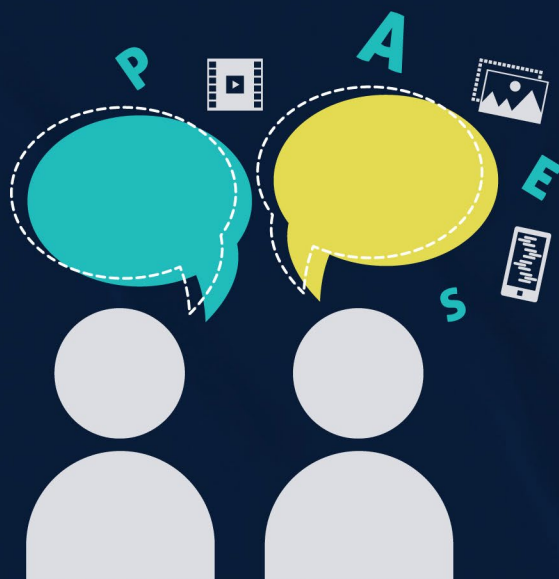


# 17º SePLA

Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada

## ESTUDOS DA LINGUAGEM NA CONTEMPORANEIDADE:

DISCURSOS, MULTILETRAMENTOS  
E PRÁTICAS DE LINGUAGEM



## ANAIS 2021

Mestrado em Linguística Aplicada - UNITAU

Eliana Vianna Brito Kozma

Vânia de Moraes

Organizadoras

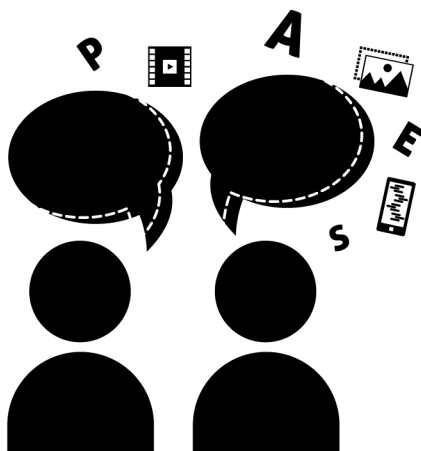
# 17º SePLA

Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada

## ESTUDOS DA LINGUAGEM

### NA CONTEMPORANEIDADE:

DISCURSOS, MULTILETRAMENTOS  
E PRÁTICAS DE LINGUAGEM



## ANAIS 2021



Taubaté - SP  
2022

# **UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU)**

## **ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR**

### **Reitora**

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

### **Vice-reitor**

Prof. Dr. Jean Soldi Esteves

### **Pró-reitor de Administração**

Prof. Dr. Renato Rocha

### **Pró-reitora Estudantil**

Profa. Dra. Máyra Cecilia Dellu

### **Pró-reitor de Extensão**

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

### **Pró-reitor de Economia e Finanças**

Prof. Dr. Francisco José Grandinetti

### **Pró-reitora de Graduação**

Profa. Ma. Angela Popovic Berbare

### **Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

## EXPEDIENTE EDITORA

### edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

### Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa;

| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa;

| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas: Felipe

Augusto Souza dos Santos Rio Branco;

| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Silvia Regina  
Ferreira Pompeode Araújo

| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: ProfaDra.  
Cristiane Aparecida de Assis Claro

| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo

| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa

| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

### Equipe Técnica

| NDG - Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté

| Coordenação: Alessandro Squarcini

| Projeto Gráfico e Diagramação: Luiz Guilherme de Brito Arduino

| Fotos: Unsplash e Freepik/ acervo dos pesquisadores

| Impressão: Eletrônica (e-book)

### Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

#### Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

S471a Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada : estudos da  
linguagem na contemporaneidade : discursos, multiletramentos  
e práticas de linguagem (13. : 2022 : Taubaté, SP)

Anais 2021 [recurso eletrônico] / organizadores Eliana Vianna  
Brito Kozma , Vânia de Moraes. -- Dados eletrônicos. -- Taubaté :  
EdUnitau, 2022.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86914-11-5 (on-line)

1. Linguagem e educação. 2. Letramento. 3. Linguística  
educacional. 4. Educação - Estudo e ensino. I. Kozma, Eliana Vianna  
Brito (org.). II. Moraes, Vânia (org.). III. Título.

CDD – 370

*Índice para Catálogo sistemático*

Linguagem e educação – 370

Letramento – 379.24

Linguística educacional – 372.6

Educação - Estudo e ensino – 370

### Copyright © by Editora da UNITAU, 2022

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

## **17º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada - SePLA**

Estudos da linguagem na contemporaneidade: discursos, multiletramentos e práticas de linguagem

### **Comissão Organizadora**

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma

Prof. Me. Luiz Guilherme de Brito Arduino

Profa. Dra. Vânia de Moraes

### **Comissão Científica**

Prof. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira

Prof. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma

Prof. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Prof. Dra. Eveline Mattos Tapias Oliveira

Prof. Dr. Francisco Estefogo

Prof. Dra. Karin Quast

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud

Prof. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida

Prof. Dra. Miriam Bauab Puzzo

Prof. Dr. Orlando de Paula

Prof. Dra. Silvia Matravolgyi Damião

Prof. Dra. Vânia de Moraes

Prof. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

## APRESENTAÇÃO

### CAMINHOS PARA OS MULTILETRAMENTOS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

Eliana Vianna Brito Kozma <sup>1</sup>  
Vânia de Moraes <sup>2</sup>

Encontramo-nos diante de uma tarefa gratificante e, ao mesmo tempo, altamente desafiadora: prefaciando um livro em uma versão digital – e-book – cujos capítulos revelam o cuidadoso trabalho de pesquisadores que se debruçaram sobre seus objetos de análise acerca da temática proposta no **17º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada: ESTUDOS DA LINGUAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: DISCURSOS, MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM**, evento promovido pelo Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté em setembro de 2021.

Inicialmente, faz-se necessário explicitar um dos conceitos-chave, que vai exatamente justificar o título deste texto introdutório. O que é ser multiletrado? Há inúmeros multiletramentos? Quais os possíveis “caminhos” pelos quais devemos (ou podemos) trilhar para sermos multiletrados?

Quando se pensa em letramentos, ou letramentos múltiplos, evidencia-se a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, sejam elas valorizadas ou não na sociedade (ROJO, 2012). No entanto, o conceito de multiletramentos sinaliza dois tipos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica”, conforme argumenta Rojo (2012, p.13).

Assim, o trabalho docente, numa perspectiva voltada para os multiletramentos, pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se fundamentalmente como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado.

Tal concepção acerca da necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos surgiu há mais de 25 anos, em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), constituído por pesquisadores que, interessados na questão relativa ao letramento,

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas, graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté. Faz parte do Conselho Editorial da Revista de Extensão da UNITAU e é parecerista Ad hoc da revista Bakhtiniana. Encontra-se exercendo a função de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté

<sup>2</sup> Possui graduação em Educação Artística especialização em Artes Plásticas pela Faculdade Belas Artes de São Paulo (1991), Pós-Graduação em Comunicação Social pela Universidade de Taubaté, Pós-Graduação em Marketing e Comercio Exterior pela Universidade de Taubaté, Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e Doutorado em Comunicação e Semiótica na PUC/SP. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Atualmente é Professora Efetiva da Universidade de Taubaté no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada e na Graduação nas áreas de Comunicação, Estética e Arte.

consideraram que a escola deveria assumir não só a responsabilidade por novos letramentos emergentes no contexto contemporâneo, como também incluir nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12). Como os alunos já utilizavam diferentes ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, os pesquisadores do GNL optaram pelo termo multiletramentos, que abarca tanto a multiculturalidade típica das sociedades globalizadas como a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se manifesta, comunicando e informando.

Vale ressaltar que Garcia Canclini (2008) faz menção à cultura híbrida, isto é, ao conjunto de textos híbridos provenientes de diferentes letramentos, de diferentes campos do saber, que se encontram em efetiva circulação social, independentemente do fato de pertencerem a contextos mais elitizados ou menos elitizados, mais eruditos ou mais populares, mais centrais ou mais marginais. Não há, portanto, na cultura híbrida, um grau de hierarquização nas inúmeras manifestações textuais da sociedade e, por esse motivo, cabe à escola reconhecer essa hibridização como algo legítimo, que deve ser alvo de leitura e de produção textual em diferentes linguagens.

Os multiletramentos caracterizam-se pela interatividade colaborativa, em que a interação ocorre em vários níveis (na interface, nas ferramentas, nas redes sociais) e o usuário, que não é um mero receptor ou espectador, também colabora com sua produção, divulgando suas ideias, seus textos e comentários; pela transgressão às relações de poder estabelecidas, uma vez que caem por terra as relações de propriedade seja das máquinas, das ideias, dos textos; e pela hibridização, pois os multiletramentos são fruto de um conjunto de linguagens de mídias e de culturas, sem que haja qualquer supervalorização de uma em detrimento das outras.

Convém lembrar também que, sob o ponto de vista do ensino, a atual legislação educacional brasileira preconiza, na Educação Básica, o trabalho sob a perspectiva dos multiletramentos. No entanto, muitas vezes, no curso de formação de professores, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, raramente tal enfoque é adotado. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 70), documento oficial norteador das competências e habilidades, dos componentes curriculares e dos objetos de conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula, “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”.

Essas breves considerações acerca do multiletramento, entendido não só como diversidade

cultural de produção e circulação de textos, mas também como multiplicidade de linguagens que constituem esses textos, possibilitam justificar a temática do nosso 17º SePLA, uma vez que os diferentes discursos em diferentes contextos socio-históricos, com interlocutores multifacetados em suas inúmeras práticas de linguagem foram objeto de investigação por parte dos pesquisadores, estudiosos da Linguística Aplicada, cujos trabalhos serão sintetizados neste momento.

Vale salientar que, neste e-book, encontram-se artigos sobre: a arte indígena e a formação educacional do professor; as opiniões de internautas sobre cotas raciais em concursos públicos, o modo pelo qual os alunos de Escola de Militares de Agulhas Negras atribuem sentidos à fotografia publicitária, a utilização da série Sex Education nas aulas de Educação Sexual no Ensino Médio; os jogos de tabuleiros como recurso utilizado para o trabalho com o gênero conto; a importância dos multiletramentos e da formação leitora dos educadores do Ensino Fundamental; as insinuações identitárias dos quilombolas do Moxotó-ipanema pernambucano a partir da análise de denominações lexicais; a notícia nas mídias digitais como forma de manipulação.

Podemos observar que a proposta apresentada no 17º SePLA efetivamente conseguiu abarcar os temas acima descritos, conforme sintetizamos nos parágrafos que sequegem.

Primeiramente, no artigo intitulado **Formação educacional dialógica de professores: arte indígena como suporte discursivo da autonomia**, Enrico de Castro Carvalho Silva, Janaina do Carmo Lourenço e Yan Tavares Bertone, da Universidade de Taubaté, analisam, em material didático voltado para a formação de professores, o modo pelo qual são apresentadas as contribuições da arte indígena na formação da cultura popular brasileira. O objetivo deste estudo é compreender como a abordagem da arte indígena em disciplinas do ensino superior em cursos de licenciatura pode contribuir para a formação de educadores que valorizem o saber e a autonomia do povo indígena. Respaldados nas concepções provenientes do Círculo de Bakhtin acerca do discurso e da ideologia, nas ideias freireanas sobre a autonomia, os autores tomaram como objeto de análise o livro didático *Arte e Cultura Popular*, de Lourenço e Sampaio, e a reportagem *A autonomia indígena em defesa da Amazônia*, de Alckmin. A análise das materialidades linguísticas sinalizou que a elaboração de sequências didáticas educacionais a partir do livro didático e da reportagem pode estimular a reflexão sobre a constituição sincrético-cultural do Brasil e a autonomia do povo indígena.

O segundo artigo, **Análise de discurso crítica de comentários do Facebook sobre cotas raciais**, de Débora Brenda Teixeira Silva e José Roberto Alves Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, evidencia uma análise crítica de seis comentários provenientes da rede



social Facebook acerca de cotas raciais destinadas às pessoas negras em concursos estaduais do Ceará, conforme projeto de lei anunciado pelo governador Camilo Santana que instituiu vinte por cento de cotas para negros em concursos do estado. Com a fundamentação teórica calcada na Análise do Discurso Crítica, preconizada por Norman Fairclough, os autores constataram que os argumentos utilizados nos comentários apresentam operações ideológicas de legitimação, unificação, fragmentação, dissimulação e reificação. No que tange ao estilo, os comentários se constituem por meio de afirmações avaliativas e declarações valorativas. Concluíram que a negação do racismo está intrínseca no discurso da população e indica um entendimento superficial que muitos possuem acerca dessa questão. Tal fato implica a desvalorização das medidas sociais voltadas para as pessoas negras, reafirmando o preconceito com uma falsa consciência de democracia racial em nosso país.

Em seguida, em **Análise do gênero discursivo fotografia publicitária sob uma perspectiva dialógica: estudo inicial**, Timóteo Salgado Pereira Pinto e Heitor Fredman Ramos Frutuoso Guimarães, da Universidade de Taubaté, investigam o uso do gênero discursivo fotografia publicitária como ferramenta de informação e seu efetivo alcance. Mais especificamente, o trabalho retratou a perspectiva dos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras acerca do enunciado verbo-visual foto publicitária. O estudo foi elaborado sob a ótica do Círculo de Mikhail Bakhtin utilizando uma perspectiva dialógica. Participaram da pesquisa 370 cadetes dos sexos masculino e feminino, com idades entre 18 e 24 anos, oriundos do Curso Básico (primeiro ano) da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Duas peças de propaganda foram apresentadas e como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um formulário Google com 13 perguntas fechadas e abertas contemplando as seguintes variáveis: tema, forma composicional, tom valorativo e leitor presumido. Observou-se que os elementos verbo-visuais são importantíssimos para a composição do sentido, de tal maneira que a alteração da figura de um homem pela de uma mulher desencadeou percepções que foram além dos gêneros masculino ou feminino.

Em **A série Sex Education na sala de aula: ensinando Educação sexual por uma perspectiva dialógica e transmidiática no Ensino Médio**, Luiz Guilherme de Brito Arduino, da Universidade de Taubaté, apresenta uma proposta de sequência didática com o uso da série Sex Education para o ensino sobre Educação Sexual no Ensino Médio por uma perspectiva dialógica-transmidiática. A fundamentação teórica foi calcada nas concepções do Círculo de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos e das relações dialógicas, bem como nas ideias de Jenkins (2009) sobre a cultura da convergência e da transmídia. Como procedimentos metodológicos, de caráter interpretativista, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos teóricos acerca do dialogismo,

da Transmídia e da Educação Sexual. Os resultados indicam que a série Sex Education pode ser utilizada para ensinar sobre Educação Sexual aos alunos de Ensino Médio, uma vez que possibilita ao aluno realizar uma análise crítica; compreender as relações dialógicas e transmidiáticas, desenvolvendo competências e habilidades que envolvem as diversas mídias contemporâneas.

No artigo **Memórias, narrativas e eventos de letramentos de idosos**, Jeferson Mundim de Souza, da Universidade Federal da Bahia, apresenta as memórias e os eventos de letramentos nas histórias de vida de duas idosas, na faixa etária de 65 a 96 anos, consideradas “iletradas” devido ao baixo nível de escolaridade. A partir das concepções teóricas do letramento ideológico, conforme preconiza Brian Street, e das atividades discursivas de cada sujeito, vinculadas às formações sociais em atividades de interação verbal, foi utilizada a metodologia da história oral, em um estudo qualitativo com características etnográficas, por meio de entrevistas semiestruturadas. Nas memórias relatadas, as colaboradoras atribuem valores e significados à escrita e à leitura como práticas sócio discursivas, sendo que a escrita exerce forte poder, pois determina, autoriza, inclui e exclui. Os resultados da análise dessas narrativas são lutas de resistência histórica afrodescendente e de lutas por resistência à cultura eurocêntrica, bem como aprendizados narrados por meio de memórias que revisitam o passado, trazendo para o presente, perspectivas de dias melhores e aprendizados contínuos, tornando-os visíveis a cada dia.

No trabalho intitulado **O uso de jogos de tabuleiro como recurso mediacional nas aulas de Língua Portuguesa: gênero “contos de mistério”**, Clarice Dias França Santos, da Universidade de Taubaté, utiliza um jogo de tabuleiro como recurso mediacional para o trabalho com o gênero discursivo “Conto de Mistério”. Seu objetivo foi abordar esse gênero com vistas a facilitar o entendimento da estrutura composicional de uma narrativa de mistério, bem como estimular a imersão do aluno em um clima enigmático. Com fundamentação teórica calcada em Johan Huizinga sobre conceitos e definições sobre jogo, L. S. Vigotsky, sobre o conceito de mediação e James Paul Gee, sobre os princípios de aprendizagem, a autora destacou a função mediadora do jogo entre o sujeito e o objeto do conhecimento, exercendo uma função reguladora do pensamento abstrato. A metodologia utilizada foi o emprego de uma sequência didática que envolveu o uso de um jogo de tabuleiro que apresenta uma narrativa similar aos textos literários trabalhados em sala de aula, observando-se a relação entre a linguagem do jogo e a linguagem dos textos de contos de mistério. Após a finalização desta sequência didática, foram alcançados os resultados esperados, que eram o entendimento e a imersão no contexto de um conto de mistério, assimilando as características de sua narrativa, bem como a aplicação deste conhecimento na produção textual.

Em **Proposta de expansão das ações pedagógicas nos anos iniciais com os multiletramentos**, Iranara Saraiva Alves Feitoza, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apresenta uma proposta formativa para expansão do trabalho com a leitura por professores alfabetizadores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os multiletramentos. A partir dos resultados coletados em uma pesquisa de mestrado realizada com um grupo de 18 professores da Rede Pública Municipal de Guarulhos e tendo em vista o que tem sido oferecido nas formações de professores alfabetizadores dos últimos anos, compreendeu-se a necessidade de analisar as possibilidades existentes para a formação leitora dos educandos e dos professores. A metodologia utilizada tem em seu pilar constitutivo a intenção crítico-colaborativa, conforme preconiza Fernanda Liberali, o letramento literário discutido por Rildo Cosson e a Pedagogia dos Multiletramentos introduzida pelo (New London Group em 1996. Com o delineamento das propostas, visa-se à reflexão para ação ao considerar os envolvidos no processo educativo como ativos, críticos e transformadores. Os resultados da pesquisa se expandem na prática da professora pesquisadora como formadora em um programa de formação contínua de professores alfabetizadores.

Já no artigo **Insinuações identitárias dos quilombolas do Moxotó-ipanema pernambucano: possíveis acepções a partir de denominações lexicais**, Edmilson José de Sá, da Universidade de Pernambuco, apresenta e analisa algumas denominações lexicais registradas no Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó - Ipanema de Pernambuco, construído a partir do banco de dados organizado após inquéritos realizados em cinco quilombos localizados nos municípios de Águas Belas, Buíque, Custódia, Inajá e Sertânia. Os informantes foram estratificados equitativamente quanto ao gênero e duas faixas etárias abrangendo pessoas de 18 a 40 anos e 50 a 70 anos, com ensino fundamental completo. A eles foram aplicadas questões de cunho fonético-fonológico e semântico-lexical, que resultaram em onze cartas fonéticas e vinte e uma cartas léxicas. Considerando as perspectivas defendidas por Labov sobre a integração do homem com a língua e a sociedade, e por Eckert, acerca da abordagem construcionista social, a análise permitiu constatar que as comunidades quilombolas inquiridas desenvolvem práticas que se orientam a partir do mundo que as cercam, possibilitando ao falante dessas comunidades a construção de uma identidade que não o desprestige perante seu povo, sobretudo, pelas marcas conferidas à língua que fala.

Finalmente, em **Discurso e visibilidade: manipulações (in)perceptivas**, Dayvid Junio Sena Bispo e Guilherme Freitas dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia, examinam as mídias digitais como aportes de manipulação da opinião pública, bem como seu papel na compreensão semântica dos campos de atuação “público” e “privado”, a partir dos atos políticos apresentados

por meio das mídias sociais. Com o respaldo teórico calcado em Thompson e Charaudeau, os autores investigam o gênero “notícias”, além de “notas públicas” emitidas, ora por entidades ora pessoas públicas, acerca de acontecimentos de interesse público e privado. Seu intuito é compreender as nuances subjacentes aos acontecimentos que são tanto escolhidos quanto visibilizados, mediante o uso das redes sociais por atores públicos e privados, com a pretensão de fabricar uma opinião pública.

Sentimo-nos muito orgulhosos por apresentar este primeiro e-book, resultante do 17º SePLA, evento que já se consolidou em nosso Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Como já afirmamos em outros trabalhos, a proposta de cada um dos artigos é a de que se “instaure a discursividade, o diálogo, sempre incompleto, pois necessita sempre de outras vozes para que a interlocução se efetive a cada leitura, a cada momento sócio-histórico” (BRITO KOZMA, 2017, p.7). Assim, esperamos que vocês, leitores e leitoras, deixem-se envolver pelos múltiplos temas apresentados e sintam-se motivados a participar do 18º SePLA, divulgando suas pesquisas e compartilhando conosco seus múltiplos saberes. Parafrazeando João Cabral de Melo Neto, em *Morte e Vida Severina*, que a leitura deste e-book seja tão prazerosa quanto um “caderno novo quando a gente o principia”, ou quanto “um sim numa sala negativa”, ou ainda quanto “a última onda que o fim do mar sempre adia” ...

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO KOZMA, EV. O discurso em nosso cotidiano: uma análise dialógica. In: BRITO KOZMA, EV. e PUZZO, M. B. (org). **Múltiplas linguagens**: discurso e efeito de sentido. São Paulo, Pontes, 2017.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade.. Trad.: A.R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989]

MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016 (Edição Especial)

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. e MOURA, E. (orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

# Sumário

<b>01 Formação educomunicativa dialógica de professores: arte indígena como suporte discursivo da autonomia</b>	<b>13</b>
Enrico de Castro Carvalho Silva, Janaina do Carmo Lourenço e Yan Tavares Bertone	
<b>02 Análise de discurso crítica de comentários do Facebook sobre cotas raciais</b>	<b>25</b>
Débora Brenda Teixeira Silva e José Roberto Alves Barbosa	
<b>03 Análise do gênero discursivo fotografia publicitária sob uma perspectiva dialógica: estudo inicial</b>	<b>39</b>
Timóteo Salgado Pereira Pinto e Heitor Fredman Ramos Frutuoso Guimarães	
<b>04 A série Sex Education na sala de aula: ensinando Educação sexual por uma perspectiva dialógica e transmidiática no Ensino Médio</b>	<b>55</b>
Luiz Guilherme de Brito Arduino	
<b>05 Memórias, narrativas e eventos de letramentos de idosas</b>	<b>68</b>
Jeferson Mundim de Souza	
<b>06 O uso de jogos de tabuleiro como recurso mediacional nas aulas de língua portuguesa: gênero “contos de mistério”</b>	<b>75</b>
Clarice Dias França Santos	
<b>07 Proposta de expansão das ações pedagógicas nos anos iniciais com os multiletramentos</b>	<b>85</b>
Iranara Saraiva Alves Feitoza	
<b>08 Insinuações identitárias dos quilombolas do Moxotó-ipanema pernambucano: possíveis acepções a partir de denominações lexicais</b>	<b>95</b>
Edmilson José de Sá	
<b>09 Discurso e visibilidade: manipulações (in)perceptivas</b>	<b>110</b>
Dayvid Junio Sena Bispo e Guilherme Freitas dos Santos	

# FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA DIALÓGICA DE PROFESSORES: ARTE INDÍGENA COMO SUPORTE DISCURSIVO DA AUTONOMIA

EDUCOMMUNICATIVE AND DIALOGICAL DEVELOPMENT OF PROFESSORS:  
INDIGENOUS ART AS A DISCURSIVE SUPPORT OF AUTONOMY

Enrico de Castro Carvalho Silva <sup>1</sup>

Janaina do Carmo Lourenço <sup>2</sup>

Yan Tavares Bertone <sup>3</sup>

### Resumo

O presente trabalho é uma análise de recursos didáticos voltados para a formação de professores. Especificamente, o material analisado tem como abordagem as contribuições da arte indígena na formação da cultura popular brasileira. A motivação para a pesquisa surgiu das discussões empreendidas no minicurso realizado pelo projeto InterAção: memória e narrativas em rede, organizado pelos grupos de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP) e GELPEA (UEPA). O objetivo deste estudo é compreender como a abordagem da arte indígena em disciplinas do ensino superior em cursos de licenciatura pode contribuir para a formação de educadores que valorizem o saber e autonomia do povo indígena. Fundamentam esse trabalho as perspectivas de autonomia advindas de Freire (1987; 1996; 2021); a concepção de discurso por Bakhtin (2016) e ideologia por Volóchinov (2018); a visão de Citelli (2006) sobre a comunicação aplicada ao ensino e a percepção de Soares (2011) sobre educomunicação. Esta pesquisa é uma análise qualitativo-documental do livro didático Arte e Cultura Popular de Lourenço e Sampaio (2018) e da reportagem A autonomia indígena em defesa da Amazônia de Alckmin (2020). A análise das materialidades linguísticas sinalizou que a elaboração de sequências didáticas educacionais a partir do livro didático e da reportagem podem estimular reflexão sobre a constituição sincrético-cultural do Brasil e autonomia do povo indígena. Conclui-se que a pesquisa sobre recursos didáticos para formação de professores apresenta características capazes de fomentar novas possibilidades de abordagem da cultura indígena no ensino.

**Palavras-chave:** arte indígena; autonomia; cultura popular.

### Abstract:

The present work is an analysis of didactic resources aimed at teacher education. Specifically, the material analysed has as approach the contributions of indigenous art in the formation of Brazilian popular culture. The motivation for the research arose from the discussions undertaken in the short course carried out by the InterAção project: memory and narratives in network, organized by the research groups Languages, Discourse and Teaching (USP) and GELPEA (UEPA). The aim of

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, UNITAU; E-mail: enrico.carvalho2013@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, UNITAU; E-mail: jl\_jana@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, UNITAU; E-mail: bertoneyan@gmail.com.

this study is to understand how the approach of indigenous art in higher education disciplines in undergraduate courses can contribute to the development of educators who value the knowledge and autonomy of the indigenous people. This work is based on the perspectives of autonomy departing from Freire (1987; 1996, 2021); the conception of discourse by Bakhtin (2016) and ideology by Volóchinov (2018); Citelli's (2006) vision of communication applied to teaching and Soares's perception (2011) about educommunication. This research is a qualitative-documentary analysis of the textbook *Arte e Cultura Popular* by Lourenço e Sampaio (2018) and the report *The indigenous autonomy in defence of the Amazon of Alckmin* (2020). The analysis of linguistic materialities signalled that the elaboration of educommunicative didactic sequences from the textbook and the report can stimulate reflection on the syncretic-cultural constitution of Brazil and autonomy of the indigenous people. It is concluded that the research on didactic resources for teacher education presents characteristics capable of fostering new possibilities of approach to indigenous culture in teaching.

**Keywords:** indigenous art; autonomy; popular culture.

## Introdução

O presente trabalho tem como tema a análise de recursos didáticos voltados para a formação de professores, sendo sua delimitação a abordagem voltada para as contribuições da arte indígena na formação da cultura popular brasileira.

