu não concordo tipo
11		assim< que as crianças pequenas voltem (.)
12		porque elas não tem uma noção::: e tal, mas
13		agora >acho que assim< a parte da manhã, eu
14		acho >que ainda tem que ter mais um cadinho mais
15		de consciência<, quem já é um cadinho <u>grande</u> ,
16		né?
17		e::: a gente pode muito bem é::: ter::: as
18		possíveis precauções que é usar máscara e botar
19		álcool em gel (.)a gente tem que levar em- é:::
20		tirar um cadinho de conforto, sabe? é::: não
21		pensar só no conforto, sabe, porque tem muitas
22		pessoas que pode <u>voltar</u> aí chega e fala assim
23		<u>não</u> :::, >não quero que volte, né, e <u>por</u> quê?<
24		porque quer o conforto dentro de casa, entendeu?
25		então eu acho que::: se eu voltasse pro colégio,
26		eu ficaria até que seguro, por causa a gente já
27		tem::: o nosso juízo quase forma:::do e eu acho
28		que quem consegue botar uma máscara e passar
29		álcool em gel, num- sabe? num é::: (.) n:::-
30		sabe? não tem muita::: muita lógica, entendeu?
31		professor, posso falar?
32	Monique	claro!
33	Carlos	então, <u>eu</u> não me sinto segura. pelo fato de
34	Monique	tipo::: existem pessoas que são <u>assintomáticas</u>
35		a esse vírus, ou seja, não tem sintoma nenhum
36		sabe? e mesmo assim tá com o vírus ali. então
37		às vezes a pessoa tem esse cuidado realmente,
38		mas às vezes <u>pega</u> sabe? acontece, às vezes
39		dá- >tipo assim< não é toda hora que a gente
40		vai ficar lá com álcool em gel <u>assim</u> sabe?
41		<u>porque</u> a gente vai por exemplo escreve:::r,
42		então às vezes é assim, <u>dá</u> aquele vacilo e a
43		gente pega [sabe-]
44	Mário	[é também o que eu falo] precisa ter juízo
45		formado pra saber usar as coisas
46		adequadamente.
47	Monique	então assim, eu vejo que, assim, às vezes a
48		gente pega e pode trazer esse vírus pra c:::asa,
49		por exemplo eu tenho meus avós que
50		moram aqui embaixo de mim, então às vezes eles
51		pe:::gam e realmente são mais expostos a
52		i:::sso, então eu vejo muita
53		preocupação::: pela minha família e não por
54		mim, sabe, então não é por mim, é pela minha
55		família, pelos meus avós que têm problemas
56		é::: de diabe:::tes e tantos outros, então eu
57		vejo assim as pessoas que são <u>assintomáticas</u> e
58		vão pra escola, às vezes a gente pode pegar,
59		sabe?
60		compreendo, Monique
61	Carlos	

No excerto acima, Carlos posiciona-se como professor e, nesta condição, inicia a discussão sobre o retorno às atividades presenciais (l. 01-06), direcionando a fala aos discentes, de maneira a instigá-los a se posicionarem na discussão.

Em seguida, o aluno Mário, ao tomar o turno de fala, expõe o seu ponto de vista acerca da questão abordada. Ele usa verbos na 1ª pessoa e evidencia a construção do posicionamento de si como alguém que concorda com o retorno das atividades escolares presenciais, para sustentar seu posicionamento, ele posiciona a si e aos demais adolescentes como pessoas capazes de serem responsáveis por si já que são sabedores das regras de saúde pública vigentes à ocasião, o que envolveria o uso de álcool em gel e máscara: “eu não concordo tipo assim< que as crianças pequenas voltem (.) porque elas não tem uma noção::: e tal, mas agora >acho que assim< a parte da manhã, eu acho >que ainda tem que ter mais um cadinho mais de consciência<, quem já é um cadinho grande, né?” (l. 10-16). Mais adiante Mário posiciona aqueles que não aceitam o retorno presencial das aulas como comodistas e preguiçosos: “porque tem muitas pessoas que pode voltar aí chega e fala assim não:::, >não quero que volte, né, e por quê?< porque quer o conforto dentro de casa, entendeu?” (l. 21-31).