A motivação para a pesquisa é fruto das discussões empreendidas no minicurso realizado pelo projeto *InterAção: memória e narrativas em rede*, organizado pelos grupos de pesquisa *Linguagens, discurso e ensino* (USP), do qual os autores são membros, e *GELPEA* (UEPA). A partir disso, decidiu-se pela ampliação das análises sobre autonomia indígena, frente à compreensão da relevância das reflexões para o processo de formação de professores.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a abordagem da arte indígena em disciplinas do ensino superior nos cursos de licenciatura pode contribuir para a formação de educadores que valorizem o saber e autonomia do povo indígena.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de análise qualitativo-documental de livro didático e vídeo-reportagem. No seu aspecto documental, toma-se como materialidade linguística o livro didático a ser analisado e a vídeo-reportagem, de maneira a fundamentar a proposta educomunicativa a ser apresentada. Sobre a pesquisa documental, tem-se a definição de Lakatos e Marconi (1991), de que nela “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS e MARKONI, 1991).

A fundamentação teórica desta pesquisa se pauta nos conceitos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), sobre discurso e ideologia; Freire (2021), sobre a construção autônoma do

conhecimento e Citelli (2006), sobre as práticas de comunicação aplicadas ao ambiente escolar.

## 1. O discurso, a ideologia e a autonomia

Sob o olhar do Círculo de Bakhtin a ideia de discurso se desenvolve a partir da interação entre o Eu e o Outro, sócio-historicamente concebido. Desse modo, o discurso figura como uma cadeia, composta por elos enunciativos, que atravessa o tempo-espaço. Cada enunciado é responsivo a uma enunciação anterior e, ao mesmo tempo, dotado de conclusibilidade para uma enunciação posterior.

[...] falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. (BAKHTIN, 2016, p. 113)

Esse contato entre diferentes mundos linguístico-axiológicos é ambientado por outra peça fundamental da arquitetônica do pensamento do Círculo, os gêneros do discurso. Os enunciados, tanto em sua forma escrita, quanto oralizada; é localizado em determinado campo da utilização da língua e, portanto, da atividade humana.

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Considerando a amplitude dos gêneros discursivos e suas infinitas possibilidades de comunicação, cabe ressaltar que existe uma estabilidade relativa, apontada por Bakhtin (2016) como atrelada aos gêneros, o que permite sua caracterização.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 12)



Diante dessa concepção bakhtiniana de discurso é possível perceber que a comunicação entre o *Eu* e o *Outro* ocorre nos diversos campos da atividade humana onde as relações dialógicas concebem a partilha de universos de significado. É nesse sentido que o Círculo desenvolve o conceito de ideologia.

Um dos aspectos levantados pela filosofia da linguagem de Volóchinov (2018) acerca da ideologia, diz respeito à significação da realidade. É construída a perspectiva de que a ideologia reflete e refrata a realidade, criando produtos ideológicos. “Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Assim, a palavra figura como signo ideológico, pois guarda em si elementos da realidade, mas simultaneamente é modificada pelos universos axiológicos dos sujeitos que constroem um processo de significação simbólica. Esse processo de significação permeia o que Volóchinov (2018) denomina como mundo dos signos.

O mundo dos signos é ideológico, na medida em que cada signo reflete e refrata a realidade partindo da percepção dialógico-subjetiva. Nota-se nesse ponto, assim como em diversos outros, a unidade da arquitetônica do pensamento bakhtiniano, na medida em que, novamente fica evidente a presença da relação entre o *Eu* e o *Outro*, no percurso de significação do signo.

Outro ponto a ser observado, quanto à unidade dessa arquitetônica filosófica, diz respeito ao percurso sócio-histórico da ideologia. Assim como há uma cadeia discursiva, há também uma cadeia ideológica, na qual interagem as consciências individuais, que por sua vez, são imersas em signos. Desse modo, fica evidente que o significado é constituído por meio do preenchimento ideológico que cada sujeito faz do signo, levando em conta sua individualidade e sua sócio historicidade.

Diante do que foi brevemente desenvolvido sobre as categorizações bakhtiniana, nota-se que a abordagem dialógica empreendida pelo Círculo de Bakhtin remete às concepções freirianas sobre o processo educativo. Nota-se na concepção de Freire (2021) um forte viés dialógico cujo objetivo é romper com o “sistema bancário tradicional” de ensino, pautado no monólogo docente, o qual é tido como o único sujeito detentor de conhecimento e tem como papel transferi-lo aos educandos.

Nesta linha de pensamento, sob o olhar de Freire (2021), ao discorrer sobre o educador democrático e a capacidade crítica do educando, o autor afirma que: ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e

seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2021, p. 25).

Freire (2021), ao discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem e o rompimento do monólogo docente, em que se pauta o modelo tradicional de ensino, afirma ainda que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do sujeito” (FREIRE, 2021, p. 27). Tal construção do pensamento crítico por parte de educador e educandos se dá, pois, por uma relação de constante diálogo em uma esfera educativa que permita a enunciação dos diferentes sujeitos e, conseqüentemente, suas manifestações identitárias.

No tópico seguinte, discorre-se sobre os meios de comunicação e suas especificidades aplicadas ao ambiente escolar, de maneira a fundamentar as discussões acerca dos enunciados presentes no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

## **2. Comunicação aplicada ao ensino**

Para dar início ao processo de aplicação da comunicação na esfera escolar, tem-se como premissa a fala de Soares (2011), em que o autor discorre sobre a criação do termo “educomunicação”, aqui explicitada com a finalidade de fundamentação para as propostas didáticas futuramente apresentadas neste trabalho. Assim, segundo o Soares (2011):

o Núcleo de Comunicação e Educação da USP realizou uma pesquisa, com fomento da FAPESP, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, identificando as vigências de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. Passou, então, o NCE/USP a ressemantizar o termo educomunicação para designar o conjunto destas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/ educação. No caso, à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos. (SOARES, 2011, p. 11).

A fala de Soares (2011) esclarece o conceito de educomunicação e as finalidades da aplicação de processos comunicativos à esfera escolar. Tal posicionamento não se distancia do que Citelli (2006) pesquisa a respeito do uso de suportes tecnológicos em instituições de ensino. Mais do que o uso de tecnologias em sala de aula, a educomunicação volta-se para as relações

interpessoais dos sujeitos na construção do saber.

Dessa forma, sob o olhar de Citelli (2006), as mídias não devem ser consideradas apenas como suportes tecnológicos, o que permite romper com o uso instrumental das mídias. Para o pesquisador:

Os media, considerados aqui não apenas como suportes tecnológicos, mas como dimensões estratégicas da cultura, são co-partícipes privilegiados na configuração das novas sociabilidades, sensibilidades, conceitos de produção, circulação e consumo de produtos simbólicos - com óbvias interfaces no plano material - que requisitam a articulação de distintos mecanismos analíticos, visto proporem-se, enquanto tais, como referências orientadoras de fenômenos sociais, econômicos e culturais consolidados ou em vias de se fazerem. (CITELLI, 2006, p. 28).

Tem-se, portanto, as mídias inseridas na esfera escolar como mecanismos de uma educação cidadã que contribui para uma formação integral do aluno. Ainda segundo Citelli (2006):

A escola, parte do ecossistema comunicativo e dos novos formadores do espaço público, dos quais os media formam o conjunto mais visível, está, ao mesmo tempo, determinada a dignificar a sua linguagem de base, construída, no fundamental, pela palavra, e desafiada a trabalhar com outras linguagens, lendo-as, entendendo-as, incorporando-as, infletindo e refletindo sobre elas: vale dizer, considerando as múltiplas possibilidades de se produzir os sentidos e, com isto, ampliando o próprio conceito de alfabetização. (CITELLI, 2006, p. 165).

A abordagem do processo de aplicação das tecnologias na esfera educativa tem, então, um caráter multimodal, que considera não apenas as linguagens empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, mas também os meios em que os sujeitos responsáveis pelos enunciados propagados nesses contextos estão inseridos. A respeito disso, toma-se como referência a fala de Martín-Barbero (2014), uma vez que o autor conceitua o processo educativo com a quebra das barreiras escolares para com a sociedade e utiliza, também, o conceito de ecossistema aplicado a essas novas abordagens docentes. Segundo Martín-Barbero (2014), esse processo faz parte de uma revolução tecnológica que

não afeta apenas individualmente a cada um dos meios, mas produz transformações transversais que se evidenciam na emergência de um ecossistema educativo conformado não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, escritas e saberes, pela hegemonia da experiência audiovisual sobre a tipográfica e a reintegração da imagem ao campo da produção de conhecimentos. Isso está incidindo tanto sobre o sentido e o alcance do que entendemos por comunicar como também sobre a particular realocação de cada meio nesse ecossistema e nas relações dos meios entre si. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 66).

Portanto, tem-se que os meios de comunicação aplicados ao processo de ensino e aprendizagem, pautados em uma abordagem que transcende o simples uso instrumental de tais aparelhos tecnológicos, tem a capacidade de contextualizar as instituições de ensino nos meios sociais em que se inserem e, além disso, funcionam como suporte para uma educação dialógica em um processo de contínuo de construção de saberes.

No tópico a seguir, tem-se a análise de dados proposta neste trabalho, com a finalidade de complementar e conceituar as discussões aqui empreendidas.

### **3. Análise de dados**

Para fim de análise da pesquisa apresentada neste artigo, toma-se como objeto o livro didático Arte e Cultura Popular de autoria de Lourenço e Sampaio (2018) e a reportagem “A autonomia indígena em defesa da Amazônia” de Alckmin (2020), publicado no Le Monde Diplomatique Brasil.

#### **3.1. Livro didático**

Na seção 2.1 da Unidade 2 o livro traz uma visão geral sobre as tradições culturais e a arte indígena no Brasil, ele mostra ao aluno (futuro professor) o quão amplo e diversificadas são essas tradições e como existem pontos de congruência nestas.

O livro faz um convite ao futuro professor, a um diálogo que presa pela ideia de associar os fatos da realidade para compreensão das heranças culturais que compõe a cultura do próprio aluno, como cidadão brasileiro.

Propõe-se também que o aluno se veja inserido em um grupo de trabalho multidisciplinar, exercendo papel de liderança e organização, a partir de propostas de trabalho que poderiam ser reais. Assim, utiliza-se uma proposta de metodologia ativa, em um percurso que faz o aluno compreender as relações sociais e políticas, juntamente com as questões artísticas e culturais.

Em um estudo da história e tradição, o aluno é levado a compreender a diversidade e amplitude ao se falar de tradições indígenas no Brasil. Somado a isso são oferecidos percursos externos ao livro (Multimodal – filmes, sites, textos et cetera) para complementar seus estudos.

Por fim, o livro apresenta uma resolução dos percursos por ele propostos, com possíveis desenvolvimentos para as suas atividades (trabalhos multidisciplinares), atividades estas que podem vir a estar presentes na realidade profissional daqueles que possuem uma licenciatura, além de exercícios de fixação.

## 3.2. Reportagem

A reportagem apresenta uma vivência de um pesquisador que vai a um território indígena (TI), para conhecer o processo de autonomia das comunidades do território Maró, que se organizam para evitar a devastação de seu território e a valorização de sua cultura e tradições.

Dentro deste processo a comunidade compreendeu que vencer os invasores passava por uma série de ações, entre elas não só a salvaguarda física de seu espaço, mas também a educação de seus jovens dentro de um processo que valorizava a sua cultura e se referenciava a sua realidade. Desse modo, somando-se conhecimentos das estruturas básicas da educação brasileira ao conhecimento de suas tradições e realidade. Para tanto foram desenvolvidos processos de vigilância e um PPP(I), Projeto Político Pedagógico Indígena, retratado mais especificamente no item a seguir.

### 3.3. O Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI)

A reportagem mostra que por três anos os índios Borari e os Arapium desenvolveram um Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) do território Maró, a partir da fusão de conhecimentos de professores e com a valorização dos notórios saberes dos componentes da tribo, como o cacique, o pajé, as parteiras, os sábios e anciões, os alunos...

O Plano visou criar uma perspectiva educacional alinhada à realidade das comunidades, trabalhando a interdisciplinaridade da grade curricular oficial mais o notório saber e a língua *nheengatu*. A resposta foi crianças altamente comprometidas com a educação, pois passaram a **ver sentido** no que era ensinado (Alkmin, 2020, grifo nosso).

Para tanto compreendeu-se também a necessidade de valorização da docência, principalmente na figura do professor e da pesquisa, também focando a figura do professor como maior produtor desta, uma vez que para o desenvolvimento desse saber integrado ainda era necessário a construção desta fusão.

[...] o professor que não é professor pesquisador, nós não considera como professor, porque o conhecimento, ele não tem um final. E unasci aprendendo, cresci aprendendo e vou morrer e nunca aprendo tudo. (Minidoc sobre Dadá Borari (**professor e cacique**) e o processo de autonomia desenvolvido no território Maró, pelos povos Borari e Arapium. Pará, março de 2020. 5'50").

Frente à caracterização das concepções pedagógicas indígenas apresentadas, no tópico a seguir, tem-se, dialogicamente, a proposta a ser desenvolvida neste presente trabalho.

#### 4. Proposta

Tendo em vista o que foi apresentado até este momento na pesquisa, tem-se, portanto, a demonstração de uma proposta educomunicativa, com a finalidade de exemplificar possíveis trabalhos a serem realizados nas atividades docentes que atrelam as áreas da educação e da comunicação.

Mais especificamente, a proposta a seguir foi desenvolvida com base em uma sala de aula do ensino superior, podendo ser adaptada às diferentes esferas educativas aos quais o docente busque aplicá-la.

Tendo em vista perspectiva de educomunicação desenvolvida nesta pesquisa, a proposta pedagógica é estruturada a partir do trabalho com a verbo-visualidade de uma arte de autoria de Jefferson Corsi (figura 1), publicada em seu Instagram em 26 de agosto de 2021 e repostada por Sônia Bone Guajajara (figura 2) – política e líder indígena brasileira – acerca da ação que tramita no Supremo Tribunal Federal sobre o Marco Temporal.

O professor e antropólogo da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Renato Sztutman, e a doutoranda em Antropologia Social Chirley Maria, dos Pankará, destacam o perigo que a tese representa para as populações indígenas e a luta histórica desse povo pela demarcação de territórios ao Jomal da USP no Ar 1º Edição. De acordo com o artigo 231 da Constituição Federal do Brasil, de 1988, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, mas, na prática, o que se observa com a tese do Marco Temporal é um ato inconstitucional, explica Sztutman. “Nós, povos indígenas, cuidamos da nossa terra não como propriedade, mas como algo que faz parte de nós”, comenta Chirley (JESUS, 2021).

A escolha dessa materialidade linguístico-discursiva justifica-se pela repercussão temática, impacto de circulação das mídias indígenas e potencialidade de exploração do dialogismo pelos estudantes.

Figura 1: Postagem original (CORSI, 2021)



Figura 2: Re-postagem (CORSI in GUAJAJARA, 2021)



Dividida em cinco etapas, tem-se a proposta educacional para trabalhar os conceitos aqui explicitados:

1. Estudo sobre os gêneros em que se enquadra a arte de uma postagem da rede social Instagram;

2. Conceituação da multimodalidade do enunciado;
3. Criação de uma sequência didática que contemple a multimodalidade enunciativa e que se destine a uma veiculação na mídia (a um leitor presumido);
4. Debate sobre os suportes utilizados e o planejamento pedagógico do uso das tecnologias em sala de aula;
5. Feedback e avaliação.

Como expectativa de aprendizagem, espera-se que os estudantes sejam capazes de analisar a verbo-visualidade multimodal do texto escolhido, bem como seu contexto sócio-histórico de produção e estabelecer relações dialógicas com o capítulo do livro didático *Arte e Cultura Popular*, e com a reportagem e documentário, publicados no *Le Monde Diplomatique Brasil*.

### **Considerações Finais**

A partir das pesquisas realizadas e dos dados coletados neste trabalho, pode-se afirmar que a elaboração de sequências didáticas educacionais a partir do livro didático e da reportagem tem potencial para estimular reflexão sobre a constituição sincrético-cultural do Brasil e autonomia dos povos indígenas.

Além disso, espera-se que este material sirva como exemplo para demais pesquisadores e pesquisadoras interessados em desenvolver sequências didáticas de cunho educacional em sala de aula, adequando-se às necessidades e especificidades de cada público e a compreensão que grupos culturais minoritários precisam ser valorizados e preservados, mas de forma a introduzi-los na realidade de nosso país, sem perder suas tradições e assim as tradições do Brasil.

### **Referências**

- ALKMIN, F. **A autonomia indígena em defesa da Amazônia**. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/le-monde-diplomatique-brasil/>. Acesso em: 7 mai. 2021.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CITELLI, A. **Palavras, Meios de Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORSI, J. **Marco temporal não - Brasil é terra indígena**. Pindorama. 26 ago. 2021. Instagram: @jeffcorsi. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTDAftSHLOv/>. Acesso em 4 nov. 2021.
- CORSI, J. in GUAJAJARA S. B. **Marco temporal não - Brasil é terra indígena**. 29 ago. 2021. Instagram: @guajajarasonia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTKMVSnLD6g/>. Acesso em 4 nov. 2021.



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JESUS, W. “**Desde a chegada dos não indígenas a gente sofre com problemas territoriais**”. Jornal da USP, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/desde-a-chegada-dos-nao-indigenas-a-gente-sofre-com-problemas-territoriais/>. Acesso em 4 nov. 2021.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOURENÇO, J. C.; SAMPAIO, J. L. F. **Arte e Cultura Popular**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2018.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Minidocumentário sobre Dadá Borari e o processo de autonomia desenvolvido no território Maró, pelos povos Borari e Arapium. Pará, março de 2020. Duração: 9'51". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AjvQp6VYB4c>. Acesso em: 7 mai. 2021.

# ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE COMENTÁRIOS DO FACEBOOK SOBRE COTAS RACIAIS

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF FACEBOOK COMMENTS ON RACIAL QUOTAS

Débora Brenda Teixeira Silva <sup>1</sup>

José Roberto Alves Barbosa <sup>2</sup>

### Resumo

Tendo em vista os estudos críticos do discurso, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente os comentários provenientes da rede social Facebook acerca de cotas raciais destinadas às pessoas negras em concursos estaduais do Ceará. Nesse contexto, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir de 6 comentários feitos por seguidores do governador cearense, Camilo Santana, ao anunciar o projeto de lei que institui vinte por cento de cotas para negros em concursos do estado. Para tanto, procedemos do seguinte modo: identificamos os comentários que são marcados ideologicamente. Depois, verificamos como essas marcas ideológicas contribuem para a manutenção de relações assimétricas de poder no que tange ao tratamento da pessoa negra em nossa sociedade. Em seguida, realizamos uma análise com base no significado identificacional, referente ao estilo, para compreender como os comentários estão identitariamente marcados. A partir dos resultados, entendemos que os argumentos utilizados nos comentários apresentam operações ideológicas de legitimação, unificação, fragmentação, dissimulação e reificação. No que tange ao estilo, vimos que os comentários se constituem por meio de afirmações avaliativas e declarações valorativas. Por meio da análise crítica, concluímos que a negação do racismo está intrínseca no discurso da população e indica um entendimento superficial que muitos possuem acerca dessa questão. Inferimos, assim, que isso implica a desvalorização das medidas sociais voltadas para as pessoas negras, reafirmando o preconceito com uma falsa consciência de democracia racial em nosso país.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica; comentários do Facebook; cotas raciais; racismo; Ceará.

### Abstract:

In view of critical discourse studies, the purpose of this paper is to critically analyze comments coming from the social network Facebook about racial quotas for black people in Ceará's civil service examinations. In this context, we did a qualitative research based on 6 comments written by

<sup>1</sup> Mestrado Acadêmico em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras - Língua Inglesa e respectivas Literaturas pela UERN (2020). E-mail: deborateix94@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professor e pesquisador do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: josealves@uem.br

followers of the governor of Ceará, Camilo Santana, when announcing the bill that instituted twenty percent of quotas for blacks in state civil service examinations. To do so, we proceeded as follows: we identified the comments that are ideologically marked. Then, we verified how these ideological marks contribute to the maintenance of asymmetrical power relations regarding the treatment of black people in our society. After that, we did an analysis based on identificational meaning, referring to style, to understand how the comments are identity marked. From the results, we understand that the arguments used in the comments present ideological operations of legitimation, unification, fragmentation, dissimulation and reification. Regarding to style, we inferred that the comments are constituted by means of evaluative statements and assumed values statements. Through critical analysis, we concluded that the denial of racism is intrinsic in the discourse of the population and indicates a superficial understanding that many people have about this issue. We infer, therefore, that this implies the devaluation of social measures aimed at black people, reaffirming prejudice with a false consciousness of racial democracy in our country.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; Facebook comments; racial quotas; racism; Ceará.

### **Considerações iniciais**

Tendo em consideração as inúmeras teorias linguísticas, salientamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) que é um campo de estudo teórico-metodológico interdisciplinar que consiste da investigação crítica da linguagem enquanto prática social (RAMALHO; RESENDE, 2011). A ADC surgiu nos anos 80, sendo assim nomeada pela primeira vez pelo teórico britânico Norman Fairclough, pioneiro e um dos grandes nomes dos estudos críticos da linguagem. Essa perspectiva analítica se constitui como uma abordagem sociodiscursiva e visualiza a linguagem como propriedade basilar à sociedade.

Nesse sentido, o teórico russo Mikhail Bakhtin (2003, p. 261) pontua que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Tendo os usos da linguagem em perspectiva, deparamo-nos com uma postagem feita pelo Governador do estado do Ceará, em sua página da rede social Facebook, sobre um projeto de lei que instaura vinte por cento de cotas para negros em concursos estaduais. Percebemos, então, muitos comentários que apontavam insatisfação dos usuários com a nova medida, o que nos levou a levantar a seguinte problemática: de que forma comentários do Facebook contribuem para a manutenção de práticas racistas contra negros? Para respondê-la, consideramos a concepção faircloughiana sobre os estudos da linguagem.

À vista disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente os comentários provenientes da rede social Facebook a respeito de cotas raciais destinadas às pessoas negras em concursos do estado do Ceará. De modo específico, buscamos: a) identificar comentários com marcas ideológico-hegemônicas contrárias às cotas raciais; b) verificar as operações ideológicas

presentes nos comentários do Facebook que sustentam o discurso oposto às cotas raciais; e c) avaliar como esses comentários estão identitariamente marcados.

No que concerne ao embasamento teórico, consideramos principalmente as contribuições de Fairclough (2003), Resende e Ramalho (2006, 2011) e Thompson (2011) para tratar da ADC enquanto abordagem de estudo social linguisticamente orientada. Para abordar o racismo, problema social em foco na presente produção, tecemos algumas pontuações a partir de Almeida (2019), Feres Júnior et al. (2018) e Mendes (2012).

Metodologicamente, realizamos a identificação de 6 comentários segundo as operações ideológicas de Thompson (2011). Em seguida, analisamos como essas marcas ideológicas contribuem para a manutenção de relações assimétricas de poder. Após, desenvolvemos uma análise crítica com base no significado identificacional, referente ao estilo, para compreender como os comentários estão identitariamente marcados.

Desse modo, organizamos esta produção da seguinte forma: apresentamos a fundamentação teórica que abrange tanto a ADC como a temática do racismo e cotas raciais. Em seguida, apontamos a metodologia empregada, bem como inserimos nossos resultados e considerações finais. Por último, exprimimos as referências que compõem o alicerce deste artigo.

## **1. Análise de Discurso Crítica**

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica de caráter multidisciplinar que foi desenvolvida por Norman Fairclough e outros pesquisadores na década de 1980. Ela aborda conceitos e categorias que permeiam tanto as ciências da linguagem como as ciências sociais. Para Fairclough (2003, p. 2), sua teoria de análise crítica do discurso é “baseada na suposição de que a linguagem é parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos dela, assim análises e pesquisas sociais sempre devem levar a língua em consideração”.

À vista disso, a ADC se constitui como uma abordagem sociodiscursiva, em que linguagem e sociedade estão imbricadas de forma dialética. Nesse sentido, dentro das práticas sociais, nas quais estamos inseridos, nos manifestamos por meio de gêneros, discursos e estilos. Em outras palavras, apresentamos modos de agir, modos de representar e modos de identificar (RAMALHO; RESENDE, 2011). Tendo isso em consideração, Fairclough (2003) utiliza os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday e estabelece a relação entre gênero, discurso e estilo a partir de três significados. São estes: acional, representacional e identificacional. Diante desses três recortes no estudo do discurso, temos os meios de análise da estrutura linguística

segundo a ADC.

Para Fairclough (2003, p. 65), “gêneros são o aspecto especificamente discursivo das formas de agir e interagir no curso dos eventos sociais”. No que tange ao discurso, entendemos que em uma percepção de investigação crítica, ele pode ser compreendido por meio de um significado abstrato e outro concreto. Abstratamente, o discurso refere-se a um momento dentro da vida social, ao passo que, concretamente, diz respeito aos modos particulares de representação do mundo a nossa volta. Devido o discurso ser um componente sócio-histórico, compete a ADC “revelar as condições de produção que caracterizam esse discurso para evidenciar seu caráter ideológico” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 57).

Acerca do estilo, podemos entender que “estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 76). Para Fairclough (2003), os discursos são constituídos por identidades. Uma das categorias de análise relacionadas a esse aspecto é a avaliação. Esta categoria consiste de afirmações acerca daquilo “que é considerado desejável ou indesejável, relevante ou irrelevante” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 79). Utilizaremos essa categoria para investigar o significado identificacional em nossas análises.

Outros dois importantes conceitos aos estudos críticos referem-se as noções de poder e de ideologia. O poder para a ADC não está associado a um indivíduo, mas a um todo relacional inerente a sociedade. Não é fixo, mas temporário e suscetível a mudanças. Em sua proposta de estudo, Fairclough (2003) faz uso da concepção de poder enquanto hegemonia, conceito resgatado Gramsci (1971). A hegemonia se constitui por meio do estabelecimento de alianças, integração e consentimento (VIEIRA; MACEDO, 2018), estando sujeita a instabilidades que são caracterizadas pelas lutas hegemônicas. Ramalho e Resende (2011, p. 25) justificam que “o conceito de poder como hegemonia, conquistado mais pelo consenso que pelo uso da força, reforça a relevância das ideologias, veiculadas pelo discurso”.

No que concerne a ideologia, é relevante destacar que é uma concepção trazida de Thompson (2011), sendo essencialmente negativa. Ramalho e Resende (2011, p. 25) explicam que a ideologia “é um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima”. À vista disso compreendemos que um modo de desvelar situações assimétricas de poder, conforme proposto pela ADC, é por meio da desconstrução de ideologias.

Desse modo, quanto mais invisível as ações ideológicas se constituem, mais efetivas elas

se configuram. A ideologia é hegemônica, posto que está a serviço de interesses particulares, dando suporte a relações de dominação. À vista disso, Thompson (2011) sugere cinco operações ideológicas, que são válidas à análise deste estudo. Assim, temos a legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

A legitimação consiste em relações de poder apresentadas como algo genuíno e por serem verdadeiras não apresentam razões de serem questionadas. A dissimulação se ampara na ocultação, negação ou obscurecimento das relações de poder representadas. A unificação refere-se à construção de identidades coletivas. A fragmentação, por seu turno, diz respeito à separação de pessoas que possam representar alguma ameaça para o grupo dominante. A reificação, última operação ideológica, “consiste na representação de situações transitórias, sociais, históricas, como se fossem permanentes, naturais e atemporais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 30).

Retomaremos essas operações posteriormente ao analisarmos o corpus de nosso estudo. Nesse sentido, entendemos que a ADC se ocupa em investigar questões socialmente engajadas, por meio da perspectiva da língua em uso. Na concepção de Batista Jr, Sato e Melo (2018, p. 9), “a ADC busca a explanação dos fenômenos sociais, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso, participa dessa construção, estabilizando distorções sociais”. A seguir, na seção 2, discorreremos sobre as temáticas racismo e cotas raciais.

## **2. Racismo e cotas raciais**

Faz parte do entendimento coletivo de que racismo é crime. De fato, em nosso país, a prática racista é uma conduta qualificada enquanto criminosa nos termos da lei, especificamente da lei 7.716 (BRASIL, 1989). Diante disso, é importante conceituar racismo, o que para Mendes (2012) não se trata de uma tarefa fácil devido às próprias implicações do termo raça quando direcionado a seres humanos. Nessa perspectiva, Almeida (2019, p. 22, grifo do autor) define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial” no qual se inserem.

Passemos agora a entender três concepções acerca do racismo. Este pode ser individual, institucional e estrutural. A primeira concepção, a individualista, diz respeito a uma desordem ética e moral de indivíduos, em que a atenção está na observação desse comportamento no nível da legalidade. A concepção institucional, por sua vez, é aquela que reflete a organização de instituições que atribuem vantagens e/ou desvantagens a indivíduos a partir de aspectos raciais. Segundo essa concepção, as pessoas estão inseridas em uma conjuntura social e são justamente

as instituições detentoras de poder que vão modelar a percepção sobre raça que as pessoas possuem.

Para a concepção estrutural, o racismo está no tecido social. À vista disso, Almeida (2019, p. 33) declara que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.” A compreensão dessas concepções de racismo é importante porque ajuda a refletir sobre como se dá a naturalização de práticas racistas em nossa sociedade e da importância de termos políticas públicas que as combatam.

Nesse contexto, voltemo-nos a entender as ações afirmativas, importantes aliadas no enfrentamento do racismo e discriminação. Segundo Feres Júnior et al. (2018, p. 13), podemos compreender ações afirmativas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”. Logo, são políticas públicas voltadas para pessoas que pertencem a categorias sociais variadas e/ou historicamente discriminadas, podendo envolver aspectos relacionados a etnia, gênero, religião, raça e outros.

As ações afirmativas conferem uma variedade de direitos. Dentre tantos, podemos mencionar o acesso à educação, emprego, serviço de saúde, defesa e valorização de aspectos culturais, dentre outros. De acordo com Feres Júnior et al. (2018, p. 14), “as políticas de ação afirmativa promovem uma ampla gama de direitos, dos civis e políticos mais básicos a benefícios do bem-estar social e direitos culturais.” No que tange às ações relacionadas a emprego e educação, temos as chamadas cotas, que são reservas de vagas direcionadas para pessoas que se encaixam em determinada exigência.

Diante disso, as ações afirmativas são importantes por se direcionarem àqueles que possuem mais probabilidades de serem desfavorecidos nas instituições. Elas oportunizam a prevenção e também promovem a reparação de ações discriminatórias que já ocorreram no passado, caso das cotas para pessoas negras, por exemplo. Nesse sentido, as cotas raciais são modalidades de ações afirmativas que intencionam a diminuição de desigualdades movidas pela cor da pele. As cotas conferem uma porcentagem específica para pessoas pertencentes a determinado grupo. É importante destacar que essas políticas públicas se justificam em três pilares principais: reparação, justiça distributiva e diversidade (FERES JÚNIOR et al., 2018).

No que concerne ao serviço público, é previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) o acesso de brasileiros e estrangeiros, quando aptos, a cargos e funções públicas por meio de

aprovação em concursos. De modo geral, o concurso público se qualifica como instrumento de oportunidade e igualdade. Assim, as cotas raciais funcionam com o intuito de viabilizar que essas oportunidades cheguem a grupos racialmente discriminados.

Nesse contexto, aqui no Brasil, temos a lei 12.990 (BRASIL, 2014) que trata da reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos da esfera federal. A motivação principal dessa medida é a implantação de meios que confirmam oportunidades e ajam como recursos de combate a práticas preconceituosas de cunho racial. Inspirado nessa lei, o estado do Ceará sanciona a lei ordinária de número 17.432 (CEARÁ, 2021) que confere cotas de 20% para negros e negras em concursos públicos estaduais. Neste trabalho, dispomo-nos a analisar criticamente comentários do Facebook reacionários à nova medida implementada nesse estado. A seguir, na seção 3, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo.

### **3. Metodologia**

Dentre as redes sociais de grande alcance na sociedade brasileira, destacamos o Facebook que possui 120 milhões de usuários ativos. Essa rede social permite a construção de um ambiente virtual propício à interação por meio de mensagens, publicação de fotos, textos, links, notícias, entre outros recursos. Uma das formas de interagir com outros usuários nessa rede é através do gênero comentário.

Este estudo foi desenvolvido a partir da análise crítica de seis comentários provenientes de uma publicação do governador do estado do Ceará, Camilo Santana, em sua rede social Facebook, onde comunica a instauração de 20% de cotas destinadas a pessoas negras em concursos públicos no âmbito estadual. O critério de seleção do corpus consistiu da coleta de comentários que são contrários a nova lei, com o intuito de analisá-los criticamente mediante o emprego do aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC) faircloughiana.

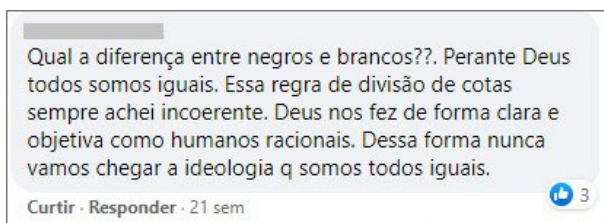
Nesse sentido, com o objetivo de sistematizar nossas análises, rotulamos nosso corpus de comentário 1 ao comentário 6. Deste modo, inicialmente identificamos as marcas ideológica-hegemônicas que são contrárias às cotas raciais. Em seguida, verificamos as operações ideológicas que se fazem presentes nos comentários a partir das observações de Thompson (2011) e Ramalho e Resende (2011). Por último, avaliamos nosso corpus a partir do significado identificacional, referente ao estilo, para compreender como os comentários estão identitariamente marcados.



#### 4. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, ocupamo-nos em apresentar os resultados de nosso estudo crítico acerca de comentários do Facebook sobre cotas raciais, voltadas para a população negra em concursos estaduais do Ceará. À vista disso, na Figura 3, temos um comentário extraído da página do governador do estado do Ceará. No primeiro comentário, observamos que o discurso contra as cotas raciais é sustentado por meio das operações ideológicas de legitimação e unificação. A legitimação se dá por meio da ratificação do discurso de igualdade entre todos os seres humanos. Essa operação ocorre por meio da narrativização, visto que notamos no comentário uma relação com o discurso religioso de que diante de Deus somos todos iguais porque, assim, fomos criados. De acordo com o posicionamento defendido no comentário, o sistema de cotas representa uma forma de divisão entre as pessoas e dificulta a aceitação da igualdade. Ainda no mesmo comentário, é possível perceber a presença da operação ideológica de unificação, já que seu fundamento se consolida através da integração de identidades em uma só.

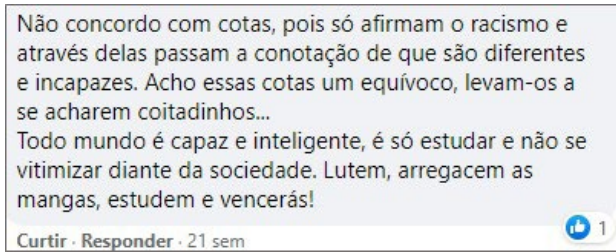
Figura 3: Comentário 1



**Fonte:** SANTANA, Camilo. [sem título]. Fortaleza, 25 fev. 2021 Facebook: camilosantana. Disponível em: <https://url.gratis/1wP1hH>. Acesso em: 30 out. 2021.

O segundo comentário, por sua vez, apresenta em sua composição três operações ideológicas, são estas: legitimação, unificação e fragmentação. Através da legitimação, o autor do texto procura sustentar que as cotas são essencialmente negativas, pois agem como promotoras do racismo. Percebemos que se utiliza da estratégia de racionalização para afirmar de forma lógica como o sistema de cotas segrega as pessoas. A operação de unificação mais uma vez se faz presente, posto que há uma tentativa de novamente colocar todos os seres humanos no mesmo patamar de igualdade. Isso é notado quando o autor diz “todo mundo é igual e inteligente, é só estudar e não se vitimizar diante da sociedade.”

**Figura 4:** Comentário 2

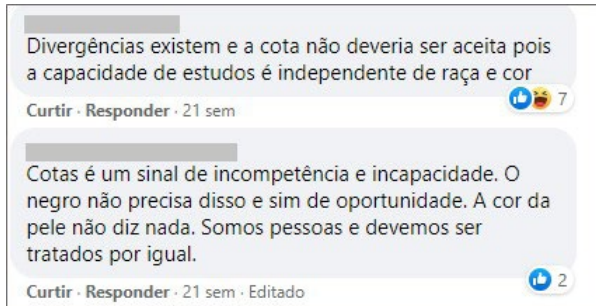


**Fonte:** SANTANA, Camilo. [sem título]. Fortaleza, 25 fev. 2021 Facebook: camilosantana. Disponível em: <https://url.gratis/1wP1hH>. Acesso em: 30 out. 2021.

Através desse comentário, percebemos que ele é sustentado pelo argumento do mérito, afinal “a meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos” (ALMEIDA, 2019, p. 51). Vemos ainda, nesse comentário, a presença da operação de fragmentação, já que divide a comunidade beneficiada com as cotas ao chamá-la de “coitadinhos”. A partir disso, percebemos através da estratégia expurgo do outro a representação das cotas como um inimigo que deve ser combatido por todas as pessoas e não apoiado.

Na Figura 5, temos o terceiro e o quarto comentário, respectivamente. O terceiro comentário é sustentado por meio das operações ideológicas de legitimação e reificação. A legitimação consiste em validar o discurso de que as cotas raciais não deveriam ser aceitas e aplicadas em nossa sociedade por meio da justificativa de que a capacidade de estudo não depende da raça. A reificação, por seu turno, se dá através da “retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal” (THOMPSON, 2011, p. 87). Vemos essa relação quando em seu comentário, o autor admite que desigualdades existem e as confere uma relação natural, ou seja, é algo normal à sociedade.

Figura 5: Comentários 3 e 4

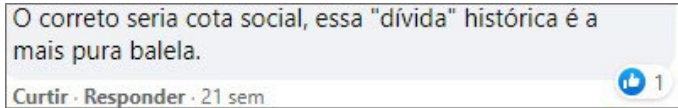


**Fonte:** SANTANA, Camilo. [sem título]. Fortaleza, 25 fev. 2021 Facebook: camilosantana. Disponível em: <https://url.gratis/iwPIhH>. Acesso em: 30 out. 2021.

O quarto comentário se dá por meio das operações de legitimação, fragmentação e unificação. Novamente, temos o discurso contrário às cotas raciais sendo validado e oferecido como correto através da implicação negativa das cotas, associando-as à incompetência e incapacidade daqueles que por elas são beneficiados. Por meio disso, também se dá a operação de fragmentação, posto que divide o grupo que é racialmente marcado, enfraquecendo a adesão ao sistema de cotas ao dizer que elas são “um sinal de incompetência e incapacidade”. Com isso, sugere-se que aqueles que não se identificam com tais características não devem aceitar e/ou utilizar o si tema de cotas para negros. Já a unificação é notada a partir da tentativa de construção de uma identidade coletiva que é direcionada a todos. Isso é percebido quando no comentário temos a afirmação de que “somos pessoas e devemos ser tratados por igual.”

No quinto comentário, percebemos a manifestação das operações ideológicas de legitimação, dissimulação e reificação. Por meio da afirmação de que o certo seria o emprego do termo cota social e não racial, vemos uma tentativa de legitimar o discurso contrário às cotas raciais. Desse modo, também se dá a dissimulação, já que a dominação se sustenta por meio da ocultação e/ou negação de fatos históricos. A outra operação presente é a reificação. Para Thompson (2011, p. 87-88), “a ideologia como reificação envolve, pois, a eliminação, ou a ofuscação, do caráter sócio-histórico dos fenômenos.” É evidente a desconsideração que o autor do texto tem com o aspecto histórico das pessoas negras e das práticas discriminatórias e racistas que se fazem presente na realidade do negro, ao afirmar que “essa dívida histórica é mais pura balela”.

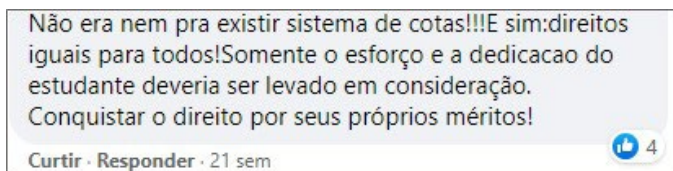
**Figura 6:** Comentário 5



**Fonte:** SANTANA, Camilo. [sem título]. Fortaleza, 25 fev. 2021 Facebook: camilosantana. Disponível em: <https://url.gratis/1wP1hH>. Acesso em: 30 out. 2021.

O sexto e último comentário analisado apresenta a operação de legitimação. A partir de Thompson (2011), aprendemos que a legitimação busca indicar o estabelecimento de algo como verdadeiro e que, por essa razão, deve ser apoiado. Tendo isso em vista, notamos que o discurso existente no comentário 6 aponta a desnecessidade do sistema de cotas para negros, por meio do argumento de que com estudo suficiente todos podem ter acesso e fazer uso dos mesmos direitos. Novamente nos deparamos com o argumento da meritocracia e acerca disso tomamos a reflexão de Barros, Barros e Rêgo (2009, p. 241) quando pontuam que “utilizar o mérito em uma sociedade desigual como é a sociedade brasileira, vai apenas manter as desigualdades que já existem, pois os competidores não têm condições iguais de competição”.

**Figura 7:** Comentário 6



**Fonte:** SANTANA, Camilo. [sem título]. Fortaleza, 25 fev. 2021 Facebook: camilosantana. Disponível em: <https://url.gratis/1wP1hH>. Acesso em: 30 out. 2021.

Discutidas as operações ideológicas que se fazem presente nos comentários analisados, passemos agora a tratar das marcas identitárias que podem ser notadas na construção do discurso ideológico-hegemônico aqui estudado. Para Fairclough (2003), os discursos são atravessados por estilos. À vista disso, Resende e Ramalho (2006) afirmam que estilos estão voltados para as identidades que os atores sociais constituem em textos.

Nesse sentido, podemos perceber nos comentários 1, 2 e 4 uma afirmação recorrente de que somos todos seres humanos, iguais e que temos os mesmos direitos numa tentativa de desvalidar a importância das políticas afirmativas de cotas raciais. Com isso, os atores sociais se identificam como pessoas que se veem injustiçadas pela existência da lei. Percebemos também

que a oposição veemente à nova medida favorece a ocultação do sistema racista, no qual estamos inseridos. Com base em Resende e Ramalho (2006, p. 77), compreendemos que “é por meio da representação que identidade e diferença ligam-se a sistemas de poder; questionar identidades e diferenças é, então, questionar os sistemas legitimados que lhes servem de suporte na atribuição de sentido”.

No que concerne às categorias de análise relacionadas ao significado identificacional, destacamos a avaliação. Essa categoria consiste em afirmações avaliativas que sugerem um julgamento de valor daquilo que é desejável ou não, que compreendem afirmações com verbos de processo mental afetivo e/ou presunções valorativas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 79). A partir dos comentários, verificamos que os atores sociais que interagem na postagem acerca da lei de cotas para concursos públicos estaduais não acreditam no racismo e não o consideram como um problema social que deve ser combatido. A partir da ADC, notamos que os comentários apresentam afirmações avaliativas e presunções valorativas em sua constituição.

Tratemos inicialmente das afirmações avaliativas por intermédio da observação dos exemplos a seguir: “Essa regra de divisão de cotas sempre achei incoerente” (comentário 1)/ “Acho essas cotas um equívoco” (comentário 2)/ “O correto seria cota social” (comentário 5). A partir dos trechos destacados, verificamos que os comentários 1, 2 e 5 apresentam um julgamento acerca daquilo que é indesejável. No caso, trata-se do sistema de cotas para negros. Através dessas declarações, compreendemos que as cotas, para essas pessoas, são vistas como incoerentes, resultado de um equívoco e que o desejável seria cotas sociais e não raciais. Estas, portanto, não deveriam existir.

No que diz respeito às presunções valorativas, Ramalho e Resende (2011, p. 120) explicam que “as presunções valorativas correspondem ao tipo de avaliação mais implícito, sem marcadores transparentes”. Identificamos essa categoria nos comentários 4 e 6. Atentemo-nos para os exemplos destacados: “A cor da pele não diz nada” (comentário 4)/ “Não era nem para existir sistema de cotas” (comentário 6). Diante dessas declarações, podemos compreender que essas pessoas se colocam como incrédulas em relação ao racismo e suas implicações nas vidas dos negros. Quando afirmam, por exemplo, que cor de pele não significa nada, implica-se que todos são iguais e que, por isso, não deveria haver políticas públicas voltadas à população negra. A realidade, porém, é que essa parte da população não tem acesso às mesmas oportunidades e nem são tratadas de forma igualitária. Isto posto, apresentamos a seguir nossas considerações finais.

## Considerações finais

Neste trabalho, vimos que a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica que se volta para o estudo da linguagem em uso com atenção para o aspecto social, visando desvelar situações assimétricas de poder e promover mudanças na sociedade. De acordo com Fairclough (2003), essa abordagem está relacionada com a ciência social crítica que se preocupa com questionamentos e problemas de ordem social, apontando como o poder age e domina a partir de determinadas construções discursivas.

À vista disso, destacamos em nosso estudo o racismo enquanto problema social. Em nossa sociedade, uma forma de combater o racismo e oferecer oportunidades às vítimas desse sistema se dá por meio das políticas afirmativas de cotas raciais. Nesse contexto, o objetivo desta produção foi analisar criticamente comentários oriundos da rede social Facebook a respeito de cotas raciais destinadas às pessoas negras em concursos do estado do Ceará.

A partir da ADC de vertente faircloughiana, investigamos 6 comentários reagentes à publicação do governador do referido estado ao anunciar a implantação de lei de cotas de 20% para negros em concursos estaduais. Diante de nossos resultados, inferimos que os comentários apresentam um discurso ideológico-hegemônico contrário às cotas raciais para negros e contribuem para o mantimento de práticas racistas. Esse discurso se sustenta no corpus estudado por meio das operações ideológicas de legitimação, unificação, dissimulação, fragmentação e reificação (THOMPSON, 2011).

Destacamos que as operações mais recorrentes foram as de legitimação e unificação. A legitimação ocorre em todos os comentários. A unificação, por seu turno, se manifesta nos comentários 1, 2 e 4. A dissimulação se apresentou somente no comentário 5, ao passo que a reificação, além desse, também se dá no comentário 3. A fragmentação, por seu turno, ocorre nos comentários 2 e 4. A partir dessa constatação, cumprimos os dois primeiros objetivos específicos que tratavam de identificar comentários com marcas ideológico-hegemônicas contrárias às cotas raciais e verificar as operações ideológicas que se fazem presentes nesses comentários, respectivamente.

No que tange as marcas identitárias encontradas, verificamos por meio da categoria avaliação que o estilo se opera através da utilização de afirmações avaliativas e presunções valorativas. Acerca disso, Ramalho e Resende (2011, p. 68) refletem que “as pessoas não são apenas pré-posicionadas no modo como participam em eventos sociais e textos, mas também são atores sociais que atuam no mundo.” A partir disso, alcançamos nosso terceiro e último objetivo específico que consistia da avaliação de como esses comentários estão identitariamente

marcados.

Desse modo, compreendemos que a Análise de Discurso Crítica é uma ciência importante que nos leva a refletir e perceber as construções hegemônicas que estão inseridas em diversas práticas sociais. Neste artigo, vimos como a ideologia trabalha silenciosamente para manter o discurso contrário às cotas raciais em favor do estabelecimento de uma falsa democracia racial em nossa sociedade, que contribui para a naturalização de práticas racistas. Isto posto, esperamos a partir deste trabalho colaborar com as investigações críticas do discurso, desenvolvendo um estudo, ainda que introdutório, para o debatemento da importância que as políticas de ações afirmativas possuem em nosso país.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguista e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BARROS, Eduardo de Souza; BARROS, Cláudia Correia da Silva; REGO, Benedito Furtado. As ações afirmativas e seus aspectos jurídicos e sociais: o caso das cotas para afrodescendentes nas universidades públicas brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 236-247, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FERES JÚNIOR, João, CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. E-book.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebook**. Tradução de Quintin Hoare e Geoffrey N. Smith. Londres: Lawrence & Wishart, 1971.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Revista Vivência**, Natal, n. 39, p. 101-123, 2012.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de discurso crítica para linguista e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

# ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO FOTOGRAFIA PUBLICITÁRIA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: ESTUDO INICIAL

O ANALYSIS OF THE DISCOURSE GENDER ADVERTISING PHOTOGRAPHY FROM A DIALOGICAL PERSPECTIVE: INITIAL STUDY

Timóteo Salgado Pereira Pinto <sup>1</sup>

Heitor Fredman Ramos Frutuoso Guimarães <sup>2</sup>

### Resumo

O Exército Brasileiro lança anualmente editais públicos para o preenchimento de vagas para diversas áreas profissionais. Um deles é o concurso para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx). Para a divulgação do exame, empregam-se banners físicos e digitais como meio de propaganda, que aliam mensagens escritas e imagens com o objetivo específico de alcançar o público que poderia participar do concurso. Este artigo tem por objetivo investigar o uso do gênero discursivo fotografia publicitária como ferramenta de informação e seu efetivo alcance. Pretende-se ainda verificar a visão do receptor desse enunciado, ou seja, como a fotografia dialoga com os leitores. O estudo foi elaborado sob a ótica do Círculo de Mikhail Bakhtin utilizando uma perspectiva dialógica. Participaram da pesquisa 370 cadetes dos sexos masculino e feminino, com idades entre 18 e 24 anos, oriundos do Curso Básico (primeiro ano) da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Duas peças de propaganda foram apresentadas e como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um formulário Google com 13 perguntas fechadas e abertas contemplando as seguintes variáveis: tema, forma composicional, tom valorativo e leitor presumido. Observou-se que os elementos verbo-visuais são importantíssimos para a composição do sentido, de tal maneira que a alteração da figura de um homem pela de uma mulher desencadeou percepções que foram além dos gêneros masculino ou feminino. Dessa forma, o presente trabalho retratou a perspectiva dos cadetes da AMAN acerca do enunciado verbo-visual foto publicitária.

**Palavras-chave:** militar; propaganda; fotografia; gênero discursivo; verbo-visual.

### Abstract:

Brazilian Army promotes yearly public calls to fulfil vacancies in many professional areas. Escola Preparatória de Cadetes do Exército's (EsPCEx) public tender is one of them. To disclose the exam it uses physical and digital banners as advertising media, that combines written messages and images with a specific objective to reach the public who can take part in the contest. This article aims to investigate the use of discursive genre publicitarian photography as an information tool and its effective range. It is also intended to seek the receiver's vision, that is, how photography dialogues

<sup>1</sup> Mestrando do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, Professor de língua espanhola na Academia Militar das Agulhas Negras; E-mail: timoteosalgado@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestrando do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, Professor de língua portuguesa na Academia Militar das Agulhas Negras; E-mail: ffguima7@gmail.com



with readers. The study was done under the view of Mikhail Bakhtin and the Circle using a dialogical perspe. Participated in the survey 370, male and female cadets, aged between 18 and 24 years old, members of Basic Course (1<sup>o</sup> grade) from Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Two pieces of advertising were presented and as data collection tool was used a Google Forms with 13 open and close questions covering the following variables: theme, compositional shape, evaluative tone and presumed reader. Was observed that visual verb elements are very important to sens's composition, in such a way the change of the figure of a man for a woman triggered perceptions that went beyond the male and female genders. Therefore, the presente work shows AMAN's cadets perspective in concerning of verb-visual utterance photo advertising.

**Keywords:** military; advertising; photography; discursive genre; visual-verb.

### **Considerações iniciais**

Este artigo tem por objetivo retratar a perspectiva dos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) acerca do enunciado verbo-visual foto publicitária. Para tanto, analisamos duas fotografias utilizadas como peça publicitária pelo Exército Brasileiro (EB). As fotos em questão foram utilizadas como forma de propaganda de um concurso público promovido pelo EB para o provimento de cargos de oficial de carreira da linha militar bélica. Os pesquisadores decidiram investigar, através de uma perspectiva dialógica, os sentidos enunciados e compreendidos (BAKHTIN, 2003).

A fim de coletar dados que subsidiem a compreensão das bases teóricas, realizou-se uma coleta de dados, via formulário google, com um grupo de militares do Exército Brasileiro. No momento da pesquisa, ditos militares eram discentes da AMAN e já haviam todos prestado o mesmo concurso público.

A efetivação deste artigo se justifica pela importância em aprofundar as pesquisas na análise verbo-visual dos gêneros discursivos. Acredita-se que por meio de tal estudo contribuimos para o desenvolvimento do pensamento integrador. Sendo assim, propusemos-nos a ler o gênero discursivo foto publicitária o aceitando como um enunciado concreto.

Pretende-se, no desenvolvimento deste trabalho, inicialmente, apresentar o referencial teórico que sustenta a análise dialógica nesta pesquisa. Logo após, exporemos a metodologia utilizada. Por fim, aplicamos a teoria ao objeto de estudo ao apresentar e discutir os dados coletados.

### **1. Referencial Teórico**

O acesso ao material publicitário na internet se tornou algo frequente. Diversas redes sociais mesclam, em suas versões de acesso grátis, postagens de usuários com postagens publicitárias.

O fenômeno do acesso às redes digitais faz com que anúncios, anteriormente encontrados em jornais e revistas impressas, sejam agora difundidos largamente através de meios digitais. Não obstante o deslocamento do meio que conduz a mensagem, as mesmas seguem impregnadas de sentido, de intenção, de objetivo e ideologia. O post publicitário em rede social é, portanto, um gênero discursivo (BAKHTIN, 2011). Na qualidade de gênero, o post publicitário leva uma mensagem embebida no pensamento do autor-enunciador, que almeja alcançar um leitor presumido, e é composto por elementos característicos como: tema, forma composicional e tom valorativo.

Há que se distinguir entre tema e sentido, versou Volochínov (2013). O autor demonstra que o conteúdo temático de um enunciado não pode ser repetido, tendo em vista o seu envolvimento com as condições de produção do mesmo. Isto é, o conteúdo temático abarca elementos verbais e extraverbais de determinado contexto produtivo. Cabe ressaltar, além do tema e da forma composicional, o tom valorativo. Para a produção, há uma escolha de elementos verbais e extraverbais. Há uma escolha de palavras, de imagens. Tudo isso é feito como uma escolha dos valores que o enunciado carrega. Segundo Bakhtin (2011), a palavra atua como expressão da posição valorativa do homem. Há um tom proposital inserido no enunciado concreto.

Os gêneros discursivos se caracterizam por possuir uma estrutura relativamente estável (BAKHTIN, 2011). Isso significa que estes possuem uma forma composicional típica. Sendo assim, cada elemento da foto publicitária possui elementos específicos do seu tipo e são posicionados de maneira que expressam a ideologia do enunciador.

Para compreensão do pensamento dialógico bakhtiniano, é necessário apreender o conceito de enunciado concreto. Para o círculo russo, é uma unidade real de comunicação e é dotado de caráter extralinguístico (BRAIT, 2008). O enunciado é claramente distinguido da frase, pois a frase é domínio da gramática e está fora do objeto de observação do linguista (BRAIT, 2008). Bakhtin (2003) afirma que o enunciado é embebido em outros discursos. De outra forma, seria dizer que o enunciado é parte da cadeia discursiva, pois é constituído com base em enunciados anteriores e será parte da constituição de enunciados futuros. Sendo assim, infere-se que o enunciado envolve seus participantes e tem seus sentidos produzidos dentro de um contexto social, histórico e cultural.