16

Na sequência da discussão, a aluna Monique se autosseleciona como falante seguinte e pede para tomar parte naquela discussão: “professor, posso falar?” (l.32). Nesse instante, é relevante destacar que ela não faz parte do Grupo 1, que estava respondendo à pergunta feita e que tinha Mário como um dos seus representantes, mas do Grupo 2. Ao ter garantido o direito de fala (l.33) pelo professor, ela inicia um autoposicionamento, através do qual ela se posicionará contrariamente ao ponto de vista apresentado pelo colega Mário: “eu não me sinto segura” (l. 34). Monique sustenta a sua posição inicial lembrando do caráter assintomático de alguns doentes: “pelo fato de tipo::: existem pessoas que são assintomáticas a esse vírus, ou seja, não tem sintoma nenhum sabe? E mesmo assim tá com o vírus ali” (l. 34-37). Após isso, o aluno Mário toma novamente o turno de fala e ratifica o posicionamento já assumido (l. 45-47), qual seja: por serem adolescentes, já têm noção adequada do que deve ser feito nessa situação.

Ao retomar o turno de fala, Monique retoma também a construção de seu autoposicionamento deliberado. Contudo, para tanto, ela recorrerá a uma micronarrativa, que, mais uma vez, será prefaciada e categorizada por uma aluna como uma

exemplificação. As micronarrativas, como visto no excerto anterior, têm este papel de servir de sustentação para um argumento numa estrutura discursiva de disputa de posições. No presente caso, a pequena história biográfica narrada pela aluna, vai servir de contraposição ao argumento anterior do aluno Mário. E é o que ocorre quando ela conta a seguinte história: “por exemplo eu tenho meus avós que moram aqui embaixo de mim, então às vezes eles pegam e realmente são mais expostos a isso, então eu vejo muita preocupação: pela minha família e não por mim, sabe, então não é por mim, é pela minha família, pelos meus avós que têm problemas é de diabetes e tantos outros” (l. 50-57).

A aluna traz à tona personagens de sua cena familiar e busca, assim, reforçar, mais uma vez, o motivo pelo qual não se sente segura ao retornar para o ambiente escolar. Conforme apontam Harré e Langenhove (1999), nesse tipo de autoposicionamento, entram na conversa questões relacionadas à identidade pessoal do indivíduo, e isso pode acontecer quando o falante faz referência a eventos em sua biografia. No caso da aluna Monique, ela apresenta em sua fala a situação dos avós, que são diabéticos e pertencem a um grupo de risco: “eu tenho meus avós que moram aqui embaixo de mim, então às vezes eles pegam e realmente são mais expostos a isso” (l. 50-53). De modo geral, ela demonstra a preocupação com todos os seus familiares também e, assim, legitima a sua insegurança apresentada no começo da fala, sendo contra o retorno às aulas presenciais.

Através dos enredos construídos pelos alunos e apresentados anteriormente, é notório que o posicionamento, fator inerente da interação social, está diretamente ligado às maneiras como as pessoas expressam o que sentem e o que pensam diante de um contexto. O espaço da sala de aula é, nesse sentido, propício para que tanto os alunos quanto o professor se posicionem ou sejam posicionados, por meio da conversa, a partir do comportamento de si e dos outros em diferentes situações. Diante disso, pensar as formas de posicionamento no discurso significa também dar atenção especial aos tipos de conduta que revelam emoções sentidas/construídas/partilhadas nas interações. Além disso, podemos ver o papel das micronarrativas atuando como argumento ou contra-argumento nas falas dos alunos. Algo fundamental para destacar a importância dessas pequenas histórias na construção e no aprendizado sobre a argumentação oral em sala de aula.