O caráter dialógico se dá justamente pela atitude dos interlocutores frente ao ato enunciativo. Isso acontece devido à postura ativa do ouvinte e do falante. O ouvinte ao perceber um discurso, responde ativamente ao falante que, por sua vez, espera tal resposta (BAKHTIN, 2003). Portanto, toda enunciação é dialógica, pois qualquer enunciado é proferido em resposta a outro, dentro da

cadeia discursiva. Afinal de contas, nenhum de nós é Adão, que seria o único capaz de enunciar primeiro (BAKHTIN, 2003).

Exposta a característica dialógica e social do enunciado, é necessário também iluminar a existência de elementos extralinguísticos. Se compreendemos que o enunciado é imerso em questões sociais, históricas e culturais que o cercam, inferimos que a constituição dos sentidos do enunciado só pode ocorrer através da interação entre o enunciado concreto e o contexto comunicativo. Brait e Melo (2014) afirmam que o enunciado solicita um olhar para os elementos que o constituem. Isso se dá pelas características complexas dos fatores que o constituem, e que vão além do linguístico.

O conceito de gênero discursivo ou gênero do discurso bakhtiniano é apresentado por Fiorin (2011, p.26) como se segue: “Os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade.”

Bakhtin não se limita a estruturas e classificações, mas atenta para sua constituição numa visão mais ampla. “Bakhtin não vai teorizar sobre gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessa-lhe menos as suas propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem.” (FIORIN, 2011, p.26).

Se o conceito de gênero discursivo não cerceia, infere-se que tem poder de abarcar e explicar. Advoga em favor da fotografia o próprio pai do Círculo que afirma:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera desenvolve-se e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997. p 279)

A fotografia traz uma variedade infinita de imagens que possuem sentido pleno, sentimentos e ideias. Desta forma, cada pessoa que vê uma fotografia pode retirar dela mais ou menos sentido de acordo com seu próprio repertório de conhecimento. Por conseguinte, depreende-se que ela é um enunciado concreto. Como tal, não há que se questionar quantas palavras, parágrafos ou páginas teria. A fotografia contém em si incontáveis sentidos.

Portanto pode-se afirmar que a fotografia é um gênero discursivo, pois

Desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas a decifração de letras, mas veio também incorporado, cada vez mais, as relações entre a palavra imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos de gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso,

com o surgimento dos grandes centros e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos olhos na vida cotidiana (SANTANELLA, 2012, p. 12).

Há diferença entre as fotografias publicitárias e as não publicitárias. Ora, a publicitária tem um sentido mais direcionado. Sua meta é divulgar, influenciar ou até mesmo vender. “A fotografia publicitária deve atrair os olhos das pessoas para o novo, moderno, contemporâneo, o que existe de melhor. Ou seja, o produto ou serviço que está sendo anunciado. Ela deve agir como estimulante para levar o consumidor a consumir” (SILVA e BONA, 2006, p. 03). Suas imagens são estudadas e preparadas para causar enlace emocional pré-definidos. Podendo ser adicionadas palavras, dispersas ou não, para complementar esses mesmos sentidos.

Há estudiosos que entendem haver diferença entre os conceitos de publicidade e propaganda. “Vale ressaltar que consideramos o anúncio publicitário um gênero e o anúncio de propaganda outro gênero. O que os distingue essencialmente são seus propósitos, verificamos que o primeiro tem finalidade comercial, de levar indivíduos a consumir alguma coisa, enquanto o segundo tem a finalidade de promover, uma ideia, uma ação, sem o objetivo de lucro.” (SILVA, 2015, p. 47).

Tomamos a observar que a fotografia publicitária é dialógica, pois põe a conversar o enunciador e o enunciatário. É única pois de acordo com o lugar onde é lida ou a época que for lida vai gerar mensagens dissonantes, ou seja, mesmo que a imagem seja a inalterada o cronotopo se encarregar de dar-lhe outros vários sentidos.

Padilha (2014, p. 01) afirma que: “A fotografia é gênero discursivo pela capacidade de transmitir ideias tal qual um texto de estrutura verbal. Entretanto, é necessário atentar para detalhes da imagem para se obter o máximo desta significação.” Tomando por base mais essa afirmativa pode-se reforçar que a fotografia publicitária também é gênero discursivo.

Desta forma, foram utilizadas duas fotos publicitárias do Exército Brasileiro para cumprir o objetivo de retratar a perspectiva dos cadetes da AMAN acerca do enunciado verbo-visual foto publicitária. Através de tal dinâmica espera-se contribuir para a formação do leitor como um pensador integrador.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Local do estudo**

O presente estudo, foi realizado no âmbito do Curso Básico da Academia Militar das

Agulhas Negras, instituição de ensino superior do Exército Brasileiro localizada na cidade de Resende, estado do Rio de Janeiro. A AMAN forma, anualmente, cerca de 400 oficiais da linha de ensino militar bélico do Exército Brasileiro (EB) como bacharéis em Ciências Militares. Desde o ano de 2017 a AMAN passou a admitir mulheres como cadetes. No momento do estudo existiam, no curso acadêmico, 143 mulheres de um total de 1684 cadetes. Isto significa uma proporção geral de 8,5% militares do segmento feminino e 91,5% do segmento masculino.

## **2.2. Participantes**

Participaram da pesquisa 370 sujeitos, todos militares da ativa, cadetes da AMAN, entidade na qual os pesquisadores atuam como professores. Dentre os que responderam foram 88,9% cadetes do sexo masculino e 11,1% cadetes do sexo feminino. Os indivíduos envolvidos possuem idades entre 18 e 24 anos. Todos os integrantes da investigação participaram através de demanda espontânea e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos 422 cadetes atualmente matriculados no Curso Básico da AMAN, 52 optaram por não fazer parte do estudo, ou seja, 87,6% de cooperação entre os que foram perguntados.

## **2.3. Instrumentos**

O questionário constitui-se de 13 perguntas, das quais 3 eram totalmente abertas e as demais fechadas. As perguntas fechadas ofereciam a opção de escolher até três itens ou apenas um deles, dependendo da pergunta. A décima terceira pergunta era totalmente aberta e tinha o intuito de coletar contribuições pessoais, complementar alguma ideia, ou mesmo, ir além do requisitado.

Questionário sociodemográfico: aborda os aspectos sexo e idade. O objetivo dessas perguntas era de auxiliar na tabulação e interpretação dos dados, além de levantar possíveis limitações do estudo.

Questionário sobre os elementos constitutivos do enunciado: buscou extrair as percepções dos sujeitos no que diz respeito a tema, forma composicional, tom valorativo e leitor presumido de duas fotos publicitárias que podem ser vistas nas Figuras 8 e 9.

Figura 8: Post fotográfico publicitário de 2020



Fonte: Exército Brasileiro

Figura 9: Post fotográfico publicitário de 2021



Fonte: Exército Brasileiro

Tema: As perguntas 11 e 21, totalmente abertas a fim de fornecer ao sujeito a possibilidade de expressar a sua interpretação do enunciado livremente.

Elementos constitutivos do enunciado verbo-visual: perguntas 12 e 22, foram oferecidas 15 opções que, ao entender do respondente, melhor contribuíam para a compreensão do discurso e semiótica. Nesse quesito era possível apontar até 3 opções.

Tom valorativo: perguntas 13 e 23, dez alternativas foram dadas como possível escolha do tom valorativo das Fotografias 8 e 2, das quais o sujeito poderia optar por até 3 opções disponíveis. Leitor presumido: perguntas 14 e 24, para indicar o leitor presumido, era possível escolher entre 1 de 9 opções oferecidas.

Questionário comparativo: abordando os elementos constitutivos do enunciado, porém,

a fim de coletar a percepção dos leitores após a exposição a dois anúncios distintos sobre um mesmo evento ocorrido em anos distintos. Para isso foram dispostas quatro perguntas cujas respostas se deram na escala de Likert em graus de concordância. Como forma de facilitar a comparação entre as Figuras 8 e 9, foi disposta a Figura 10 nessa parte do questionário.

**Figura 10:** Comparativo entre as Figuras 7 e 8



**Fonte:** Exército Brasileiro

## 2.4. Procedimentos

O questionário constitui-se de 13 perguntas, das quais 3 eram totalmente abertas e as 3.4 A coleta de dados foi dividida em quatro partes e realizada por meio de formulário google. O primeiro momento foi destinado a cumprir com os requisitos éticos. A segunda etapa buscou obter percepções acerca da Figura 8. A terceira parte questionou sobre a Figura 9. A quarta parte oferece como apoio a Figura 10, a fim de que se respondesse perguntas comparativas sobre diferenças e semelhanças das Figuras 8 e 9.

## 2.5. Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da AMAN. Antes do procedimento de coleta de dados, os participantes receberam um TCLE, onde se esclareceu sobre o conteúdo da pesquisa e seus objetivos. Foi observado aos sujeitos que a participação é de livre escolha, podendo os mesmo abandonarem o estudo se o desejarem. Foi informado que os dados permanecerão em sigilo. Somente após a assinatura do TCLE o indivíduo foi direcionado às perguntas.

## 2.6. Análise dos dados

A execução desta investigação privilegia uma combinação de abordagens quantitativa e qualitativa. As variáveis quantitativas foram submetidas a análises estatísticas descritivas de

frequência segundo procedimentos utilizados em estudos semelhantes. A análise dos dados qualitativos deste trabalho seguiu a proposta desenvolvida por Minayo (1994).

#### 4. Resultados e Discussão

Segundo dados fornecidos pela Divisão de Ensino da AMAN, existem em 2021, no momento da coleta, um total de 1684 cadetes matriculados. Destes 143 são do sexo feminino e 1541 do sexo masculino. A proporção é, portanto, de 8,5% para cadetes do sexo feminino e 91,5% para cadetes do sexo masculino. No Curso Básico da AMAN estão matriculados, em 2021, 422 cadetes, dos quais 44 são mulheres. Há, portanto, um percentual de 10% de cadetes mulheres para 90% de cadetes homens matriculados em 2021 no primeiro ano da AMAN. No presente estudo se obteve uma proporção de 11,1% respostas de mulheres para 88,9 de homens, o que reflete a realidade acadêmica no quesito distribuição entre sexos.

**Tabela 1:** Classificação das respostas das perguntas 11 e 21

Ordem de escolha	Forma Composicional			
	Figura 8	votos	Figura 9	votos
1	Concurso	223	Concurso	254
2	Carreira	68	Inclusão	21
3	Serviço	20	Carreira	20
4	Publicidade	13	Serviço	3
5	-	-	Publicidade	8

**Fonte:** Os autores, 2021.

A Tabela 1 mostra os dados das perguntas 11 e 21, ambas referentes ao tema das Figuras 8 e 9, respectivamente. Os dados foram classificados de maneira a expressar os assuntos temáticos dos dados qualitativos obtidos. De maneira geral se pode observar que, em sua maioria, a mensagem percebida faz referência ao concurso público para ingresso no Exército Brasileiro. Na Figura 8 também houve respostas que fazem referência à carreira militar, ao serviço da pátria e à publicidade institucional. Quando analisamos as respostas sobre a Figura 9 nos deparamos com o surgimento do tema “Inclusão”. Não obstante a grande diferença numérica de citações do assunto inclusão, é relevante notar que é o segundo assunto mais percebido pelos leitores naquele enunciado verbo-visual. Este fenômeno confirma o posto por Bakhtin/Voloshinov (2014) ao afirmarem que o tema de uma enunciação é determinado pelo conjunto de formas linguísticas e elementos não verbais da situação.



**Tabela 2:** Respostas das perguntas 1.2 e 2.2

Ordem de escolha	Forma Composicional			
	Figura 8	votos	Figura 9	votos
1	Olhar do Personagem	159	Olhar do Personagem	130
2	Elementos verbais	133	Plano de Fundo	127
3	Plano de Fundo	105	Enquadramento da Foto	114
4	Enquadramento da Foto	97	Elementos verbais	112
5	Composição personagem e fundo	82	Composição personagem e fundo	89
6	Utilização das cores	80	Elementos extra verbais	68
7	Junção do verbal com o extra verbal	58	Utilização das cores	64
8	Slogan	55	Mensagem coletiva	61
9	Mensagem coletiva	50	Junção do verbal com o extra verbal	59
10	Mensagem individualizada	40	Mensagem individualizada	37
11	Elementos extra verbais	39	Slogan	35
12	Redes sociais	18	Redes sociais	20
13	Logomarca	14	Logomarca	12
14	Hastag	14	Hastag	8

**Fonte:** Os autores, 2021.

Os dados da Tabela 2 mostram percepções obtidas relativas à forma composicional. Para fins de análise, abordaremos apenas os quatro quesitos mais votados. O olhar do personagem de ambas as fotos foi o elemento mais escolhido. Tal fato concorda com a afirmação feita por Puzzo (2012 apud BAJTIN, 1997) de que o objeto nunca é apreendido em uma realidade bruta, pelo contrário, vem impregnado de visão particular e tom emotivo. Em seguida, nota-se que os quatro elementos julgados mais importantes para a comunicação da mensagem são os mesmos em ambas as perguntas. Também se faz notar que entre os quatro itens apenas um faz referência a aspectos verbais. Tal percepção indica, conforme diz Puzzo (2012) que o sentido é produzido em uma cadeia complexa de elementos de um texto verbo-visual e comunicam muito mais do que se supõe em uma intrincada rede de possibilidades.

**Tabela 3:** Respostas das perguntas 1.3 e 2.3

Ordem de escolha	Tom Valorativo			
	Figura 8	votos	Figura 9	votos
1	Chamado	216	Informação	193
2	Informação	163	Chamado	151
3	Valorização	135	Inclusão	120
4	Persuasão	131	Valorização	114
5	Credibilidade	107	Persuasão	105
6	Sedução	57	Credibilidade	87
7	Inclusão	42	Sedução	61
8	Compreensão	38	Compreensão	43
9	Perseguição	8	Perseguição	12
10	Foto	1	-	-

**Fonte:** Os autores, 2021.

No que tange ao tom valorativo, a Tabela 3 evidencia os itens “chamado” e “informação” como os mais votados. O verbete “informação” é de resultado coerente, tendo em vista o anúncio ser referente a um concurso público, ou seja, é uma informação sendo divulgada. A palavra “chamado” denota a produção de sentido, pois o enunciado é percebido desta maneira, mesmo não possuindo esse constituinte verbal em sua composição. A ideia é transmitida, mesmo sem uma palavra que a defina. O ponto interessante a ser notado é a relevância do item “inclusão”, que aparece com frequência destaque da Figura 8. Acreditamos que isso ocorreu devido à utilização de uma personagem mulher. Essa simples troca de sexo do personagem gerou uma notável alteração no tom valorativo percebido pelos leitores. Tais percepções corroboram com afirmações de Volochinov (2013), para quem os sentidos do enunciado são resultantes do entrelaçamento dos fios de linguagem e contexto.

**Tabela 4:** Respostas das perguntas 1.4 e 2.4

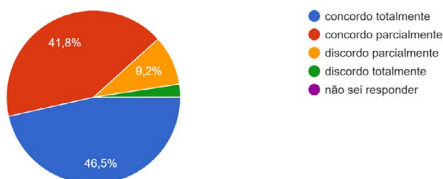
Ordem de escolha	Leitor Presumido			
	Figura 8	Percentual	Figura 9	Percentual
1	População brasileira jovem em geral	44,3%	População brasileira jovem em geral	43,1%
2	Candidatos dos concursos do Exército	20,3%	Mulheres jovens	22,8%
3	Homens jovens	19,7%	Candidatos dos concursos do Exército	15,4%
4	Toda a população brasileira	8,6%	Toda a população brasileira	7,7%
5	Jovens escolarizados	4,3%	Jovens escolarizados	6,8%
6	Pais militares com filhos em idade de concurso	1,8%	Homens jovens	2,4%
7	Pais de estudantes de ensino médio	0,6%	Pais militares com filhos em idade de concurso	0,9%
8	Alunos de colégio militar	0,3%	Pais de estudantes de ensino médio	0,6%
9	sem resposta	0,1%	Alunos de colégio militar	0,3%

**Fonte:** Os autores, 2021.

A Tabela 4 expõe a percepção dos jovens estudados sobre quem seria o leitor presumido dos enunciados. Entre os quatro mais votados, percebe-se que três se repetem. A diferença encontrada se refere ao direcionamento se para o homem ou para a mulher brasileira. Para quem foi dirigida a mensagem? Ambas as campanhas publicitárias foram dirigidas para homens e mulheres, ainda assim a construção de sentido do enunciado foi alterada em decorrência do sexo do personagem contido no enunciado. Bakhtin (2003) afirma que ao enunciar leva-se em conta as concepções e convicções do leitor, assim como o fundo perceptível do próprio discurso. No caso concreto, o Exército Brasileiro insere a figura da mulher em uma atividade militar combatente, o que faz o leitor perceber um possível direcionamento da mensagem.

### Gráfico 1: Resultados da pergunta 3.14

3.1 - Comparando ambas as campanhas, seria correto dizer que possuem o mesmo tema?  
325 respostas

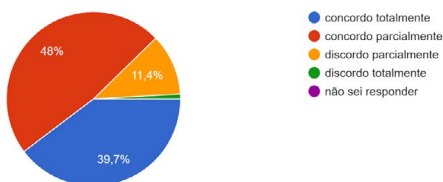


Fonte: Os autores, 2021.

Como se pode observar no Gráfico 1, não foi percebida alteração relevante na comparação entre os temas percebidos entre as Figuras 8 e 9. Uma quantidade de 88,3% dos leitores concordou em algum grau que ambos os posts fotográfico-publicitários possuem o mesmo tema. Tal grau de concordância elevado pode significar que, mesmo com alterações visíveis no enunciado, a percepção geral seguiu uniforme (BAKHTIN, 2003).

### Gráfico 2: Resultados da pergunta 3.2

3.2 - Seria correto afirmar que ocorreram uma série de mudanças na forma composicional, porém sem alterar o conteúdo da mensagem?  
325 respostas



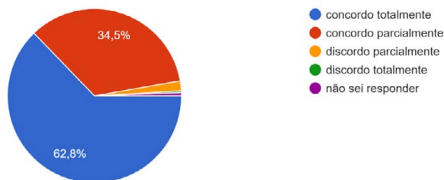
Fonte: Os autores, 2021.

No que tange à forma composicional, 87,7% dos leitores indicou concordar que as diferenças encontradas em ambos os enunciados não alteraram a mensagem. O grau de concordância, que ainda permanece elevado, é coerente com os resultados obtidos e expressos na Tabela 2. De fato, o evento a qual se destinou a ação publicitária é similar tendo apenas ocorrido em anos distintos. Embora o espaço temporal tenha sido curto, apenas um ano, já se percebem contrastes no tom

valorativo dos enunciados (PUZZO, 2012).

**Gráfico 3:** Resultados da pergunta 3.3

3.3 - Percebe-se que há uma preocupação em transmitir uma imagem atualizada?  
325 respostas

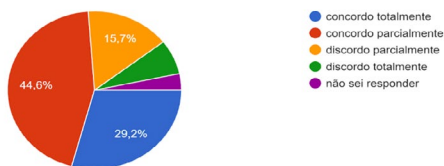


**Fonte:** Os autores, 2021.

Como se pode observar no Gráfico 3, 97,3% dos respondentes concordaram em algum grau que o EB demonstrou buscar transmitir uma imagem atualizada. Pode-se dizer mais ainda, um enunciado com mensagem contextualizada, onde há uma preocupação ou intenção de expressar coesão com a sociedade atual (PUZZO, 2012). Isso indica que o tom valorativo adotado pela instituição foi percebido em sua intencionalidade.

**Gráfico 4:** Resultados da pergunta 3.4

3.4 - É possível afirmar que há uma alteração entre os leitores presumidos (os destinatários) dos enunciados?  
325 respostas



**Fonte:** Os autores, 2021.

O Gráfico 4 aponta que 73,8% dos leitores concordou em algum grau existir uma mudança de leitor presumido entre os enunciados das Figuras 8 e 9. Na tabela 4 foi visto que o leitor presumido é, principalmente, a “população brasileira jovem em geral”. Ocorre, porém, que a presença da mulher; o destaque para a inclusão, para a atualização e contextualização da mensagem pode ter feito os leitores sentirem um direcionamento distinto (BAKHTIN, 2003).

A investigação apresentou limitações sociodemográficas na proporção entre homens e mulheres no sentido em que reflete a realidade da AMAN, porém não condiz com a população Brasileira em si. Trata-se de um estudo inicial que pode e deve ser complementado por outros recortes de outras pesquisas.

De forma sintética, pode se afirmar que os sujeitos questionados captaram diferenças de composição e sentido na leitura de enunciados verbo-visuais que tinham um mesmo fim. Essas diferenças foram percebidas, na perspectiva do leitor, em uma possível mudança de posicionamento institucional por parte do enunciador. Foi evidente a concordância de que a instituição Exército Brasileiro se preocupou em enunciar uma imagem contextualizada com a sociedade brasileira, particularmente no que tange a igualdade entre os sexos e o conseqüente respeito aos seus integrantes.

### **Considerações finais**

Para o estudo, optou-se por utilizar uma perspectiva dialógica a fim de investigar os sentidos construídos pelos leitores. No desenvolvimento desta pesquisa, foram apresentadas a metodologia empregada e as bases teóricas utilizadas, com destaque para o enunciado concreto e os gêneros discursivos. Ambos os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e seu círculo de estudos.

Os principais resultados apontam que os diversos elementos constitutivos do enunciado são recebidos de forma integrada na construção do sentido para o leitor (PUZZO, 2009). As peças publicitárias analisadas se dirigiam, em tese, ao mesmo público e para o mesmo fim. A grande diferença foi o ano de publicação. Ainda assim, a troca e a escolha de elementos que compuseram o enunciado produziram diferentes percepções da enunciação e do diálogo entre enunciador e leitor. Uma vez ocorrida a enunciação, o discurso passa a ser público e será percebido pelos leitores de distintas maneiras. Os sentidos serão construídos, portanto, junto aos leitores em uma posição de diálogo entre ambos os interlocutores (PUZZO, 2009).

Em suma, a pesquisa empregou uma leitura dialógica de um enunciado verbo-visual a um grupo de cadetes da AMAN. Percebe-se que tal dinâmica de leitura e interpretação contribui para a formação de pensadores reflexivos. Nesse sentido, cremos que é frutífero explorar a perspectiva dialógica de Bakhtin para a compreensão dos sentidos do enunciado concreto e para o estímulo à utilização de critérios.

### **Referências**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Livraria Porto, 1994.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PADILHA, M. R. N.; **A aprendizagem significativa a partir do uso e a produção de imagens no contexto escolar**. Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_ufpr\\_port\\_artigo\\_marcio\\_roberto\\_neves\\_padilha.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_marcio_roberto_neves_padilha.pdf) Acessado em: 20/06/2021.

PUZZO, M. B. A linguagem verbo-visual na construção de sentido em capas da revista Veja. **Revista Intercâmbio**, v. XXV: 92-105. São Paulo: 2012.

PUZZO, M. B. A linguagem verbo-visual das capas de revista e os implícitos na constituição de sentido. **Revista Intercâmbio**, volume XX: 125-138. São Paulo: 2009.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. Série: Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2010.

SILVA, C. C. **Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda**: uma proposta de ensino ancorada na análise do discurso crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós Graduação em Letras. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2015.

SILVA, P. L. S.; BONA, R. J. Fotografia publicitária regional: um estudo de trabalhos realizados por estúdios fotográficos na cidade de Blumenau SC. Artigo - **VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação - Intercom** 2006. Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Blumenau: 2006.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

# A SÉRIE SEX EDUCATION NA SALA DE AULA: ENSINANDO EDUCAÇÃO SEXUAL POR UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E TRANSMIDIÁTICA NO ENSINO MÉDIO

THE SEX EDUCATION SERIES IN THE CLASSROOM: TEACHING SEX EDUCATION THROUGH A DIALOGICAL AND TRANSMEDIA PERSPECTIVE IN HIGH SCHOOL

Luiz Guilherme de Brito Arduino <sup>1</sup>

### Resumo

Entende-se que compete aos educadores e linguistas, em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, proporem um trabalho didático com múltiplas linguagens, além de buscar promover a compreensão do funcionamento dos fenômenos multi e transmidiáticos. Partindo deste direcionamento e, no empenho de promover a autonomia, buscando romper com padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados socialmente, além de combater o preconceito presente na sociedade brasileira, este estudo objetiva apresentar uma proposta de sequência didática com o uso da série Sex Education para o ensino sobre Educação Sexual no Ensino Médio por uma perspectiva dialógica-transmidiática. Como procedimentos metodológicos, esta pesquisa possui um caráter interpretativista, com abordagem qualitativa, seguindo o roteiro de análise de séries proposto por Arduino (2020). Fundamenta-se teoricamente em Bakhtin (2003) quanto ao conceito de dialogismo; Jenkins (2009), Lopes e Mungioni (2011), Figueiredo (2016), Xavier (2015), no que se refere à Transmídia; Goldberg (1982), Vasconcelos (1971) em relação à Educação Sexual. Os resultados indicam que a série Sex Education pode ser utilizada para ensinar sobre Educação Sexual com os alunos de Ensino Médio por meio da proposta de Arduino (2020), uma vez que possibilita ao aluno realizar uma análise crítica; compreender as relações dialógicas e transmidiáticas, desenvolvendo competências e habilidades que envolvam as diversas mídias contemporâneas.

**Palavras-chave:** Sex Education; Ensino Médio; perspectiva dialógica-transmidiática.

### Abstract:

It is understood that it is up to educators and linguists, in accordance with the BNCC (BRASIL, 2018) for high school, to propose a didactic work with multiple languages, in addition to seeking to promote the understanding of the functioning of the multi and transmedia phenomena. Based on this direction and in the effort to promote autonomy, seeking to break with patterns of hierarchical and socially stereotyped behaviors, and combat the prejudice present in Brazilian society, this study aims to present a proposal for a didactic sequence with the use of the Sex Education series for

<sup>1</sup> Doutorando em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pela Braz Cubas Educação, Graduado em Publicidade e Propaganda. E-mail: lguilherme.br.designer@gmail.com



teaching about Sex Education in High School through a dialogical-transmedia perspective. As methodological procedures, this research has an interpretivist nature, with a qualitative approach, following the script for series analysis proposed by Arduino (2020). It is theoretically based on Bakhtin (2003) regarding the concept of dialogism; Jenkins (2009), Lopes and Mungiolli (2011), Figueiredo (2016), Xavier (2015), regarding Transmedia; Goldberg (1982), Vasconcelos (1971) regarding Sex Education. The results indicate that the Sex Education series can be used to teach about Sex Education with high school students through the proposal of Arduino (2020), since it enables the student to perform a critical analysis; understand the dialogic and transmedia relationships, developing competencies and skills involving the various contemporary media.

**Keywords:** Sex Education; High School; dialogic-transmedia perspective.

## **Introdução**

O tema desta pesquisa se refere ao ensino sobre educação sexual no Ensino Médio. Considerando o papel educacional e social da escola, há um público de adolescentes com muitos conflitos e questionamentos sobre a sua vida pessoal, profissional, social e sexual, por exemplo. Esse público se encontra com diversas mudanças da vida juvenil para a vida adulta. Para Ribeiro et al (2016), essas mudanças vivenciadas pertencem à dimensão do trabalho, das referências de familiares, gênero, sexualidade, formação e de cronologia da vida. É nessa fase que os jovens se encontram em uma construção de um modelo de vida adulta. Tendo em vista a sua faixa etária, que varia entre 16 a 18 anos e se enquadram ao nível de Ensino Médio no Brasil, nota-se a importância da discussão de temas que estão relacionados com o contexto emocional em que eles estão inseridos, tais como identidade, gênero e sexualidade.

Tratando-se da História da Educação, tais temáticas já foram documentadas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais tinham o propósito de servir como colaboração para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Um dos documentos era referente à educação para a cidadania em que continha questões sociais apresentadas para a transformação da aprendizagem e a potencialização da capacidade reflexiva dos alunos. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), as inclusões sobre questões sociais no currículo escolar já eram discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências. Este documento recebeu o título geral de “Temas Transversais”, o qual abordava, especificamente os seguintes temas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Tal material era alicerçado nos fundamentos do Estado Democrático de Direito, o qual visa a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político

conforme a constituição federal de 1988.

As temáticas abordadas nos PCN como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual possuem uma grande importância devido ao combate do bullying nas escolas, por exemplo, uma vez que ele é um dos fatores que contribuem para o suicídio.

Um público de adolescentes que sofrem muito com o bullying, por exemplo, são os LGBTQIA+. Segundo o site Politize<sup>2</sup>, com base nos dados obtidos por denúncias recebidas por meio do Disque 100, iniciativa do Ministério dos Direitos Humanos, em 2017, grande parte das denúncias da comunidade LGBTQIA+ diz respeito à violência psicológica por meio de atos de ameaça e humilhação. É válido ressaltar que a LGBTfobia é a terceira maior causa para o bullying, conforme apresenta o site, e isso pode ser vivenciado em uma realidade escolar da educação básica, por exemplo. Segundo o site, a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2016 apontou que 73% dos estudantes LGBTQIA+ já relataram terem sido agredidos verbalmente e outros 36% fisicamente, além de que a intolerância sobre as suas próprias sexualidades leva 58,9% dos alunos que sofrem agressão verbal constantemente a faltarem às aulas pelo menos uma vez ao mês.

Conforme mencionado, tais questões impactam diretamente no desempenho emocional dos estudantes, o qual é agravado pela falta de preparo didático e de conhecimento para lidar sobre o assunto por parte dos professores. Nesse sentido, a formação do docente no tocante ao assunto sexualidade, gêneros e orientações sexuais é fundamental para o combate à LGBTfobia e outros tipos de preconceito dentro do ambiente escolar. Logo, se justifica a inclusão da temática educação sexual com alunos de Ensino Médio.

No empenho em promover a autonomia, buscando romper padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados socialmente, bem como combater um dos tipos de preconceito presentes na sociedade brasileira, este estudo objetiva apresentar uma proposta de sequência didática com o uso da série Sex Education no ensino sobre Educação Sexual no Ensino Médio por uma perspectiva dialógica-transmidiática. Especificamente, visa-se: (a) apresentar o arcabouço teórico da pesquisa; (b) analisar brevemente a série Sex Education e (c) apresentar uma proposta de sequência didática.

Metodologicamente, este trabalho possui um caráter interpretativista, com abordagem qualitativa, seguindo o roteiro de análise de séries proposto por Arduino (2020; 2021) e

<sup>2</sup> LGBTfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio. Fundamenta-se teoricamente nos seguintes temas e seus respectivos autores: Dialogismo - Bakhtin (2003); Transmídia - Jenkins (2009); Educação Sexual ECOS (2013), Goldberg (1982), Vasconcelos (1971), Souza (2006). Como resultados, espera-se que a série possa ser utilizada para discutir educação sexual por meio de uma sequência didática que trabalhe com a leitura e produção textual de forma crítica.

## 1. Fundamentação teórica

Nesta seção, será apresentado o arcabouço teórico da pesquisa. Inicialmente, disserta-se sobre o dialogismo segundo Bakhtin (2003), em seguida a conceituação de Transmídia ou Narrativa Transmídia e, por fim, os pressupostos teóricos sobre o tema Educação Sexual.

### 1.1. Dialogismo

Segundo Fiorin (2006), explicitando este conceito bakhtiniano, todo discurso é composto por um processo dialógico interno relacionado pela palavra. A palavra, por sua vez, é perpassada sempre pela palavra do outro, o que torna os discursos atravessados, por discursos alheios. Cabe ressaltar ainda que não são as unidades da língua que são dialógicas, mas sim os enunciados. As unidades da língua referem-se às palavras, as orações, aos sons, enquanto os enunciados são relacionados às unidades reais de comunicação (FIORIN, 2006, p. 20).

A concepção sobre dialogismo proposta por Bakhtin (2003) possui uma complexidade que pode ser esclarecida por três concepções, verificadas a seguir. A primeira concepção sobre dialogismo trata-se da notória ideia de que um diálogo é estabelecido por intermédio de enunciados, uma construção linguística, direcionados de um sujeito a outro, sendo estabelecida uma enunciação (interação verbal entre sujeitos) por meio dos gêneros discursivos. Conforme Bakhtin (2003), esse sentido do termo dialogismo pode se realizar da forma mais básica de diálogo face a face. O ouvinte está sempre em posição responsiva ativa ao longo da audição e compreensão do enunciado do outro.

Já a segunda concepção sobre o dialogismo está relacionada com a ideia de que todo enunciado estabelece relações com outros enunciados ditos anteriormente. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 272) afirma que todo sujeito traz em seus enunciados outros enunciados, não possuindo um discurso original. Para o autor, “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Cada falante ou escritor possui e estabelece construções enunciativas que respondem (concordando ou discordando) a outros enunciados. Logo, para Bakhtin (2003), todo discurso dialoga com

discursos anteriores e possui “ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). O que nós falantes enunciamos no cotidiano está dialogando com outros discursos anteriores ditos, com os quais tivemos contato.

A terceira concepção trata-se de que um enunciado, além de conter enunciados anteriores a ele, também pode estabelecer relações dialógicas com enunciados futuros. Bakhtin (2003) afirma que a palavra que um sujeito se direciona a um outro, que irá responder, estabelecendo uma “atitude responsiva ativa”. Assim, Bakhtin (2003) ressalta que a unidade real da comunicação, possui como extensão e limite a alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003). Essa atitude responsiva é estabelecida por duas formas: em uma situação comunicativa na qual se utiliza um gênero que permita essa resposta imediata do interlocutor, ou em situação em que a resposta é suscitada de forma não imediata que desencadeia um outro tipo de interação, uma resposta futura do ouvinte, seja em seu discurso, seja em seu comportamento futuros. Dessa forma, de modo mais amplo e muitas das vezes latente, o dialogismo que se constitui na relação com o outro, ao longo da vida, também está presente nos enunciados “por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados” (p. 299).

A partir dessas possibilidades de dialogismo, pode ser observado que Bakhtin (2003) destaca que os enunciados geram efeitos de sentido que só podem ser analisados no contexto de enunciação e estão sempre relacionados a outros enunciados anteriores e àqueles que ainda estão por vir. Nesse sentido, as relações dialógicas não se referem, somente, aos enunciados já constituídos e, portanto, anteriores, mas também, aos posteriores.

## 1.2. Transmídia

O termo de Transmídia ou Narrativa Transmídia (NT), refere-se a uma história que se desenvolve por meio de múltiplas plataformas de mídias que se interagem, possibilitando a contribuição de cada novo texto de maneira distinta e valiosa para a composição da narrativa em sua totalidade (JENKINS, 2009, p. 138). Para Jenkins (2009), no que diz respeito à terminologia da palavra transmídia, esta pode ser conceituada como uma nova visão de um processo comunicativo contemporâneo, adquirindo novos sentidos devido a variedade de áreas e pesquisas.

Figueiredo (2016) disserta que a lógica da NT é apresentada pelos seguintes objetivos: convergir uma obra original às suas seqüências; estender a narrativa, desenvolvendo o enredo; preencher os espaços do enredo; inserir outras histórias e personagens na narrativa; incentivar o consumo da narrativa como um todo e desenvolver novos universos em diversas mídias. Para

que uma narrativa seja considerada transmidiática, deve permitir o desdobramento de uma história principal que adquira diferentes elementos (como personagens, ambientes e conflitos) e que usufrua os recursos de cada mídia de forma que agregue ao desenvolvimento da narrativa, conforme aponta Lopes e Mungiolli (2011).

Assim, Xavier (2015) ressalta que a NT envolve diversas mídias de forma integrada, disponibilizando conteúdos em diferentes plataformas, possibilitando que o conteúdo seja independente, assimétrico e heterogêneo, não repetindo a mesma história, mas expondo-a em diversos ângulos, trazendo uma interação entre o receptor e a história no decorrer de seu desenvolvimento.

### **1.3. Educação Sexual**

A Educação Sexual segundo o ECOS – Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS, 2013), deve ser compreendida como um direito que as crianças e/ou adolescentes têm de conhecer seu corpo, de ter pensamento reflexivo sobre suas relações com si mesmo e com o próximo. Segundo Goldberg (1982), a educação sexual pode contribuir para a mudança dos padrões de relacionamento sexual, se houver a prática de três itens importantes: a autonomia, quando há o desenvolvimento de valores e atitudes próprias de que os indivíduos podem e devem fazer suas escolhas e respondem por elas mesmas; a participação em lutas coletivas, um processo de cooperação, união e luta solidária, desprovida de preconceitos na área da sexualidade; e a denúncia e produção de alternativas concretas que pressupõe a crítica do presente à luz do passado para a construção de um futuro, buscando a transformação da realidade. Para Souza (2006) et al, educar sexualmente consiste em proporcionar condições para que as pessoas assumam seu corpo e sua sexualidade de forma livre, sem preconceitos, vergonha, culpa ou bloqueios.

Desse modo, não se considera a educação sexual como um estímulo deliberado ao sexo entre os jovens, mas a um momento de reflexão, aceitação e respeito de si mesmo como indivíduo. Entretanto, é evidente que não somente a escola, mas também os convívios familiares são corresponsáveis pela formação do indivíduo e devem propiciar aos jovens uma educação sexual emancipatória, que permita uma sexualidade gratificante, socialmente livre e responsável. Nesse contexto, cabe às famílias compreenderem a diversidade da natureza humana. Independentemente de a cultura familiar ser proveniente de ideologias religiosas ou não, as explicações aos adolescentes/jovens devem, sobretudo, considerar que todos tenham uma educação sexual sadia, pautada em valores e hábitos que condizem com a valorização da vida,

com o respeito, amor ao próximo e com os direitos humanos. Neste sentido, Vasconcelos (1971) ressalta ainda que a educação sexual emancipatória

[...] é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. (p. 111).

Garcia (2005), ainda referente à educação sexual emancipatória, presume o desenvolvimento de atividades educativas com a finalidade de promover a autonomia, buscando romper com padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados socialmente, combatendo de certa forma com preconceitos tão inerente na sociedade brasileira.

Assim, temas como diversidade sexual, racial e de gênero são fundamentais ao se discutir sobre a educação sexual. A palavra diversidade, segundo o Dicionário Online de Português, possui uma variação de significados, tais como: característica ou estado do que é diverso; reunião do que contém vários e distintos aspectos, características ou tipos; pluralidade, conjunto diverso, múltiplo, composto por variadas coisas ou pessoas; multiplicidade: a diversidade das espécies.

Em síntese, o termo originado do latim *diversitas*, que origina a palavra diversidade, está relacionado com as diferenças. Estas diferenças compõem a vida humana e podem ser classificadas em diversidade sexual (afeto e/ou atração sexual entre duas pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexo diferentes); étnico-racial (a variação de etnias e coloração de pelo ser humano, como negros, brancos e pardos, entre outros), de gênero (construção social de ser homem ou mulher, ao masculino e feminino), cultural (os vários aspectos que representam um grupo social de um determinado território, como a língua e dialetos, as tradições, a culinária, os costumes, modelo de organização familiar, a política, entre outras características), biológica (o órgão reprodutor que o ser humano possui, considerando o pênis ao homem e a vagina a mulher), religiosa (contempla as muitas religiões, as quais as pessoas possuem uma fé), entre outras. No entanto, para este artigo há a centralização do termo referente à diversidade sexual, racial e de gênero na proposta de uma sequência didática utilizando a série *Sex Education* que discute tais temáticas.

No ambiente escolar, discutir sobre diversidade sexual pode ser um desafio no seu desenvolvimento, pois muitas das vezes a coordenação pedagógica, os professores, os pais e os próprios alunos se privam de abordar temáticas relacionadas à diversidade devido a um

pensamento errôneo sobre o tema. Entretanto, o entendimento sobre a diversidade está presente na LEI Nº 12.852, no Estatuto da Juventude, no Capítulo II, intitulado “Dos direitos dos jovens”, na Seção IV (BRASIL, 2013).

Finalizando, para Silva (2015) o papel da escola não é apenas de protagonizar o ensino de leitura e produção textual, mas deve também exercer o seu papel social, promovendo o entendimento à sociedade sobre as diferenças culturais, sociais e políticas, uma vez que a escola é um espaço democrático onde a todos devem “respeitar e entender a natureza da diversidade que compõe a sociedade” (SILVA, 2015, p.31). Mediante a discussão apresentada nos parágrafos anteriores, a seguir, faremos uma análise da série Sex Education.

## 2. Apresentação da série Sex Education

A série Sex Education conta a história de *Otis*, um garoto inseguro, principalmente com relação a sua sexualidade. Porém, ele é um ótimo conselheiro sexual, graças à sua mãe, terapeuta sexual e de relacionamentos. Na escola, ele se junta com *Maeve*, sua colega de sala para vender seu próprio serviço de terapia sexual na escola, a fim de ajudar diversos alunos da sua escola a resolverem seus problemas relacionados às questões sexuais e conseguir um dinheiro.

A série é um produto original da Netflix e foi lançada em 2019. A partir da série, revistas em quadrinhos, *playlist* em plataformas de músicas digitais foram produzidas por fãs, o que proporcionou a série ter uma característica transmidiática, uma vez que foram desenvolvidos conteúdos diferentes em plataformas diversas que se integram.

**Figura 11:** Revista em quadrinhos da série Sex Education



Fonte: <https://felipecretella.com.br/netflix-sex-education-2>

A partir desta apresentação da série e suas produções transmidiáticas, a seguir propõe-se uma sequência didática para o trabalho desta série em sala de aula.

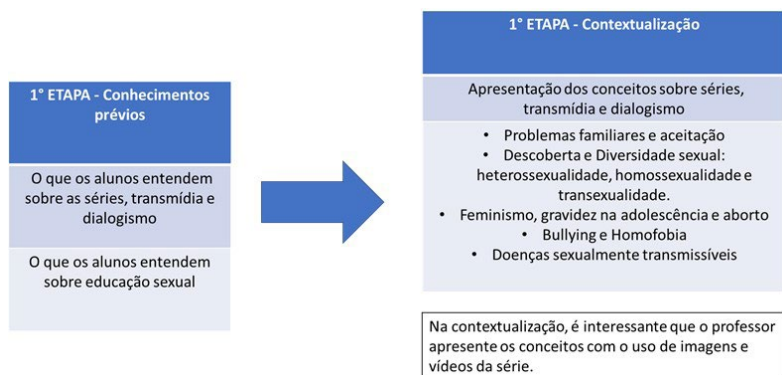
### 3. Proposta de sequência didática

A presente proposta de trabalho é uma sequência didática, em continuidade aos estudos de Arduino (2020; 2021), que desenvolve uma metodologia para análise de séries e uma proposta de análise transmidiática no Ensino Médio. Deste modo, divide-se esta proposta em quatro etapas:

#### 1º ETAPA - Conhecimentos prévios/contextualização

Nesta etapa inicial, indica-se que o professor faça uma discussão em sala com objetivo de levantar conhecimentos prévios dos alunos no tocante às séries. Em seguida, o professor contextualiza a série Sex Education, corpus desta pesquisa. Para isso, o professor pode levantar alguns questionamentos iniciais, como por exemplo: (1) Você sabe o que é série? (2) Você assiste a muitas séries? Se sim, em quais meios de reprodução? (3) Que tipo de série você mais gosta? (4) Você sabe como é produzida uma série? (5) Você já assistiu a série Sex Education? (6) Você sabe o que são narrativas transmidiáticas e dialogismo?

**Figura 12:** Primeira etapa conhecimentos prévios e contextualização



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

A série em estudo aborda temas como problemas familiares e aceitação, descoberta e diversidade sexual, feminismo, gravidez na adolescência, aborto, *bullying* e homofobia. A fim de auxiliar a identificação nos episódios da série, foi elaborado o quadro a seguir que está



mencionando o tema, episódio e temporada em que é discutido para facilitação de leitura.

**Figura 13:** Temas abordados e seus respectivos episódios na série

Temas	Episódio
Problemas familiares e aceitação;	Episódios 01 e 03- primeira temporada
Descoberta e Diversidade sexual: heterossexualidade, homossexualidade e transexualidade;	Todos os episódios- primeira temporada
Feminismo, gravidez na adolescência e aborto;	Episódios 04 e 05- primeira temporada
Bullying e Homofobia;	Episódios 01 e 02- primeira temporada
Doenças sexualmente transmissíveis.	Episódio 01- segunda temporada

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

## 2º ETAPA - Informações técnicas da série selecionada

Após a contextualização e a verificação de conhecimento prévio, nesta etapa será tratado o estudo específico da série selecionada. É importante que os alunos assistam alguns episódios<sup>3</sup> que discutam sobre os temas conforme o quadro anterior.

O docente, em conjunto com os discentes, pode elaborar uma sinopse da série. Questões técnicas como direção, sonoplastia, produção etc. deverão ser pesquisadas e discutidas como complemento à atividade. Para isso, Arduino (2021) apresenta uma estrutura de análise técnica sobre a série selecionada.

## 3º ETAPA –Observação do contexto sócio-histórico da série selecionada

Nesta terceira etapa, propõe-se que o professor observe com os alunos o contexto sócio-histórico em que a série selecionada circula. Conforme mencionado, seguindo a concepção bakhtiniana de linguagem, os enunciados concretos estabelecidos pelos indivíduos possuem uma relação intrínseca com o contexto em que é estabelecido. Deste modo, os componentes estruturais da língua se realizam num contexto social, em determinadas condições sociocomunicativas (condições de produção, de circulação, propósito comunicativo) são relevantes a serem analisados. Para esta análise, indica-se o uso da estrutura metodológica proposta por Arduino (2021).

<sup>3</sup> O número de episódios irá depender da quantidade de horas que professor disponibilizará para esta atividade.

**Figura 14:** Estrutura de análise do contexto sócio-histórico de uma série

3º ETAPA – Observação do contexto sócio-histórico da série
Aspectos sociocomunicativos
Sobre as condições de produção e de circulação:
Propósito (finalidade) comunicativo:
Temáticas político/sociais abordadas:
Elementos composicionais de linguagem - verbais e não verbais

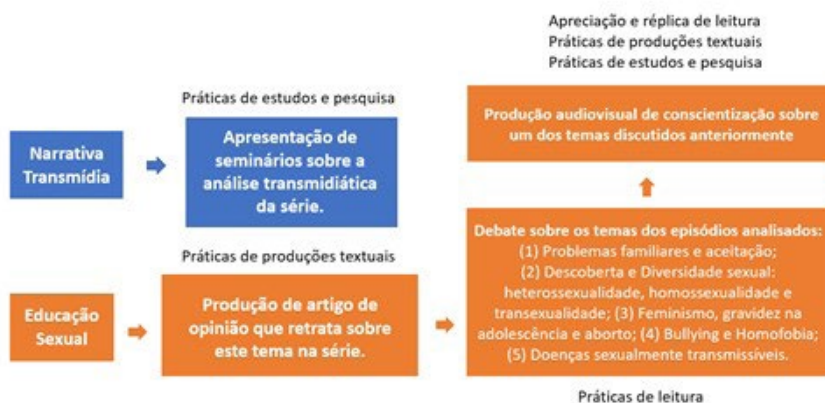
**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Após a observação do contexto sócio-histórico da série, propõe-se que os alunos estabeleçam práticas de leitura e produção textual, tais como debate, apresentação, elaboração de artigo de opinião entre outros, conforme será detalhado a seguir.

#### 4º ETAPA – Leitura e produção textual

Estrutura-se esta etapa em 2 temas: Narrativa Transmídia e Educação sexual. Para verificação se o conhecimento referente à Narrativa Transmídia foi compreendido pelos alunos, propõe-se que eles façam uma apresentação transmidiática da série Sex Education, conforme pode ser observado na imagem abaixo:

**Figura 15:** Etapa final de sequência didática: práticas de leitura e produção textual



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Sobre o tema da Educação sexual, indica-se três atividades: **a primeira**, os alunos devem produzir um artigo de opinião sobre como os temas verificados nas etapas anteriores foram abordados na série – prática de produção textual; **a segunda**, os alunos fazem um debate sobre os temas mencionados, possibilitando-os uma capacidade crítica de argumentação e exposição de pontos de vistas, configurando como uma prática de leitura; por fim, **a terceira** atividade é que os alunos façam uma produção audiovisual de conscientização sobre um dos temas discutidos anteriormente<sup>4</sup>; proporcionando o trabalho com linguagem midiática, estabelecendo a apreciação e a réplica de leitura conforme o eixo artístico-literário da BNCC (BRASIL, 2018).

## Considerações Finais

Além de contribuir com o conteúdo temático da educação sexual, esta proposta de sequência didática permite aos alunos desenvolverem habilidades de leitura, produção textual e pesquisa a partir de uma reflexão crítica de uma série.

Os resultados indicam que a série Sex Education pode ser utilizada como meio de ensino sobre a Educação Sexual no Ensino Médio. Trabalhar com diversidade não é uma questão apenas um pensamento ideológico, mas de respeito e cidadania, em que todos têm o direito à diversidade e à igualdade. Entretanto, o preconceito e a discriminação em relação às pessoas que não seguem um padrão socialmente estabelecido e colocam para o debate temas como diversidade e educação sexual acabam sendo menosprezados pela sociedade, pelo fato da falta de compreensão do que sejam os temas.

## Referências

ARDUINO, Luiz G. de B. **Análise de séries por uma perspectiva dialógica e transmidiática**: uma proposta para o Ensino Médio. Dissertação (mestrado) apresentado ao Departamento de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade de Taubaté (UNITAU), 2020.

ARDUINO, Luiz G. de B. Análise de séries no Ensino Médio: uma proposta de um roteiro dialógico e transmidiático. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, Ano 17 –Nº. 45–Vol. 03. –out.2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2563/635>>. Acesso em 01. nov. 2021.

BRASIL, **LEI Nº 12.852 de 05 de ago. 2013**. Estatuto da Juventude - Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)> Acesso em 04 de agosto de 2019.

<sup>4</sup> Um ou mais dos temas discutidos estão nos episódios que o professor passou em sala de aula com os alunos.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 30. abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997:146p.

ECOS – **Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana**. Promover a educação sexual nas escolas. Disponível em: <[https://www.polis.org.br/uploads/62\\_3/623.pdf](https://www.polis.org.br/uploads/62_3/623.pdf)>. Acesso em: 08 de dezembro de 2019.

GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú/SC sobre educação sexual**. 2005. 81f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação Sexual: uma proposta, um desafio**. São Paulo: Ed. Aruanda, 1982.

RIBEIRO, M. A.; UVALDO, M. da C. C.; FONÇATTI, G. de O. S. Ser adolescente no século XXI. In: LEVENFUS, R. S. **Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos**, Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, V. M. B. da. **A Diversidade em Sala de Aula: um desafio sempre atual**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Em Letras/Português) – Universidade de Brasília /Universidade Aberta do Brasil, Bunitis-MG, 2015. Disponível em:<[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17084/1/2015\\_VanjaMaraBarbosaDaSilva\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17084/1/2015_VanjaMaraBarbosaDaSilva_tcc.pdf)>. Acesso em: 04 de agosto de 2019.

SOUSA, L. B., FERNANDES, J. F. P., BARROSO, M. G. T. Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, n. 4, p. 408-413, 2006.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

# MEMÓRIAS, NARRATIVAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS DE IDOSAS

MEMORIAS, NARRATIVAS Y EVENTOS DE LETRAMENTOS DE ANCIANAS

Jeferson Mundim de Souza <sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho apresenta as memórias e os eventos de letramentos nas histórias de vida de duas idosas, na faixa etária de 65 a 96 anos, consideradas “iletradas” devido ao baixo nível de escolaridade, identificando as memórias, percursos e narrativas realizadas pelos sujeitos da pesquisa. O modelo que se propõe como relevante para esta pesquisa baseia-se nas concepções teóricas do letramento ideológico e nas atividades discursivas de cada sujeito, vinculadas às formações sociais em atividades de interação verbal. Utilizamos a metodologia da história oral, destacando a importância da tradição oral e saberes locais na formação sociocultural de comunidades e os elementos inerentes a um estudo qualitativo com características etnográficas, através de entrevistas semiestruturadas. O diálogo com os teóricos nos permite compreender as imagens das situações e episódios de letramentos nos quais essas idosas participaram e nos mostram como os saberes experienciados por sujeitos que não têm o domínio da leitura e da escrita se constituem corpus de estudo. São muitas vezes presentes nas narrativas que perpassam pelo letramento social, cultural e ideológico, pois, nas memórias relatadas, as colaboradoras atribuem valores e significados à escrita e à leitura como práticas sócio discursivas, sendo que a escrita exerce forte poder, pois determina, autoriza, inclui e exclui. Os resultados dessas narrativas são lutas de resistência histórica afrodescendente e de lutas por resistência à cultura eurocêntrica, bem como aprendizados narrados por meio de memórias que revisitam o passado, trazendo para o presente, perspectivas de dias melhores e aprendizados contínuos, tomando-os visíveis a cada dia.

**Palavras-chave:** memórias; narrativas; letramentos; leitura; escrita.

### Resumen

El presente trabajo presenta las memorias y los eventos de letramentos en las historias de vida de dos ancianas, en un grupo de edad de los 65 a los 96 años, consideradas “iletradas” debido al bajo nivel de escolaridad, identificando las memorias, trayectorias y narrativas realizadas por los sujetos de la pesquisa. El modelo que se propone como relevante para esta investigación se basa en las concepciones teóricas de letramento ideológico y en las actividades discursivas de cada sujeto, vinculadas a las formaciones societarias en actividades de interacción verbal. Utilizamos la

<sup>1</sup> Doutorando do PPGLINC (UFBA), da área II de Linguagem e interação, da linha da Linguística Aplicada, participa do Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (NELT). É professor da Faculdade Batista Brasileira e dos Colégios: Salesiano do Salvador, Bom Pastor, São José e Inst. Nossa Senhora da Salette. E-mail: jefersonmundim@gmail.com

metodología de la historia oral, destacando la importancia de la tradición oral y saberes locales en la formación sociocultural de comunidades y los elementos inherentes a un estudio cualitativo con características etnográficas, a través de entrevistas semiestructuradas. El diálogo con los teóricos nos permite comprender las imágenes de las situaciones y episodios de letramentos, en los cuales esas ancianas participaron y nos muestran como los saberes probados por sujetos que no tienen el dominio de la lectura y de la escrita se constituyen corpus de estudio. Son muchas voces presentes en las narrativas que hacen sus rutas por el letramento social, cultural e ideológico, pues, en las memorias relatadas, las colaboradoras atribuyen valores y significados a la escrita y a la lectura como prácticas socios discursivos, siendo que la escrita ejerce fuerte poder, pues determina, autoriza, incluye y excluye. Los resultados de esas narrativas son luchas de resistencia histórica afrodescendiente y de luchas por resistencia a la cultura eurocéntrica, bien como aprendizajes narrados por medio de memorias que revisitan el pasado, trayendo para el presente, perspectivas de días mejores y aprendizajes continuos, los tomando visibles a cada día.

**Palabras clave:** memorias; narrativas; letramentos; lectura; escrita.

## **Introdução**

O presente trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento em que são estudadas as memórias de letramentos de idosos em sua formação em leitura, escrita e identidade, apresentando elementos e eventos de letramentos nas histórias de vida de homens e mulheres idosos, na faixa etária de 65 a 96 anos, no Município de São Francisco do Conde (BA). Esse local se caracteriza como de grande reminiscência histórica afrodescendente e de lutas por resistência à cultura eurocêntrica, o que nos permite enfocarmos as experiências diárias e as memórias construídas dessas participantes, junto aos seus familiares, sua comunidade local e a sociedade civil. Trata-se de pessoas que tiveram acesso a algum tipo de letramento, mesmo sem terem tido contato com os bancos escolares formais, ou ainda, que frequentaram com determinadas descontinuidades.