5 Considerações finais

Que importância os professores dão às pequenas histórias contadas por seus alunos em sala de aula? Que função será que elas cumprem ali no aqui e no agora da interação professor-aluno e, mais, será que teriam um papel relevante no processo de construção de conhecimento dentro do aprendizado de Língua Portuguesa?

Neste artigo, procuramos evidenciar a relevância que essas micronarrativas podem ter dentro do contexto escolar. Procuramos demonstrar seu papel fundamental na externalização de emoções, algo essencial para o aprendizado daquilo que a UNESCO tem defendido como educação das emoções. E ainda vimos que cumprem um papel de destaque na construção de argumentos e contra-argumentos, suporte de posicionamentos em disputa.

Procuramos, assim, pôr em relevo o trabalho com a oralidade em sala de aula através do uso de gêneros, como o debate regrado, que possibilitem aos alunos desenvolver, na prática interacional, o domínio da argumentação e da contra-argumentação na expressão de posicionamentos, aqui em especial, de si. Esses posicionamentos podem tomar forma em pequenas histórias exemplares, através das quais os alunos têm a possibilidade de expressar suas emoções, algo tão relevante num contexto grave como o da pandemia de Coronavírus, mas não menos importante em momentos como o presente, em que a violência emerge em nossas escolas como linguagem de denúncia da falta de habilidades socioemocionais quase sempre negligenciadas no âmbito da sala de aula.

Referências

ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e Prescrições para a Saúde no Pós-Alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

BAMBERG, M. *Stories: Big or small – Why do we care?*. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 139-147, 2006.

BAMBERG, M. & GEORGAKOPOULOU, A. *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. *Text & Talk*, 28 (3): 377-396, 2008.

DIVAN, L. M. F. *Posicionamentos e Categorizações: mecanismos retóricos para apresentação/sustentação de pontos de vista em situações de conflito*. 2011. 203f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística) – UFJF, Juiz de Fora, 2011.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF Éditeur, 1998.

EDWARDS, D; POTTER, J. *Discursive Psychology*. London: Sage, 1992.

GEORGAKOPOULOU, A. *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

GEORGAKOPOULOU, A. *The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction*. *Discourse Studies*. Sage Publication; 8 (2): 235-257, 2006.

HARRÉ, R; GILLET, G. *A mente discursiva: os avanços na Ciência Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ed., 1999.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. (eds.). *Positioning Theory: moral contexts of international action*. Oxford and Massachusetts: Blackwell Publishers, p. 1-13, 1999.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov, *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Philadelphia Press, 1972.

LABOV, W. & WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In J. HELM (org) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, 1967.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de Transcrição: Convenções e Debates. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. (Orgs.). *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

MULLER, A. S.; VIEIRA, A. T. O uso avaliativo de narrativas breves na fala argumentativa dos participantes de uma audiência de conciliação no PROCON. *EID&A – Rev. Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, mai/ago. 2020, n. 20, v. 2, p. 29-48.

PARROTT, W. G. *Positioning and the Emotions*. In: HARRÉ, R; MOGHADDAM, F. (eds.) *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport, Connecticut & London: Praeger, 2003.

RIBEIRO, B. T.; PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. *Veredas – Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, jul./dez. 2002, v. 6, n.2, p. 49-67.

SCHIFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SLOCUM-BRADLEY, N. The positioning diamond: a trans-disciplinary framework for discourse analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 40, n. 1, 2009, p. 79-107.

UNESCO. *Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises*.
 Brasil, 2020. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por/PDF/373271por.pdf.multi.

Anexo
Tabela de transcrição

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala engatada
[Texto]	Fala sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
>>Texto<<	Fala muito acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
°°texto°°	Volume muito baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas do transcritor
Xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários do transcritor
Hhhh	Riso expirado
Hahahehehihi	Risada com som de vogal
{{rindo} texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

Fonte: ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e Prescrições para a Saúde no Pós-Alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.