Neste trabalho, apresentaremos e discutiremos os dados relativos a duas das participantes, discutindo suas memórias e narrativas sobre sua baixa escolarização e das dificuldades de frequentar a escola e seus processos de letramentos. Uma escolha reduzida feita no universo de oito participantes para atender aqui à proposta da publicação.

Objetivamos evidenciar nas trajetórias de vida dessas idosas, seus percursos formativos e as práticas sociais de letramentos vivenciadas no contexto sociocultural da comunidade em diálogo

com as práticas pedagógicas do letramento escolar, onde narrativas nos darão um panorama de quem são essas idosas e como sua formação escolar descontínua e identitária colaboram para sua (in) visibilidade junto a sua comunidade. Especificamente, nosso objetivo é conhecer e transcrever as histórias de vida das citadas idosas; descrever as comunidades como universo sociocultural de cada sujeito da pesquisa; registrar as interações entre os atores sociais com os eventos e práticas de letramentos nos espaços sociais por onde transitam, narrando os processos de interação dessas participantes com as práticas pedagógicas de letramentos, leitura e escrita, e analisando como acontece o processo de construção dessas memórias.

O perfil de nossa pesquisa é de natureza qualitativo-etnográfica conjugada com a técnica da história oral e de vida, em que depoimentos pessoais se mostraram um meio adequado para captar o intercruzamento das memórias e letramentos da história de vida das idosas com a memória e a construção da identidade pessoal. A etnografia conforme Roberto Cardoso de Oliveira (1998) tem como característica a observação participante que envolve um olhar e um ouvir, havendo assim uma interação entre o pesquisador e o pesquisado. Tarefas que executamos em ações participativas e cuidadosamente observadas, gravadas e transcritas posteriormente.

Neste sentido, estas técnicas foram utilizadas em uma interação dinâmica com a etnografia – espaço de observações pessoais em campo antes mesmo das entrevistas. Além das observações e visitas aos locais descritos nesta pesquisa, elaboramos um roteiro de perguntas semiestruturadas, definindo quais materiais seriam utilizados e, conseqüentemente, quais seriam identificados e transcritos para nosso processo de construção e ressignificação das memórias de letramentos. Foram entrevistadas duas pessoas idosas, com as quais estabeleci<sup>2</sup> contato durante minhas primeiras aulas como professor em um curso pré-vestibular social, indicadas, e indicadas por idosas indicadas ou parentes delas na comunidade em diálogo. As entrevistas ocorreram nos períodos de dezembro de 2019 a janeiro de 2020, havendo conversas formais e informais com pessoas de diversas gerações e participação nos eventos religiosos, escolares e culturais da comunidade.

Como pesquisador, seguimos um conjunto de questões previamente definidas, em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Estivemos atentos para dirigir, no momento que achamos oportuno, a discussão para o assunto que nos interessava, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou que nos ajudariam a recompor o contexto da entrevista, caso a informante tivesse “fugido” ao tema ou tivesse

<sup>2</sup> O uso da 1ª. pessoa no singular será uma recorrência que demarca a presença do pesquisador em seu fazer pedagógico, enquanto a 1ª. pessoa no plural aparecerá como os imbricamentos relativos às construções de diálogos e narrativas sobre o transcurso da pesquisa.

dificuldades com ele.

De acordo com Guedes-Pinto (2000), o recurso de trazer as memórias por meio de perguntas semiestruturadas, permite que algumas memórias que foram esquecidas possam vir à tona, o que, no caso particular desta investigação aconteceu por meio dos muitos episódios que envolveram suas infâncias, educação formal/informal e exemplos de situações cotidianas que foram revividas pelos atores sociais, bem como corroboradas pelo entrevistador, quem em sua ação participante, os recordava terem vivido. Esses disparadores deram as entrevistas, um ritmo mais dinâmico e entusiasta, pois as emoções, lembranças e atualizações do tempo vieram nessas memórias.

Com relação à linguagem oral, a literatura tem apontado que os idosos apresentam dificuldades para encontrar palavras, dificuldades relacionadas à fluência verbal, inferências e pressuposições. Seu discurso é marcado por prolongamento, passividade na tomada da palavra, desorganização sintática proveniente do grande número de segmentos abandonados e interrompidos, além da incidência de repetições. Afirma-se, ainda, que há um processamento de informações mais lento, ocasionando dificuldade na compreensão (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011).

As perguntas realizadas devolveram às nossas entrevistadas, suas vozes muitas vezes silenciadas e apagadas pela imposição da discriminação, da exploração proletária, do “trabalho infantil” entre outras lembranças, para que, além de compartilharem suas memórias, pudessem expor seus sentimentos, dificuldades ao longo da vida, seus desejos, expondo suas opiniões, narrativas sobre as esperanças em dias melhores.

Na intenção de construir os corpora da pesquisa, nos pautamos nas seguintes questões norteadoras: de que forma as práticas de letramento estão presentes nas narrativas das idosas? Como as idosas se apropriam dos saberes de letramento na vida cotidiana? Como esses saberes são ressignificados em suas vidas e nos espaços sociais onde vivem e frequentam, na família, na igreja, nas mercearias, no trabalho, na associação da comunidade, nas atividades domésticas e da lavoura? Quais os projetos de vida que as idosas manifestaram decorrentes do ingresso à escola? Quais são as memórias sobre os sentidos dos eventos e práticas de letramentos vivenciados pelas idosas na escola e nas práticas sociais cotidianas? Como as idosas ressignificam suas memórias, experiências e aprendizagens nos espaços por onde transitam? Como as idosas se narram e se percebem no devir das suas identidades socioculturais? Como se reconhecem enquanto atores sociais em suas narrativas (auto) biográficas?

Em nossa perspectiva teórica, fizemos uso de pesquisadores e estudiosos, que consideram o letramento como uma questão social, sendo esta uma prática social de uso da leitura e da escrita



em dimensão de sua aplicabilidade social e política, portanto, ideológica (GRAFF, 1979/1991; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995/2001; LUKE, 1996; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001b, 2000; SCRIBNER & COLE, 1981; STREET, 2003). No entanto, a chave para novas visões do letramento, na opinião de Barton (1994), estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais. À luz dessa ideia, tornou-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um letramento e sim letramentos (STREET, 2003; MCKAY, 1996/2001; GEE, 2000; HAMILTON, BARTON & IVANIC, 1993; ROJO, 2001b; 2004; MARCUSCHI, 2000/2001 etc.).

Nossa pesquisa insere-se também em uma dimensão cultural, da qual nossas idosas fazem parte à medida que suas vidas e narrativas trazem consigo relatos e experiências culturais que marcaram e ainda marcam sua identidade, através de manifestações culturais escritas na história do município, onde nossos atores sociais desenvolvem suas práticas de rememoração às manifestações socioculturais. E para fundamentar a cultura neste contexto, fizemos uso de Néstor Garcia Canclini (1987, p.25), que nos diz que é possível ver a cultura “como parte de la socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo”.

Idosas que se articulam entre elas ou através da Associação de Moradores, aderindo a suas programações celebrativas da comunidade, indo à busca de apoios políticos financeiros e culturais com a finalidade de fazer renascer as festas e celebrações de matriz africana como instrumento de desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se entrelaça com o campo social.

Em nossa pesquisa, é possível notar não somente os aspectos da cultura, memória, leitura e escrita, mas nossa compreensão e observações sobre a formação das identidades das idosas, dando destaque para alguns teóricos que demarcam e ressignificam esses processos. De acordo com Bobbio (1997, p. 30), “somos aquilo que lembramos”. Para Izquierdo (2004), nada somos além do que recordamos, mas também do que esquecemos, sejam as lembranças silenciadas, voluntária ou involuntariamente, sejam os não ditos. Já para Brandão e Mercadante (2009), a identidade está vinculada às recordações que cada um tem de si, tais como: o seu nome, os dos seus ancestrais, o lugar de nascimento e os espaços territoriais e sociais que o sujeito ocupou ao longo da vida.

Assim, a identidade de um indivíduo é construída na relação com os diversos grupos de pertencimento, ou seja, a identidade encontra-se apoiada nos grupos ao qual o indivíduo pertence

3 Tradução nossa do original “como parte de la socialización de las clases e dos grupos en la formación de las concepciones políticas e no estilo que a sociedade adota em diferentes linhas de desenvolvimento”.

e nas relações que vai produzindo e efetivando ao longo do tempo (CAMPEDELLI, 2009). Desse modo, não é possível pensar o conceito de identidade sem pensar na sua relação com a memória. Segundo Candau (2012), a memória é um dos pilares que se funda a identidade, visto que todo ato memorial dispõe de intenções identitárias, ao passo que conferir um sentido atual ao passado, pautado pelas preocupações do presente, é necessariamente um trabalho de revisão crítica do passado e de si mesmo, ou seja, “não existe um verdadeiro ato de memória que não esteja ancorado nos desafios identitários presentes” (CANDAU, 2012, p. 150). Para Pollak (1992), há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade, e esse sentimento de identidade diz respeito à imagem de si que o indivíduo constrói ou adquire ao longo da vida referente a ele próprio, a imagem que mostra para os outros e que precisa acreditar como sendo sua para convencer o outro.

As idosas de São Francisco do Conde, ao reconstruírem suas histórias de vida, reconstróem a história do modelo familiar através de caminhos já marcados por suas lembranças e de seu grupo familiar (BARROS, 1989). Por conseguinte, a memória familiar se mostra como um dos fatores de união entre memória e identidade por mobilizar as recordações compartilhadas, nas quais se apoiam as origens comuns, os saberes coletivos e outros referenciais.

## **1. As memórias narradas das idosas**

Ao iniciarmos a apresentação dos dados de nossa pesquisa, cuidamos para destacar a caracterização das duas idosas (participantes 4 e 5), cujos dados discutiremos, identificando-as como narradoras e grandes protagonistas, sendo relevantes para esse processo de construção de nossa pesquisa. Aqui evidenciaremos a importância de suas memórias e letramentos, enquanto idosas que trilham caminhos de interações socioculturais e escolares, na busca insistente e persistente pela construção do saber “letrado” a partir de suas experiências vividas em comunidade.

A participante 5 é viúva, tem 78 anos de idade, mãe de nove filhos, alguns netos e bisnetos; nasceu em Jacuípe distrito de São Sebastião do Passé, na Bahia. Após casar, aos 16 anos, veio morar em São Francisco do Conde, também nesse estado. Nunca foi à escola, mas aprendeu a assinar o nome e a ler muito pouco. Foi criada em uma fazenda produtora de cana de açúcar, onde a filha do administrador da fazenda ensinava. Trabalhou muito na colheita da cana de açúcar, na moagem e na produção dos produtos da cana de açúcar, além dos afazeres domésticos. É pensionista.

A participante 4 é casada, tem 80 anos de idade, mãe de seis filhos e avó de cinco netos,

nasceu em Conceição de Feira, mas aos 24 anos casou e veio morar em São Francisco do Conde. É aposentada, mas antes trabalhou na roça e ajudava nos serviços de casa, porque foi “adotada” pela madrinha aos sete anos de idade, quando seu pai faleceu. Estudou muito pouco, até a 3ª série da educação básica.

Essas duas participantes tiveram, durante nossa entrevista, suas respostas gravadas em áudio, após uma sequência de perguntas que foram sendo modificadas ou interrompidas, conforme as necessidades pessoais e os argumentos que aparecerão na sessão seguinte.

## **1.1. Os letramentos praticados e rememorados**

Os dados apresentados são frutos das narrativas e memórias de letramentos das idosas desta pesquisa, que evidenciam e narram seus percursos formativos e as práticas sociais de letramento, em que suas vidas e experiências se misturam com a comunidade em diálogo e as práticas pedagógicas dos letramentos escolares. Buscam dessa forma, transcrever as histórias de vida e as memórias dos nossos atores sociais, aproveitando para descrever as comunidades como universo sociocultural de cada sujeito, registrando as interações entre nossas idosas em seus eventos de letramentos, narrando esses processos de interação e analisando como têm sido construídas essas memórias e narrativas ao longo de suas experiências vividas, narradas e colhidas como parte dos dados colhidos nesta pesquisa.

Neste sentido, a linguagem ora utilizada não será um simples veículo de informação, mas um meio de resgate para cada uma dessas idosas como um ser social, histórico e cultural. De acordo com uma perspectiva que a toma como atividade social e histórica, colocando o idoso como o autor das transformações sociais em seu contexto. Essa mesma linguagem é promotora, segundo Souza, Paulo Penha de; Massi, Giselle Aparecida de Athayde; Ribas, Ângela (2014), de (re) organização contínua da história de cada sujeito, tornando-o autor da vida singular, que está em constituição permanente, a partir da constante relação que estabelece com a palavra do outro.

Os sujeitos da pesquisa escolhidos apresentam o perfil de letramento. Essas idosas têm contato diário com eventos de letramentos, mas declaram não saber como fazer uso da linguagem escrita. Elas demonstram um forte desejo de aprender a ler cartas, revistas, livros, jornais e textos do seu cotidiano. Em suas narrativas, observamos que elas tiveram seus estudos interrompidos em consequência dos trabalhos na infância, em casa de família, em atividades na roça e na feira livre. Como relata nossa participante 5:

Olha, nunca fui em escola. Eu estudei em casa, assim, em casa de administrador porque no lugar em que eu me criei era Fazenda com plantação de cana de açúcar e tinha usina. Tinha o administrador e tinha o feitor; então eu estudei com a filha do administrador dali da terra, daquele lugar. Mas nunca fui em colégio. Eu assino meu nome e leio alguma coisa, mas não leio muito, não tenho muito conhecimento de leitura, não.

A narrativa da participante traz consigo memórias de tempos difíceis, aos quais sua infância e aprendizagem tiveram que ser moldadas a contextos de letramentos disponíveis, aprendendo a ler e a escrever através da disponibilidade da filha do administrador da fazenda, quem mesmo sem a formação acadêmica adequada, se dispunha a ensinar. Sua gratidão e recordações dão conta de sua memória:

Era importante para mim. Ela ensinava a gente muito bem; por sinal eu aprendi até o segundo ano, eu acho! Eu nem lembro mais como era que dizia, que foi no tempo da cartilha que foi do povo; que tinha tabuada; fazia sabatina. O estudo era assim, né? Tinha ditado, tinha cópia, mas nunca fui em um colégio. Aprendia através desses ensinamentos, nessa casa; desse administrador.

Sendo assim, a participante destaca em sua narrativa as práticas de letramento de sua época, resuscitando saudades sobre a professora e os “ensinamentos” ali marcados como pontos fortes de seu aprendizado. Valoriza a cópia – instrumento de escrita; a tabuada – referências ao aprendizado com os números e diz que aquele foi um tempo da cartilha, ou seja, que havia um método de aprendizagem aonde quem ia à escola tinha que seguir, mesmo que no caso dela, esse percurso tivesse tido um viés diferente.

As lembranças vão e retomam à infância, declarando que gostava mesmo era de brincar com bonecas. Não gostava de trabalhar enquanto criança. Teve vantagens sobre suas irmãs, que tiveram que trabalhar cedo, enquanto ela só começou a trabalhar aos 10 anos de idade. Um privilégio que mais a frente irá questionar, após sentir na pele uma experiência dura para alguém tão nova.

Da minha infância o que mais gostava era de brincar de boneca porque nunca gostei de trabalhar, não. Eu fui trabalhar mesmo de dez anos em diante. Agora, minhas irmãs com minha mãe sempre já aprontaram cana; trabalhava assim; mas eu nunca fui muito de trabalhar; gostava de ficar em casa cuidando das coisas.

Essas narrativas parecem ressoar a consciência de quem talvez tivesse algum entendimento sobre seus direitos, que mais tarde viriam expressos nos documentos legais Brasileiro e Universais, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Estatuto da Criança e do Adolescente,

na Declaração dos Direitos da Criança, bem como outros artigos e dispositivos legais que amparariam seus discursos sobre viver sua infância e liberdade antes mesmo de ter que trabalhar para ajudar a se auto sustentar e ajudar no sustento da casa.

Além de ter podido experimentar sua infância de maneira feliz, pode também aprender com uma madrinha alguns ofícios de adulto. Trabalhos que quase impediram suas brincadeiras e momentos de lazer, mas não o suficiente para encontrar esses momentos. Ela guarda consigo um “rancor” da madrinha, quem a criou, apesar de ser grata pela criação e pelo aprendizado.

...gosto muito de cozinhar e eu tinha uma madrinha que era uma coisa que eu sempre dizia, quando era menina. Se algum tempo eu me casasse, eu não dava um filho meu a ninguém que tivesse mais um poder para ser madrinha, porque minha madrinha me explorava. Eu com sete anos me lembro! Ela dizia que seu trabalho hoje vai ser o dia todo. Você vai lavar as panelas... aí ela ia corrigir, se tivesse um pouquinho assim de nada na panela do carvão, ela me botava para lavar tudo de novo, mas me ensinou muita coisa, ótimo.

As marcas da infância, suas lembranças, trazem um discurso de quem sofreu para compreender que ainda pequena, teria o trabalho como forma de manutenção, sustento e disciplina em sua formação cidadã. O trabalho mais parecia um castigo, porque ela ainda não compreendia o porquê de uma criança tão nova, trabalhar. Fazia o trabalho, mas seguia pensando e elaborando o que queria ser ou mesmo como seria ela ao se tornar adulta; quais ações tomaria para fazer o contrário de sua experiência. Diz que não daria um filho seu para ninguém que tivesse poder para batizar, marcando aqui a fala do patrão sobre o subalternizado. Reconhecia sua subalternidade e seu silêncio necessário para subsistir. No entanto, ainda assim, ela consegue enxergar que aprendeu muita coisa “ótima”.

A memória que aqui se faz presente, diante das narrativas de nossa participante e outras idosas da pesquisa, embalam nossos pensamentos até Coracini (2007, p.9), que nos diz que podemos compreender essas memórias como:

[...] inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re) velando marcas indelévels de sua singularidade (CORACINI, 2007, p.9).

Parece que uma de nossas participantes, a 4, escutou a voz de Coracini (2007, p.9), pois suas memórias revelam a produção de sentidos ao narrar suas lembranças e lutas diárias entre as dificuldades que teve para acessar a leitura e a escrita, dando aos seus filhos e netos o devido valor para a construção da cidadania:

Quem me criou foi minha madrinha e eu estudei muito pouco; só até o terceiro ano, porque morávamos em roça, em fazenda e não tinha condições de estudar, mas gostava e queria estudar... estou aqui lutando mais ele (um neto); coloquei ele na escola; coloquei até minha altura... não estudei porque não tive oportunidade, mas meus filhos o que eu tivesse eu ensinaria, então eu colocava para aprender que é a melhor coisa.

Suas experiências pessoais e subjetivas foram capazes de lhe ensinar que o acesso à leitura tem vários caminhos, sendo uma estrada de mão dupla, onde aprendemos a interpretar a leitura como ela se apresenta para cada um de nós, mas também nos deixamos interpretar por ela, à medida que nos dispomos ir mais além do grafado, do escrito. Essa coragem de nossa participante em estar atenta ao que faz parte de seu modo de viver, de sua cultura e de valores que compreende como necessários para a formação do ser humano que deve contar com a singularidade própria de cada um.

Essa narrativa que nos conta nossa participante é mais que interpretação de acontecimentos vividos; é ler e compreender as mensagens que estes sinais nos transmitem, ou como nos diria Moacir Gadotti (2000, p.20) “ler é ver o que está escrito, interpretar por meio da leitura, decifrar, compreender o que está escondido por um sinal exterior, descobrir, tomar conhecimento do texto da leitura”.

O letramento de nossa participante, bem como o acesso à leitura e a escrita dela e das demais participantes desta pesquisa, revelam ainda que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio do letramento que todos nós nos comunicamos, tendo acesso a informações expressas e defendendo pontos de vista; partilhando ou construindo visões de mundo e produzindo conhecimentos que nos tornam sujeitos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita que demarcam nossas identidades e recorrem a nossas memórias para determinar nossos processos de aprendizagens e conquistas adquiridas ao longo de nossas vidas.

### **Considerações Finais**

A partir de algumas narrativas até aqui apresentadas, foi possível perceber que idosos socialmente subalternizados, transparecem o sentimento de que o fato de não ter tido acesso

regular à escola ou de não saber ler, escrever ou saber muito pouco, pode ser considerado como um sujeito inferior ou mesmo como alguém de “menor valor” socialmente, segundo suas próprias impressões.

Para as idosas desta pesquisa, a escola é vista como o espaço de renovação, de expectativas e de aprendizagens, distantes, mas memoráveis. Na escola, elas esperariam adquirir o letramento capaz de lhes permitir ler, conhecer e adentrar em outros espaços, em outros mundos, projetando outros sonhos, simples para alguns, mas, para eles, aprender a ler e escrever significaria ganhar autonomia. Ser uma idosa independente. Na opinião de algumas delas, seria envelhecer aprendendo; envelhecer conquistando direitos e cidadania, envelhecer lendo e escrevendo. Seria o sonho de ir ao mercado e poder realizar compras, colocar no papel as anotações cotidianas. Enfim, atender às mais diversas necessidades da escrita nas suas funções sociais.

As perguntas feitas nas entrevistas semiestruturadas viabilizaram adentrarmos mais eficazmente nas memórias, talvez esquecidas ou guardadas como tesouros de sabedoria e ensinamento. Elas revelaram a importância de ser criança, brincar, aprender as tarefas domésticas, da lavoura, mas nunca deixar de sonhar em ir à escola, aprender a ler e a escrever como forma de um dia poder vislumbrar uma história diferente da qual havia experienciado. Esses momentos ressignificaram suas narrativas, trazendo emoções, lembranças e memórias de um tempo que parece não ter passado.

Assim, as memórias e letramentos que narram a vida das idosas representam um conjunto de vozes que ecoam em nosso presente como reflexo de um passado que não se cansa em ser representado como histórias de vida e batalhas incansáveis construídas ao longo de caminhos e letramentos diversos para ser uma idosa letrada. Sujeitos que desejam tão somente sentir-se parte de uma comunidade que lê, escreve e vê a vida a partir de uma lógica letrada, mas que não ignoram os múltiplos saberes construídos e consolidados que demarcam nossa sociedade, revelando vozes antes silenciadas e que agora se apresentam como participantes legítimas desses mesmos espaços e lugares de fala.

## Referências

BARTON, David & HAMILTON, Mary. **Práticas de letramento**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). Trad. Glícia Azevedo Tinoco. London: Routledge, 1994.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**: De Senectudes e outros escritos autobiográficos. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio; MERCADANTE, Elizabeth Frohlich. **Envelhecimento ou**

**longevidade?** São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Questões Fundamentais do Ser Humano).

CAMPEDELLI, Mônica Anechini. **A identidade do velho no mundo contemporâneo**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GEE, J. P. 1990/1996. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. Baskerville, UK: Taylor & Francis.

GRAFF, H. J. **The literacy myth**: Cultural integration and social structure in the 19th century. USA: Transaction Publishers, 1979/1991.

GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy**: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. Associação Internacional de Leitura Australiana de Educadores de Alfabetização.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais. Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2000. (Tese de Doutorado).

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001.

LUKE, A. 1996. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in society**. NY: Longman, p. 308-338.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando o oral e o escrito e as teorias de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MCKAY, S. L. **Literacy and Literacies**. 1996/2001. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). Sociolinguistics



and language teaching. Cambridge University Press, p. 421-445.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever.** Revista de Antropologia, São Paulo, LISP, 1998, v. 39 n° 1.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade Social.** In: Estudos Históricos vol. 5, nº10, Rio de Janeiro, p. 200-215, out, 1992.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 51-74, 2001.

Scribner Sylvia and Cole Michael, **The psychology of literacy.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. Pp. x + 335. - Volume 12 Issue 3 - Daniel A. Wagner, Karen M. Seeley.

SOUZA, Paulo Penha de; MASSI, Giselle Aparecida de Athayde; RIBAS, Ângela. **Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos.** Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia [online]. 2014 v. 17, n. 3, pp. 589-600. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/DMRNJ4yvM9pVGXnNYfGLWPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago 2021.

STREET, Vincent Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Título original: Social literacy: critical approaches in development, ethnography and education.

TORQUATO, Rebecca; MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula. Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2011 v. 24, n. 1, pp. 89-98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kC5JhDKzc3zD7BZD9vPsrBy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 de ago 2021.

## O USO DE JOGOS DE TABULEIRO COMO RECURSO MEDIACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNERO “CONTOS DE MISTÉRIO”

THE USE OF BOARD GAMES AS A MEDIATIONAL RESOURCE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: “MYSTERY TALES” GENRE

Clarice Dias França Santos <sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo a aplicação de um jogo de tabuleiro como recurso mediacional para o trabalho com o gênero discursivo “Conto de Mistério”. O objetivo foi abordar esse gênero com vistas a facilitar o entendimento da estrutura composicional de uma narrativa de mistério, bem como estimular a imersão do aluno em um clima enigmático. Como base teórica, estão presentes conceitos e definições sobre jogo a partir da perspectiva de Johan Huizinga, o conceito de mediação de L. S. Vigotsky e a relação com os princípios de aprendizagem elencados por James Paul Gee. Com base nesses teóricos, podemos destacar a função mediadora do jogo entre o sujeito e o objeto do conhecimento, exercendo uma função reguladora do pensamento abstrato. Sendo assim, o jogo é capaz de absorver o jogador enquanto joga, tanto quanto a leitura de um texto literário, propiciando uma “evasão” temporária, mas prendendo o sujeito a uma determinada narrativa. Por esse motivo, a metodologia utilizada foi o uso de uma sequência didática que envolveu o uso de um jogo de tabuleiro que apresenta uma narrativa similar aos textos literários trabalhados em sala de aula, observando-se a relação entre a linguagem do jogo e a linguagem dos textos de contos de mistério. Após a finalização desta sequência didática, foram alcançados os resultados esperados, que eram o entendimento e a imersão no contexto de um conto de mistério, assimilando as características de sua narrativa, bem como a aplicação deste conhecimento na produção textual.

**Palavras-chave:** conto de mistério; jogo de tabuleiro; língua portuguesa; mediação.

### Abstract:

The present work has as object of study the application of a board game as a mediational resource for the work with the discursive genre “Conto de Mistério”. The objective was to approach this genre with a view to facilitating the understanding of the compositional structure of a mystery narrative, as well as stimulating the student’s immersion in an enigmatic climate. As a theoretical basis, concepts and definitions about game are present from the perspective of Johan Huizinga, the concept of mediation by L. S. Vigotsky and the relationship with the learning principles listed by James Paul Gee. Based on these theorists, we can highlight the mediating function of the game between the subject and the object of knowledge, exercising a regulatory function of abstract

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté (UNITAU); Departamento de Pós-Graduação; E-mail: cldias27@hotmail.com.

thought. Thus, the game is able to absorb the player while playing, as much as reading a literary text, providing a temporary “escape”, but holding the subject to a certain narrative. For this reason, the methodology used was the use of a didactic sequence that involved the use of a board game that presents a narrative similar to literary texts worked in the classroom, observing the relationship between the language of the game and the language of the texts of mystery tales. After completing this didactic sequence, the expected results were achieved, which were the understanding and immersion in the context of a mystery tale, assimilating the characteristics of its narrative, as well as the application of this knowledge in textual production.

**Keywords:** mystery tale; board game; portuguese language; mediation.

## **Introdução**

O presente trabalho trata sobre o uso de jogos de tabuleiro como recurso de mediação no ensino de Língua Portuguesa, no trabalho com o gênero “Contos de mistério”, no sétimo ano do Ensino Fundamental II. O problema que motivou esta pesquisa está relacionado à investigação sobre o uso de jogos e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, como recursos de mediação para subsidiar uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, esse trabalho foi norteado pelas seguintes perguntas: Os jogos colaboram ou não para o aprendizado de um gênero discursivo da língua materna? São realmente recursos efetivos de mediação entre o sujeito/aluno e seus objetos de conhecimento? Nesse artigo, são apresentados conceitos teóricos que subsidiaram investigar sobre como o uso de jogos de tabuleiro influencia o processo de ensino de Língua Portuguesa enquanto recurso mediacional. Sendo assim, esta pesquisa se justifica pela contribuição que poderá trazer para os professores e comunidade escolar, bem como para o âmbito acadêmico, já que procura levantar aspectos que poderão estimular a reflexão e novas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino da língua materna. Para isso, foram utilizados como aportes teóricos a definição de jogo sob a perspectiva de Johan Huizinga, a teoria da mediação de Lev Semionovitch Vigotsky e os princípios de aprendizagem de James Paul Gee.

Como procedimento metodológico, foi utilizada a aplicação de uma sequência didática para os alunos do sétimo ano do ensino fundamental II, na qual foram desenvolvidas diversas atividades sobre o gênero “Conto de mistério”, incluindo dinâmicas com adivinhações e os jogos de tabuleiro com tema de mistério. O detalhamento desses procedimentos será exposto posteriormente, no item 3 deste trabalho, que divide-se em 3 partes. Na primeira parte, será abordado o conceito de jogo; na segunda parte, será tratado sobre o jogo como recurso de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; a terceira parte expõe o relato da experiência prática, em sala de

aula, com os procedimentos realizados a partir de uma sequência didática para trabalhar o gênero “Conto de mistério”. Depois, são expostas as considerações finais, encerrando-se com as referências.

## **1. Conceito de jogo sob a perspectiva de Johan Huizinga**

O jogo, em suas diversas formas de atividades, pode ser encontrado nas mais variadas práticas de atividade humana. Desde a infância até a fase adulta, Desde épocas remotas até os dias de hoje, as pessoas utilizam jogos com diferentes finalidades. Na história da Humanidade, por exemplo, são encontradas correspondências entre atividades humanas e jogos, como nos ritos das sociedades primitivas, no surgimento do teatro laico no século XVII, na Baixa Idade Média (contraste entre “vida séria” e “vida do jogo”).

O conceito de jogo não possui uma definição exata e única perante os diversos teóricos ligados a este assunto. Na visão de Huizinga (2000, p. 12), o jogo tem uma existência anterior à cultura, mas é um elemento que a acompanha, sendo que “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo”. Para esse autor, o jogo é um elemento atrelado à cultura, mas possui existência anterior a ela, já que considera haver jogo até mesmo nas brincadeiras instintivas dos animais; o jogo possui uma “função significante”, conferindo sentido a uma ação.

Citando Leo Frobenius, Huizinga (2000, p. 15) expressa que “a humanidade ‘joga’, representa a ordem da natureza tal como ela está impressa em sua consciência”. O autor destaca ainda que o jogo pode ser encarado como uma preparação do jovem para as “tarefas sérias” da vida, um desejo de competir e dominar, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador de energias, uma realização de desejo, uma ficção, etc., mas não está ligado propriamente à civilização porque não é algo material, pois, possui uma realidade autônoma; manipula certas imagens por meio da imaginação, tem uma natureza “supralógica”.

Durante suas reflexões, Huizinga (2000, p.14) destaca que “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”. O autor enfatiza ainda que o jogo é “sério”, possui sistema de regras, mas não desempenha função moral. Dessa maneira, mesmo sem uma definição precisa, são elencadas algumas características básicas, como: o jogo é livre; o jogo não é a vida real e, sim, uma “evasão” temporária com orientações próprias; existe um “isolamento” no sentido de limitar-se ao tempo e ao espaço; o jogo cria ordem e possui sistema de regras; além disso, o jogo também é desinteressado, é capaz de absorver o jogador

enquanto joga, possui elementos de tensão e solução, é uma luta por algo ou representação de algo e pode ser transmitido tomando-se tradição.

Relacionado à reflexão sobre o jogo enquanto fenômeno cultural, Huizinga (2000, p. 11) explicita o conceito de “Círculo Mágico”. O círculo do jogo ou “círculo mágico” seria caracterizado por ser uma formação de um grupo social envolvido em um ambiente “secreto” ou “misterioso”, um ambiente particular dos jogadores com regras definidas e que todos concordem; um ambiente com uma realidade paralela no qual as leis e costumes da vida real perdem validade; é também um ambiente instável, pois os jogadores podem retornar a qualquer momento para a vida real.

Após discorrer a respeito de reflexões e características do jogo, o mesmo autor enfatiza que, embora não haja uma definição exata de jogo, ele adota um conceito a partir das palavras comuns relacionadas a este tema encontradas na maior parte das línguas europeias modernas:

O jogo é uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2000, p.36)

Dessa forma, como destaca o autor, o conceito de jogo foi adotado de maneira a sintetizar suas reflexões acerca do tema, propiciando um entendimento mais amplo no que se refere ao jogo.

## **2. O jogo como recurso de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento**

Primeiramente, é importante ressaltar que nossa relação com o mundo não é uma relação direta, mas mediada. Mediada por instrumentos (ferramentas) e signos (códigos ou símbolos). Essa afirmação está embasada na teoria da mediação de Lev Semionovitch Vigotsky, psicólogo bielorusso que fundamentou seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo a partir do conceito de mediação.

De acordo com Moreira (1995, p. 110), Vigotsky considera que o desenvolvimento cognitivo do ser humano ocorre a partir da interação social, sendo que os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e vontade) têm origem a partir dessa interação:

Segundo Vigotsky, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo, não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante no desenvolvimento cognitivo. Para ele, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais (MOREIRA, 1995, p. 110).

De acordo com a teoria da mediação, desenvolvida por Vigotsky, para compreendermos os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e vontade), é necessário entendermos que a interação do ser humano com o mundo é mediada por instrumentos e signos, sendo que os signos podem ser associados a “ferramentas” para fazer algo e os signos podem ser ligados aos significados que são atribuídos às coisas.

Dessa maneira, por meio da mediação ou atividade mental indireta, ocorre a internalização (reconstrução interna) de uma operação externa. Ou seja, a conversão de relações sociais em funções mentais é mediada e não direta. E essa mediação é feita por meio de instrumentos e signos.

A interação com o meio social que o cerca faz com que o indivíduo internalize diversas atitudes, valores ou conceitos. E, quanto mais utiliza os instrumentos e signos socialmente, mais poderá adquirir e ampliar seu repertório comportamental, de pensamento e de linguagem.

Sendo assim, o jogo pode ser considerado um importante recurso de mediação, sendo carregado de signos, simbologias, linguagens. Pode ser um importante instrumento de mediação já que pode ser um veículo de interação social e mobilizar pensamentos, atitudes, vontades; criar um ambiente imaginário, o que pode colaborar para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

O indivíduo, ao jogar, cria um espaço imaginário, um “círculo mágico” e, ao imaginar, ele desenvolve sua criatividade. Podemos relacionar o que Vigotsky chama de “lei da realidade emocional da fantasia”. “Essa lei consiste em que, independentemente de ser ou não real a realidade que nos influencia, nossa emoção ligada a essa influência sempre é real” (VIGOTSKY, 2003, p. 237). Quando o indivíduo joga, ele tem sempre uma emoção que é real para ele, de acordo com seu imaginário; sendo assim, ele desenvolve sua criatividade ao atribuir à realidade cotidiana um novo sentido e uma nova “estética”, por meio dos jogos e das brincadeiras.

Dessa maneira, o jogo ou brincadeira pode ser um recurso mediacional e um elemento

muito importante para a aprendizagem:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento [...]. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 1991, p. 60).

Os jogos constituem-se em “gêneros multimodais” (possuem diversas linguagens) e, por conta disso, podem ser fortes instrumentos para o ensino de diversos gêneros discursivos. O trabalho com gêneros discursivos incluindo o uso de jogos de tabuleiro pode ser uma alternativa interessante para abordar a respeito da estrutura composicional do gênero e também sobre os aspectos imaginativos presentes em muitos gêneros narrativos.

A utilização de um jogo como recurso mediacional no ensino, (neste caso, no trabalho com contos de mistério) está ligada ao aspecto da mediação entre sujeito e objeto do conhecimento e às aprendizagens que decorrem desse processo. Paralelamente ao desenvolvimento dos processos cognitivos individuais, ocorre também a aprendizagem social, de convivência, de aceitação de regras, de compreensão de domínios semióticos.

De acordo com Gee (2003), existem 36 princípios de aprendizagem relacionados ao uso de jogos. Em um dos princípios elencados, o autor discute sobre o “Domínio Semiótico”, no qual ressalta a importância da leitura além da escrita somente, mas da leitura de textos multimodais (com textos e imagens), o que requer um novo tipo de letramento, um “letramento visual”, um multiletramento. O “Princípio Semiótico” envolve aprender sobre as relações entre os múltiplos sistemas de sinais como um sistema complexo e uma ciência, já que cada domínio semiótico possui suas características peculiares e suas regras. De acordo com Gee (2003, p. 14), “existem diferentes maneiras de ler diferentes tipos de textos. O letramento é múltiplo”. O autor define o domínio semiótico como o “conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (orais ou escritas, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos distintos de significado” (GEE, 2003, p. 18), associando a aprendizagem e letramento ao domínio semiótico do jogo.

Outro princípio que pode ser aplicado ao ensino da língua materna e o trabalho com gênero discursivo por meio de jogos é o “Princípio do Insider”, definido por Gee (2003, p. 194) como um “poderoso princípio de aprendizagem que encoraja a pensar proativamente e criticamente para construir um novo conhecimento”. Por meio do jogo, os participantes são parte do processo e não somente receptores passivos de informações; são levados a pensar e refletir sobre suas práticas.

Por fim, para o mesmo autor, o “Princípio Intertextual”, diz respeito à aprendizagem por gêneros; o aprendizado de textos torna-se mais compreensível se estes forem trabalhados dentro de um mesmo “agrupamento” (gênero), com conteúdos ou objetos de aprendizagem relacionados a um mesmo grupo de textos com características semelhantes.

Sendo assim, dentre os vários princípios de aprendizagem elencados por Gee (2003) para fazer referência ao uso de jogos, o “Princípio Semiótico”, o “Princípio do Insider” e o “Princípio Intertextual” são os princípios que podem ser relacionados a este trabalho, que diz respeito ao uso de jogos de tabuleiro para trabalhar sobre o gênero “Conto de Mistério”.

### **3. A utilização de uma sequência didática envolvendo o uso de um jogo de tabuleiro: o relato da experiência prática**

Este estudo está relacionado à experiência prática em sala de aula, na qual, durante as aulas de Língua Portuguesa, foram trabalhadas as diversas habilidades ligadas ao desenvolvimento de atividades sobre o gênero “Conto de mistério” junto a uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

As atividades foram planejadas e desenvolvidas em forma de sequência didática, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, p. 82) como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

De acordo com os autores citados acima, a sequência didática passa por algumas fases, como a apresentação da situação (descrever detalhadamente para os alunos as tarefas que eles deverão realizar), a primeira produção (uma produção de um primeiro texto relacionado ao gênero a ser trabalhado), os módulos (atividades e exercícios para aprofundar os conhecimentos sobre o gênero estudado) e a produção final. É importante destacar também que, durante a apresentação da situação, pode ser delineada a ideia de um projeto coletivo de produção textual,



como uma coletânea de narrativas, uma produção audiovisual, etc.

Após definir as etapas de uma sequência didática por meio de orientação teórica, foram iniciadas as atividades. Primeiramente, foi feita uma sondagem prévia e brainstorming sobre o que os alunos conheciam como histórias de “mistério” e “enigma”, sendo que muitos deles associavam mistério somente a “terror” e outros associavam enigmas a “charadas”. Em um segundo momento, foram propostos vários enigmas para estimular o raciocínio utilizando cartas e, a partir desse contato inicial com o tema, foi feita a apresentação da situação, ou seja, foi explicado aos alunos sobre o trabalho com o gênero “Conto de mistério”, quais as atividades seriam realizadas e as possibilidades de produção coletiva.

Foram entregues textos de contos de mistério do autor Arthur Conan Doyle, com seu personagem “Sherlock Holmes” para leitura compartilhada e em grupos, abordando as características e estrutura do gênero “Conto de Mistério”.

Depois de aprenderem sobre as características do gênero, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto contendo uma narrativa com elementos de mistério. A partir dessa primeira produção foi possível detectar quais as habilidades os alunos já possuíam em relação ao gênero e quais pontos poderiam ser melhor explorados, definindo, a partir daí, os módulos com as atividades e exercícios necessários para ampliar os conhecimentos.

Os alunos realizaram exercícios para completar o final de uma narrativa de mistério e, depois, em uma atividade posterior, a turma foi dividida em quatro grupos. Para cada grupo foi entregue o jogo “Sherlock” para jogarem e decifrem os enigmas, sendo que esse jogo de tabuleiro foi escolhido por apresentar uma narrativa similar aos textos literários trabalhados em sala de aula.

A similaridade presente nas narrativas dos textos literários e nas narrativas do jogo facilitaram o entendimento das características do gênero trabalhado, pois, os alunos sentiram-se imersos no clima de mistério e participaram ativamente, construindo e reconstruindo narrativas a partir daquilo que vivenciaram no jogo e leram nos textos. Foram feitas discussões sobre o jogo (sua temática, componentes, mecânicas) e a relação entre a linguagem do jogo e a linguagem dos textos de contos de mistério.

Após várias leituras, jogos em grupo e reflexões, foi pedido para que os alunos produzissem narrativas de mistério e, como produção final, foi elaborada uma coletânea de contos de mistério

impresa e também produções audiovisuais.

### **Considerações finais**

Este trabalho buscou explicitar sobre o uso de jogos de tabuleiro como recurso de mediação entre o sujeito/aluno e os objetos de conhecimento que, nesse caso, foi o gênero “Conto de mistério”. A experiência prática realizada em sala aula contou com a prévia pesquisa de perspectivas teóricas acerca do tema estudado, o que fundamentou a realização da sequência didática realizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, como resposta às perguntas norteadoras deste estudo, foi percebido que os jogos de tabuleiro são recursos efetivos de mediação entre o sujeito/aluno e seus objetos de conhecimento, pois, além de promover uma maior interação e participação, colaboram para facilitar o aprendizado de um gênero discursivo da língua materna por apresentarem narrativas similares às narrativas dos textos literários e apresentarem linguagens complementares, como imagens, gestos e movimentos.

Após a finalização da sequência didática, foram alcançados os resultados esperados, que eram a imersão no clima de mistério, com vistas ao entendimento das características do gênero “Conto de mistério” para a produção textual desse gênero.

Este trabalho buscou demonstrar que novas práticas no ensino da língua portuguesa podem levar a uma aprendizagem mais significativa, com o uso de estratégias diferenciadas e multimodais, o que poderá fornecer subsídios para estudantes e professores.

### **Referências**

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Coleção de livros didáticos - Expressar-se em francês. Edições De Boeck: 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**, Palgrave Macmillan: New York, 2003.

MOREIRA, M. A. **Série Enfoques Teóricos**. Monografia n. 7. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda: São Paulo, 1991.

# PROPOSTA DE EXPANSÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS COM OS MULTILETRAMENTOS

PROPOSAL FOR EXPANSION OF PEDAGOGICAL ACTIONS IN THE EARLY YEARS WITH MULTILITERACIES

Iranara Saraiva Alves Feitoza <sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta formativa para expansão do trabalho com a leitura por professores alfabetizadores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os multiletramentos. A partir dos resultados coletados em uma pesquisa de mestrado realizada com um grupo de 18 professores da Rede Pública Municipal de Guarulhos e tendo em vista o que tem sido oferecido nas formações de professores alfabetizadores dos últimos anos, compreendeu-se a necessidade de analisar as possibilidades existentes para a formação leitora dos educandos e dos professores. A metodologia utilizada tem em seu pilar constitutivo a intenção crítico-colaborativa (LIBERALI, 2018), o letramento literário (COSSON, 2014), e a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Com o delineamento das propostas visa-se à reflexão para ação ao considerar os envolvidos no processo educativo como ativos, críticos e transformadores. Os resultados da pesquisa se expandem na prática da professora pesquisadora como formadora em um programa de formação contínua de professores alfabetizadores.

**Palavras-chave:** multiletramentos; anos Iniciais; ensino Fundamental; ações pedagógicas; professores alfabetizadores.

### Abstract:

The present work aims to present a formative proposal to expand the work with reading in the Early Years of Elementary School with multiliteracies. From the results collected in a master's research carried out with a group of 18 literacy teachers from the Municipal Public Network of Guarulhos and considering what has been offered in teacher training in recent years, the need to analyze the possibilities was understood. existing for the reading training of students and teachers. The methodology used has in its constitutive pillar the critical-collaborative intention (LIBERALI, 2018), the literary literacy (COSSON, 2014), and the Pedagogy of Multiliterations (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). With the design of the proposals, the aim is to reflect for action when considering those involved in the educational process as active, critical and transformative.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora alfabetizadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atualmente Coordenadora de Programas Educacionais da Rede Pública de Guarulhos. Formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. E-mail: iranara.saraiva@gmail.com

The research results expand on the practice of the researcher teacher as a trainer in a continuing education program for literacy teachers.

**Keywords:** multiliteracies; Initial years; elementary School; pedagogical actions; literacy teachers.

## **Introdução**

A formação do professor alfabetizador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em anos recentes focalizou como uma das principais e mais recorrentes metodologias o hábito da leitura inicial realizada pelo professor, conhecida como leitura deleite ou leitura de fruição. Com essa premissa se apresenta como fundamental a reflexão sobre as possibilidades de trabalho didático que envolvam a leitura nos primeiros anos escolares. Desta forma, neste texto são apresentados fragmentos de uma pesquisa de Mestrado realizada com um grupo de 18 professores alfabetizadores da Rede Pública de Guarulhos que teve como principal objetivo delinear propostas formativas que mobilizassem a prática e a realidade da escola. Para isso, opta-se pela Pedagogia dos Multiletramentos e os pilares constitutivos da multimodalidade, multiculturalidade e multimídia. A junção desses elementos favorece a elaboração de propostas de trabalho didático expansivas e que permitam se pensar a formação de novos leitores como sujeitos críticos, participativos e ativos para a transformação da sociedade. Deste modo, os conhecimentos apreendidos no ambiente escolar ultrapassam os muros e fronteiras da sala de aula e materializam-se no conhecimento para a vida.

### **1. Percepções de professores alfabetizadores sobre as práticas de leitura na escola**

Como ponto de partida para a pesquisa intitulada Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos (2020), realizada sob a orientação da professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, foram realizadas pesquisas correlatas, um dos requisitos do Programa de Formação de Formadores - FORMEP da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Essa análise contribui para a identificação do que já tem sido estudado sobre a temática escolhida. Com essa triagem, foi possível a percepção dos argumentos utilizados por pesquisas anteriores sobre o trabalho com a leitura e a contação de histórias nos Anos Iniciais. Entre eles, destacam-se a literatura como primeiro contato formal da criança com as histórias, o conceito depreciativo de leitura que se constata nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, a hipótese de que histórias contadas oralmente incentivam a leitura de livros e a procura por metodologias com a leitura, ou seja, forma que facilitem o trabalho do

professor alfabetizador em como ler e proceder com os textos na escola. Sendo assim, a contação de histórias, em específico, foi destacada por meio das pesquisas correlatas como uma forma de mobilizar diferentes áreas do conhecimento, trabalhar a oralidade, dificuldades de aprendizagem e questões éticas e polêmicas.

Por meio da pesquisa de mestrado realizada com 18 professores da Rede Pública Municipal de Guarulhos foi possível a identificação de algumas particularidades: os objetivos dos professores ao proporem práticas literárias em sala de aula, as dificuldades encontradas, os gêneros priorizados e as escolhas metodológicas. A partir das informações coletadas tornou-se possível a elaboração de propostas com sugestões de práticas formativas com intenção crítico-colaborativa com a Pedagogia dos Multiletramentos.

Para coleta de dados e percepções dos professores alfabetizadores sobre o trabalho com a leitura foi utilizado majoritariamente um questionário virtual, por meio do Google Forms. Os agrupamentos de respostas com similaridades do questionário aplicado foram organizados em quadros para melhor visualização e organização teórica sobre os temas. Entre os temas, priorizaram-se: as memórias dos professores alfabetizadores, o papel do professor, as práticas e os recursos com leitura e oralidade, os gêneros que são priorizados, a frequência das práticas, as necessidades didáticas e o efeito na vida dos sujeitos.

Com a análise das respostas apresentadas pelos professores foi possível o agrupamento por categorias. A primeira delas recebeu a nomeação de familiares, pois remete a sujeitos pertencentes ao âmbito familiar que incentivam a formação leitora dos professores. Como exemplo, se destaca o fragmento exposto por um professor participante da pesquisa:

Me recordo que mesmo com pouca instrução, **minha avó** sempre lia para mim. Me incentivou a sempre ler, me dava livros de presente. Com certeza minha maior inspiração (professor 5).

Já a segunda categoria intitula-se por escolares. Faz menção a situações pertencentes a rotina escolar do professor alfabetizador, quando um educando ou alguma situação presente na escola traz a atenção a comportamentos leitores.

(...) Tive um momento em que vi **uma aluna** me imitando e percebi o quanto eles guardam e nós professores não percebemos. Ela lia para os colegas passando o dedinho em cima da palavra que estava lendo (...) (professor 9).

A terceira categoria, formativas, faz referência a situações em que a leitura apresentou uma finalidade específica na formação e trajetória dos professores, o que pode ter acontecido por escolha ou pela obrigatoriedade em suprir demandas ou requisitos profissionais.

(...) No ofício, comecei a ler para os alunos e me sentia constrangida, queria total atenção no começo e fui aprendendo como conseguir isso. Ainda estou aprendendo, porque não é fácil. Cursava o **pró-letramento** e adorava a hora da leitura deleite (professor 6).

A obrigatoriedade pela leitura torna-se uma nova categoria de análise quando ressalta a leitura sem um aparente significado, uma ação voltada meramente a decodificação e reprodução ou para encontrar soluções a questionários e provas avaliativas.

Lembro que quando eu estudava, em cada bimestre, um livro era solicitado para que nossos pais comprassem e fizéssemos a leitura, e sempre no fim do bimestre **fazíamos uma prova** a respeito do mesmo (professor 18).

Por último, parte dos professores mencionam o ato de ler para desenvolver valores e posturas éticas em seus educandos, possibilitando a reflexão crítica sobre a realidade e as problemáticas vivenciadas.

O que mais me marcou foi trabalhar a contação de história às crianças da **inclusão** que, em diferentes narrativas, trazem em suas fantasias **desejos, memórias, alegrias e tristezas**" (professor 11).

Conhecer a história e as memórias dos professores alfabetizadores com a leitura em suas vidas favorece o que Imberón (2010, p.13) ressalta sobre a importância de "conhecer de onde viemos para saber aonde vamos". As memórias dos sujeitos permitem compreender suas percepções, seus afetos, suas familiaridades com os processos e objetos destinados a leitura, suas construções de sentidos e redes de significados que foram fundamentais também para a própria constituição e formação de leitores.

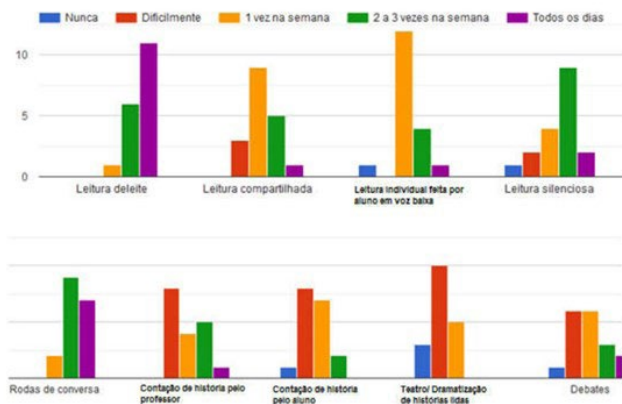
## **2. Papel do professor alfabetizador com as práticas de leitura**

Um dos eixos da pesquisa consistiu em identificar a percepção do papel dos professores alfabetizadores com as práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O dilema sobre escolarizar ou não as práticas de leitura é um ponto de discussão entre vários autores. Sobre esse aspecto, Soares (2006) destaca que a escola precisa se preocupar para que o trabalho com a leitura não aconteça de forma engessada, apenas para cumprimento do currículo.

Do mesmo modo, pensar a leitura na escola somente para o desenvolvimento do apreço e prazer pelo ato de ler também é um equívoco. A leitura tem seu papel formativo, e tal como destaca Cosson (2014, p.28) "se lemos as obras literárias fora da escola com prazer sem que nos sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisaria se ocupar de tal forma de leitura?"

É papel da escola possibilitar estratégias de leitura que extrapolem a leitura por prazer. O gráfico a seguir, um recorte da pesquisa realizada, apresenta as principais e recorrentes práticas em torno da leitura pelo grupo de professores alfabetizadores da pesquisa:

**Gráfico 5:** Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos



**Fonte:** A autora, 2020, p.165.

Pela observação da imagem acima é possível analisar que a prática de leitura deleite é bastante evidenciada, e outras práticas que coloquem a participação do aluno em destaque como contação de histórias, teatro, dramatização e debates, por exemplo, aparecem em menor frequência. Este se apresenta como um dos dados que sinaliza ainda mais a importância de expandir as práticas escolares com a leitura na escola.

Ao se questionar aos professores sobre o papel formativo com a leitura em suas respostas foram apontados o papel de mediador, do sujeito que tem algo novo para trazer, aquele que garante a socialização de diferentes textos, a ampliação de repertórios, a satisfação pelo ato de ler, a liberdade para opinar criticamente, para viver de forma autônoma e interagir na sociedade a partir da reflexão e busca por soluções aos problemas enfrentados.

Uma das ênfases apresentadas pelo grupo consistiu em conceber a aprendizagem e prática de leitura na escola como ação social e que tenha o alcance para além dos educandos, também para as suas famílias. Ponto primordial ao se pensar que as propostas em torno da alfabetização precisam ser desenvolvidas em contextos de letramento, ou seja, que mobilize a função social das aprendizagens, de modo que o educando compreenda como o conhecimento



pode e será utilizado em seu cotidiano.

### **3. Proposta de compartilhamento formativo com intenção crítico-colaborativa**

Tendo em vista a expansão das práticas de leitura na escola foi desenvolvida uma proposta com os multiletramentos que poderá ser reformulada e organizada conforme o contexto dos participantes.

A escola como instituição social precisa acompanhar as constantes transformações sociais e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir dos educandos. Por esse motivo, pensar na formação dos professores pelo viés dos multiletramentos permite que se considere a velocidade das modificações presenciadas. De acordo com Rojo (2012) o trabalho com os multiletramentos além de permitir o envolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, mobiliza culturas, gêneros, mídias e linguagens da realidade dos sujeitos, o que favorece o enfoque crítico, plural e democrático.

Para a autora, uma atividade que se preencha com os componentes dos multiletramentos é interativa, colaborativa, capaz de romper posições de poder estabelecidas e encontram em sua composição a diversidade de linguagens, modos, mídias e culturas. Por isso que se destacam três elementos fundamentais: a multimodalidade, a multiculturalidade e a multimídia. A multimodalidade, refere-se as diferentes possibilidades de fazer ou apresentar algo, a multiculturalidade permite o olhar para as distintas culturas e a multimídia aos recursos que serão utilizados.

O trabalho didático pautado pelos multiletramentos corrobora a função da escola descrita por Goulart (2001) de ampliar as possibilidades de aprendizagem ofertadas aos educandos, permitindo ao educando estabelecer relação e criar pontes entre as diferentes temáticas e modos de representação por diferentes perspectivas.

Como exemplo para o delineamento da proposta, priorizou-se destacar a temática da mulher na sociedade. Para isso, sugere-se o delineamento de ações didáticas a partir da obra literária intitulada *Malala* de autoria de Carranca (2015).

A proposta consiste em utilizar a literatura como forma de imersão a problemática a ser trabalhada com o grupo a partir das necessidades e especificidades de cada contexto. Com a leitura prévia da obra, nesse caso pelo grupo de professores participantes da formação, auxilia o engajamento e participação das tarefas posteriores, pois favorece a antecipação do assunto que será desenvolvido. Esse caminho didático, caracterizado como sala de aula invertida, é uma das premissas das metodologias ativas que traz o foco para a busca autônoma dos sujeitos, a

pesquisa, a criticidade e o compartilhamento de suas percepções.

No primeiro dia da formação, sugere-se o envolvimento dos participantes, professores e formadores, em uma dança circular para preparar o momento de acolhimento de forma descontraída e prazerosa. A dança é um tipo de linguagem e apresenta por meio de seus movimentos, expressões faciais e corporais, os elementos constitutivos dos multiletramentos: a multiculturalidade, pela oportunidade de experienciar, ouvir e ter contato com músicas e danças particulares de grupos culturais, quer sejam os próprios, quer de outros; A multimodalidade, pela diversidade de formas de organizar que essa dança aconteça, quer em pares, quer individualmente, quer por meio de roda, se será uma dança com passos padronizados, ou livre, etc.; E por fim, a multimídia, com os aparelhos que serão utilizados para esse momento, como rádios, projetores de som e imagem, objetos que irão compor o momento e a utilização do próprio corpo.

Outra sugestão materializa-se na ideia de caixa surpresa. Visto que um dos primeiros elementos do questionário aplicado aos professores foi voltado à compreensão das memórias com a leitura em suas trajetórias pessoais e formativas, a caixa remeterá também a outros tipos de memórias escolares haja visto que dentro dela haverá doces comuns do tempo de infância. Ao retirar o doce da caixa, cada professor poderá manuseá-lo, saboreá-lo e comentar, se desejar, o que sentiu ou as memórias que vieram a mente com essa experiência.

De antemão, o grupo será orientado também a pensar em objetos que fizeram parte das suas memórias afetivas com a leitura e o levarem para o dia de formação. Para organizar o momento, poderá ser proposta a formação de um círculo com os participantes, e se abrirá a oportunidade de experimentar uma nova linguagem literária: a contação de causos.

Os causos fazem parte da tradição quando se pensa na contação de histórias e na história da leitura e da escrita. Eram fatos passos oralmente de uma geração para a outra, e propor esse momento aos professores com um objeto que tem valor afetivo se apresenta como uma oportunidade de reinventar as práticas em sala de aula. Cada participante contará um pequeno caso sobre o seu objeto e o colocará no centro da sala, à vista de todos. Quando todos tiverem cumprido a consigna, a proposta será de compor uma contação de história coletiva com todos os objetos. Para isso, cada um poderá pegar ou o seu próprio objeto ou de outrem, e deverão se atentar aos elementos que compõem uma história, para que a mesma tenha uma sequência lógica e coerência entre as partes.

Em outro momento, o grupo será convidado a participar de estações rotativas de aprendizagem. Sasaki (2016) define as estações de aprendizagem como uma espécie de circuito com a combinação de espaços, recursos e propostas diferenciados que poderão potencializar

às aprendizagens do educando, sua criatividade, sua participação e sua autonomia. O professor ou formador, agirá como mediador do professor, transitando pelas estações para acompanhar as discussões, problematizar aspectos inerentes a temática e contribuir para o desenvolvimento das propostas, que acontecerão simultaneamente entre os grupos. Deste modo, em cada estação haverá um tipo de tarefa para ser desenvolvida sobre a temática que nesse caso, como mencionado anteriormente tem sua essência na reflexão sobre os diferentes papéis da mulher na sociedade e poderá ou não envolver tecnologias digitais.

Como exemplo, um dos espaços se constitui como o espaço audiovisual e por meio dele o grupo de professores terá acesso a computadores, celulares ou outro tipo de ferramenta que tome possível assistir a dois vídeos que tratam sobre a temática da mulher: O sonho impossível que retrata a vida de uma família e uma mulher que desempenha o papel de esposa, mãe, profissional e precisa desempenhar todas as funções sem apoio, e a Vida Maria, um curta-metragem que apresenta a história de uma menina de cinco anos que é obrigada a abandonar os estudos para trabalhar, estabelecer e manter uma família. Após assistir aos vídeos, o formador fará perguntas para estimular o grupo à reflexão. Tais como: O que os títulos dos vídeos nos fazem pensar? Quais os pontos principais apresentados e mais marcantes?, O que o semblante e a forma de agir dos personagens nos transmitem?, Qual a relação estabelecida entre as histórias?, e outras perguntas que sejam pertinentes e favoreçam à discussão.

Já em outra estação haverá espaço para a ludicidade e a criatividade do grupo, pois com materiais diversos como papéis, materiais reaproveitáveis, revistas e demais objetos, o grupo deverá criar e apresentar um jogo sobre a temática.

A última estação terá como consigna a criação de um gênero textual a escolha do grupo para representar o que a mulher significa para eles, poderá ser um poema, uma música ou qualquer outro tipo de gênero que desejarem. A participação nas estações servirá de alicerce para a atividade posterior, que englobará o enquadramento crítico por meio da criação e simulação de um júri, onde um grupo se apresentará a favor e outro grupo contra a imersão e participação da mulher nas diferentes esferas da sociedade.

Ao final, para concluir as ressignificações sobre a temática, o grupo organizará uma história que será apresentada em teatro em que se trará uma mudança de postura e comportamento sobre uma situação vivenciada atualmente pelas mulheres, o que propicia mudanças de olhar, empatia e criticidade.

É destacado por Busatto (2013) que o ato de contar e representar histórias permite ao ser humano a compreensão e o desempenho de múltiplos papéis, o que favorece o senso

de humanidade, respeito, solidariedade e compaixão entre os sujeitos. Por este motivo, que finalizar a proposta com a linguagem teatral configura-se como um momento enriquecedor aos participantes.

#### **4. Resultados**

A proposta apresentada neste texto e na pesquisa de mestrado finalizada em 2020 está próxima de sua aplicabilidade. A professora pesquisadora, que no momento atua como Coordenadora de Programas Educacionais, tem tido a oportunidade de executar a função de formadora de professores alfabetizadores na Rede Pública Municipal de Guarulhos em um programa de formação contínua e obrigatória, que compõe a carga horária de trabalho dos profissionais voltados à alfabetização dos primeiros anos escolares.

As discussões desenvolvidas durante o ano de 2021 visaram ao olhar para a prática dos professores alfabetizadores em um processo reflexivo e participativo. Como a formação ocorreu em um período atípico de pandemia foram realizados encontros virtuais mensais entre os formadores e professores para que a partir de situações vivenciadas na escola, fosse possível repensar e ampliar as possibilidades de trabalho ao considerar a importância de uma proposta de alfabetização alinhada ao letramento.

Com a conclusão da pesquisa de mestrado e com a constituição do programa de alfabetização – LEIA (Leitura, Emancipação, interação e alfabetização), a professora pesquisadora tem tido a oportunidade de auxiliar de forma mais efetiva a construção de propostas formativas aos professores alfabetizadores em um processo que visa unir a teoria e a prática de forma colaborativa e cooperativa.

Ainda há muito a se fazer pensando na complexidade de uma formação que mobilize, de fato, as ações didáticas e ações que acontecem na escola. Porém, já podem ser percebidas nas falas e planejamento dos professores a reflexão e necessidade de expandir os saberes docentes, valorizando e potencializando o que já é realizado.

#### **Considerações Finais**

Com os resultados da pesquisa foi possível verificar a necessidade de repensar as possibilidades de trabalho literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para além da prática de leitura deleite, introduzindo experiências práticas nas formações dos professores.

Outro ponto de destaque consistiu na Identificação dos desafios para formar novos leitores, que entre eles se destacam: o comportamento leitor; a falta de livros ou recursos; a organização de tempos e espaços; a falta de participação ou compreensão das famílias com os propósitos literários, a quantidade de crianças em cada turma.

Para o grupo de professores alfabetizadores participantes da pesquisa as práticas literárias possibilitam: a transformação de pensamentos e modos de agir, o desenvolvimento e apreço pela leitura de diversos assuntos, a vivência e ação em sociedade de forma crítica, a ampliação do repertório e a melhoria da autoestima.

## Referências

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. Editora: Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FEITOZA, I.S.A. **Práticas literárias de professores alfabetizadores**: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos. Dissertação (mestrado). 2020. 173f; 30cm.

GOULART, Cecília M.A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001, p. 5-21.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge, 2000.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SASSAKI, Cláudio. **Para uma aula diferente, aposte na Rotação por Estações de Aprendizagem**. Revista Nova Escola. Outubro de 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacaoestacoes-deaprendizagem>>. Acesso em: 14 abril. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## INSINUAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS QUILOMBOLAS DO MOXOTÓ-IPANEMA PERNAMBUCANO: POSSÍVEIS ACEPÇÕES A PARTIR DE DENOMINAÇÕES LEXICAIS

MOXOTÓ-IPANEMA PERNAMBUCO QUILOMBOLAS' IDENTITY INSINUATIONS: POSSIBLE  
MEANINGS FROM LEXICAL DENOMINATIONS

Edmilson José de Sá <sup>1</sup>

### Resumo

Pernambuco tem raízes africanas manifestadas a partir da vinda de escravos em meados do século XVI e, no início do século seguinte, foram contabilizados mais de quatro mil cativos para o plantio de cana. Com essa remessa de africanos, vieram hábitos, costumes e, naturalmente, a língua que, amalgamada, sobretudo, às línguas europeias e indígenas, resultou no português falado em dias atuais por seus descendentes e pelos latinos que também fazem uso dele através da pronúncia e do léxico. Assim, este trabalho visa à apresentação e análise de algumas denominações lexicais registradas no Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó - Ipanema de Pernambuco, construído a partir do banco de dados organizado após inquéritos realizados em cinco quilombos localizados nos municípios de Águas Belas, Buíque, Custódia, Inajá e Sertânia. Os informantes foram estratificados equitativamente quanto ao gênero e duas faixas etárias abrangendo pessoas de 18 a 40 anos e 50 a 70 anos, com ensino fundamental completo. A eles foram aplicadas questões de cunho fonético-fonológico e semântico-lexical, que resultaram em onze cartas fonéticas e vinte e uma cartas léxicas. Considerando as perspectivas defendidas por Labov (1966), em que ocorre a integração do homem com a língua e a sociedade, e por Eckert (2000; 2005) que visa à abordagem construcionista social, a análise das denominações para bocapiu (carta 7), gambá (carta 10) e caxixi (carta 20) permitiu constatar que as comunidades quilombolas inquiridas desenvolvem práticas que se orientam a partir do mundo que as cercam, possibilitando ao falante dessas comunidades a construção de uma identidade que não o desprestigie perante seu povo, sobretudo, pelas marcas conferidas à língua que fala.

**Palavras-chave:** Léxico; Comunidades quilombolas; Identidade; Pernambuco.

### Abstract:

Pernambuco has African roots manifested from the coming of slaves in the mid-sixteenth century and, at the beginning of the following century, more than four thousand captives were counted for sugarcane planting. With this remittance of Africans, habits, customs came together and, of course, the language that, amalgamated, above all, to European and indigenous languages, resulted in the Portuguese Language spoken in present day by their descendants and by the Latins who also make use of it with the pronunciation and the lexicon. Thus, this work aims at the presentation

<sup>1</sup> Doutor em Letras (UFFB), Pós-doutor em Letras (UFPA). Professor de Língua e Literatura no Centro Superior de Arcoverde - CESA e colaborador no Mestrado Proletras, na Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns. E-mail: edjm70@gmail.com

and analysis of some lexical denominations registered in the Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó - Ipanema de Pernambuco, constructed from the database organized after surveys conducted in five quilombos located in the Águas Belas, Buíque, Custódia, Inajá and Sertânia towns. The informants were stratified equally in terms of gender and two age groups covering people aged 18 to 40 years and 50 to 70 years, with complete elementary school. They were applied phonetic-phonological and semantic-lexical questions, which resulted in eleven phonetic letters and twenty-one lexical letters. Considering the perspectives defended by Labov (1966), in which man's integration with language and society takes place, and by Eckert (2000; 2005) which aims at the social constructionist approach, the analysis of the denominations for bocapiu (letter 7), opossum (letter 10) and caxixi (letter 20) showed that the quilombola communities surveyed develop practices that orient themselves from the world around them, enabling the speaker of these communities to build an identity that does not discredit him before his people, especially by the marks conferred on the language he speaks.

**Keywords:** Lexicon; Maroon communities; Identity; Pernambuco.

## Introdução

Estudos descritivos da língua podem ocorrer a partir de várias perspectivas que permitem apontar interferências sociais, históricas, espaciais e culturais como responsáveis pela existência de variedades fonéticas, léxicas ou morfossintáticas. Uma dessas perspectivas compete à Dialetolegia, quando mapeamentos das variedades mais acentuadas estabelecem os limites de sua distribuição.

Os mapeamentos das variedades são construídos conforme a metodologia geolinguística a partir da qual são selecionados todos os itens necessários da seleção das localidades como pontos de inquérito à seleção das cartas linguísticas que resultam na confecção dos atlas.

O estudo aqui proposto apresenta um estudo acerca das denominações para três itens lexicais, quais sejam: *bocapiu* (carta 7), *gambá* (carta 10) e *caxixi* (carta 20) do Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó - Ipanema de Pernambuco (ALQUIMPE), construído por Sá (2018).

A análise tem o intuito de averiguar as respostas dos informantes e interpretá-las sob a égide de Labov (1966; 1983) e Eckert (2000; 2005; 2012), conectando, assim, o estudo das categorias sociais salientes às questões identitárias dos quilombolas.

Nesse sentido, o artigo aqui proposto tem a seguinte estrutura: *in limine* a ideia é apresentar

os desdobramentos dos aspectos que a Sociolinguística tem se incumbido de estudar. Em seguida, adentra-se na Dialetologia Pluridimensional, pois ela estabelece microanálises que amalgamam o social e o espacial e, por conta disso, a seção seguinte se encarrega de apresentar o Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó - Ipanema de Pernambuco, do qual o corpus de análise é retirado. Após essa análise, tecem-se as considerações finais.

## **1. Como a Sociolinguística se (des)dobra?**

A língua se constitui de um mecanismo por meio do qual o homem manifesta suas ideias, as de sua geração, de sua comunidade, constituindo, assim, o retrato do tempo em que vive, a partir de instrumentos de projeção da cultura, como defendia Câmara Jr.(1985).

Por meio das relações sociais de que participam pessoas e grupos, reconhece-se a vivência singular nas práticas comunicativas que verbalizam situações do dia a dia. Assim, para Wardhaugh (2006), é pela subjetividade individual, unificada no senso comum, que a língua se estrutura socialmente, ao ser influenciada por valores, comportamentos, concepções e crenças divulgados de geração a geração.

Embora as práticas sociais sejam discutidas, há muito tempo, como restrições responsáveis pela existência de mais de uma forma de manifestação linguística, a relação linguagem e sociedade, conforme encontrado em Romaine (1994), passou a ser tratada como Sociolinguística apenas em meados dos anos 50, quando linguistas e sociólogos começaram a ter interesses comuns que visavam a discussões da diversidade linguística, a exemplo de Labov (1983), que entendeu as estruturas variantes como padrões de regularidade.

O estudo da variação linguística permite reconhecer a língua não apenas como objeto abstrato de estudo, mas como propriedade inerente a qualquer língua e isso pode ter sido percebido através da variação dialetal e da variação histórica.

Da inspiração dos estudos labovianos, advieram estudos brasileiros produzidos por Aryon D. Rodrigues, em 1966 e Paulino Vandresen, em 1973, cujos bases teóricas proporcionaram novos espaços e perspectivas e ainda o tem feito, a exemplo do que ocorre com a visão pluridimensional e contatual da língua de que tem tratado a Dialetologia e a Geolinguística, cujo modelo permite analisar as variedades tanto à luz da dimensão diastrática quanto diatópica.

A essas dimensões, soma-se, ainda, a perspectiva estilística, que envolve a fala individual em maior proporção que a fala de grupos, como propõem Labov (1966, 2001); Bell (1984) e Eckert (2000, 2005). De acordo com esses estudos, os estudos deixam de analisar a língua de modo



estático, mas como verdadeiras ondas que analisam a variação sob os vieses social (sexo, faixa etária, escolaridade), etnográfico, considerando as comunidades minoritárias, e de estilo, que refletem na constituição de significação social.

A primeira onda de estudos se baseava na hierarquia socioeconômica. Essa onda via a mudança linguística emergindo das pressões dentro do sistema linguístico. Para Eckert (2012, p. 90), essa mudança afetava primeiramente:

[...] a fala daqueles menos sujeitos à influência da linguagem padrão e se espalhando para fora através de populações cada vez mais resistentes à mudança. Ao mesmo tempo, uma variedade de variáveis que não são mudanças em progresso é estratificada como resultado de coisas como contato dialetal e resistência à padronização (tradução nossa)<sup>2</sup>.

Já a segunda onda de estudos de variação usufruía de métodos etnográficos para se aproximar da dinâmica local de variação. Esses estudos buscaram categorias locais que poderiam acender a relevância das categorias macrosociológicas da vida no cenário local, delineando uma relação direta entre a dinâmica social originando essas categorias e o uso de variáveis linguísticas, como expressões que representavam a identidade do falante.

Uma terceira onda se pauta nas identidades sociais e categorias para a prática linguística em que os falantes se colocam no cenário social através da prática estilística. Segundo Eckert (2012, p. 94):

Considerando que as duas primeiras ondas viam o significado da variação como resultado incidental do espaço social, a terceira onda a vê como uma característica essencial da linguagem. A variação constitui um sistema semiótico social capaz de expressar toda a gama de preocupações sociais de uma comunidade.(tradução nossa)<sup>3</sup>.

Para a autora, a ênfase na prática estilística na terceira onda localiza os falantes não como portadores estáveis do dialeto, mas como agentes estilísticos, que adaptam estilos linguísticos em curso.

## 2. O caráter pluridimensional dos estudos dialetais

No século XIX, a produção de atlas linguísticos brasileiros atingiu um patamar de destaque desde que Nelson Rossi e sua equipe alunos resolveram coletar dados no Estado da Bahia e,

<sup>2</sup> The speech of those least subject to the influence of standard language and spreading outward through populations increasingly resistant to change. At the same time, a variety of variables that are not changes in progress are stratified as a result of such things as dialect contact and resistance to standardization.

<sup>3</sup> Whereas the first two waves viewed the meaning of variation as incidental fallout from social space, the third wave views it as an essential feature of language. Variation constitutes a social semiotic system capable of expressing the full range of a community's social concerns.

com esse corpus, construíram o primeiro atlas estadual em 1963, nomeado de Atlas Prévio dos Falares Baianos. A sua constituição monodimensional visava, única e exclusivamente, o registro das variantes mais acentuadas.

Aos poucos, essa metodologia passou a evoluir, dando lugar a trabalhos bidimensionais e, mais recentemente, inserindo legendas que permitem o leitor compreender como as variantes se distribuem segundo o perfil diagenérico e diageracional do informante, o que favoreceria a compreensão da inovação e da conservação da língua. Com isso, os pesquisadores começaram a perceber que construir um atlas não significa apenas apresentar resultados cartograficamente, catalogando, no mapa da comunidade ou do estado, informações espaciais. Nesse sentido, defendem Chambers e Trudgill (1998, p. 45) que:

[...] todos os dialetos são regionais e sociais. Todos os falantes têm um espaço social, bem como uma locação regional, e em sua fala, muitas vezes, identificam-se não só como nativos ou habitantes de um determinado lugar, mas também como membros de uma determinada classe social, faixa etária, etnia ou outra característica social (tradução nossa)<sup>4</sup>.

Embora apenas no ano 2000, quando da construção do Atlas Linguístico Diatópico e Diastrático Del Uruguay (ADDU) por Harald Thun e Adolph Elizaincín, que agregaram elementos sociolinguísticos na elaboração das cartas, conferindo-lhes o caráter pluridimensional, no início do século XIX, essa preocupação já era manifestada quando o *Atlas Linguistique de La France* estava sendo projetado e no trabalho Das Rheinische Platt (1877) de autoria de Georg Wenker, no qual a dimensão diagenérica envolveu o uso de linguagem de pessoas mais jovens e de mais idade.

Com a preocupação de Winkelmann (1996, p. 343) de que “uma análise unidimensional e estritamente diatópica não era mais suficiente para explicar a variação linguística observada”, os atlas passaram a adotar uma estrutura mais completa, que fosse além da diatopia. Por isso, Thun e Elizaincín (2000) estenderam essa pluridimensionalidade permitindo a análise linguística também a partir das seguintes dimensões: diafásica (dois estilos), diarreferencial (contraste entre comentários e respostas), dialingual (espanhol x português) e diazonal (duas zonas de localização: urbana e rural).

Uma das formas de compreender muito mais do que a distribuição diatópica e diastrática dos itens variáveis tem sido através dos registros cartográficos de dados coletados em comunidades

<sup>4</sup> All dialects are both regional and social. All speakers have a social background as well as a regional location, and in their speech they often identify themselves not only as natives or inhabitants of a particular place but also as members of a particular social class, age group, ethnic background, or other social characteristic.

tradicionais, ou seja,

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007)

Desses grupos fazem parte povos indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, catadoras de mangaba, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros e caiçaras.

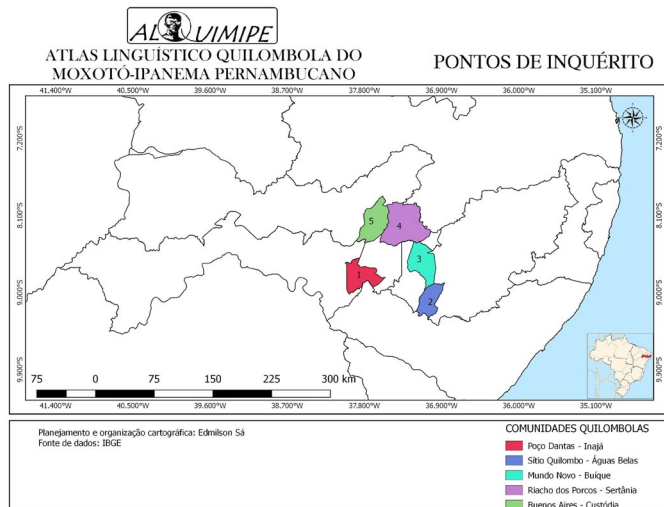
Considerando a primeira onda proposta por Eckert (2012), que estabelece amplas correlações entre variáveis linguísticas e as categorias macrosociológicas de classe socioeconômica, sexo, classe, etnia e faixa etária, e a segunda onda, que emprega métodos etnográficos para explorar as categorias e configurações locais que habitam ou constituem essas categorias mais amplas, o trabalho aqui proposto visa ao estudo lexical a partir do corpus do Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó-Ipanema Pernambucano (ALQUIMPE), cuja metodologia se apresenta em seguida.

### **3. A estrutura do Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó-Ipanema Pernambucano (ALQUIMPE)**

O primeiro atlas linguístico quilombola de Pernambuco foi construído com dados coletados em inquéritos realizados em cinco comunidades de abrangência entre o Moxotó e o Ipanema do Estado. Para isso, partiu-se para a escolha de informantes com faixa etária de 18 a 30 anos e 50 a 70 anos, com escolaridade até 5ª ano do ensino fundamental – anos iniciais e poucas ausências da comunidade.

Esse perfil dividido equitativamente na dimensão diagenérica foi seguido para a diagnose nos quilombos de Buenos Aires (município de Custódia), Mundo Novo (município de Buíque), Riacho dos porcos (município de Sertânia), Poço Dantas (município de Inajá) e sítio Quilombo (município de Águas Belas). Cartograficamente, os pontos de inquérito pertencem a municípios que atendem às microrregiões do Sertão e do Agreste do Estado de Pernambuco, conforme distribuição no mapa disposto na figura 16.

Figura 16: Mapa com os pontos de inquérito do ALQUIMPE



Fonte: Sá (2018)

Os informantes responderam perguntas do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) e do Questionário Semântico-Lexical (QSL), usadas para os inquéritos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e em outros trabalhos semelhantes. Além disso, para contemplar efetivamente a cultura afro, o campo semântico 'vida urbana' foi alterado para 'vida no quilombo', questões extras foram acrescentadas em campos semânticos já existentes e o campo 'aspectos culturais do quilombo' foi acrescentado. Para isso, recorreu-se a obras lexicográficas escritas por Mendonça, (1973), Pereira da Costa (1957) e Lopes (2012), por vislumbrarem a cultura africana de modo eminente.

Do *corpus* coletado, 11 fenômenos fonéticos e 21 itens lexicais denominados foram cartografados, permitindo conhecer como o português brasileiro se manifesta na cultura quilombola e se essa cultura sinaliza a identidade do grupo étnico em questão.

#### 4. Marcas identitárias do povo quilombola pernambucano no léxico

Se os quilombolas são habitantes de comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos antigamente escravizados, que se sustentam, principalmente, da agricultura de subsistência em terras doadas, adquiridas ou ocupadas há muito tempo, é de se esperar que sua ancestralidade comum, suas formas de organização sociopolítica e suas

tradicionalis religiosas e culturais se manifestem na sua língua, sobretudo, a partir das escolhas lexicais.

Para essa verificação, foram escolhidas três cartas linguísticas do ALQUIMPE com denominações para *bocapiu* (carta 7), *gambá* (carta 10) e *caxixi* (carta 20). A carta 7 apresenta respostas para a pergunta sobre *a sacola retangular feita de palha muito utilizada no transporte de alimentos comprados em feira-livre* (QSLA 64).

As denominações registradas para nomear esse utensílio foram: aió, bisaclo, bolsa, bolsa de carnaúba, bolsa de palha, cesta de palha, cesto e sacola. Do ponto de vista diagenérico, essas denominações se distribuíram da seguinte forma:

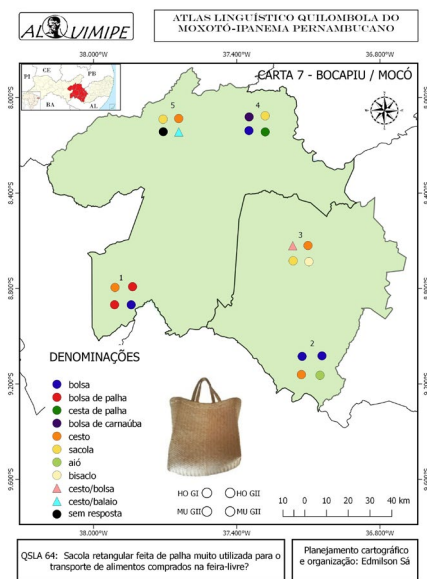
**Tabela 5:** Distribuição diagenérica das denominações para *bocapiu*

	Homem		Mulher		Total
	Nº	%	Nº	%	
Aió			1/21	5%	1
Balaio			1/21	5%	1
Bisaclo			1/21	5%	1
Bolsa	3/21	14%	2/21	9%	5
Bolsa de carnaúba	1/21	5%			1
Bolsa de palha	1/21	5%	1/21	5%	2
Cesta de palha			1/21	5%	1
Cesto	3/21	14%	3/21	14%	6
Sacola	2/21	9%	1/21	5%	3

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Como se percebe, o gênero do informante não caracteriza a variação, já que o número de denominações se espalha no âmbito mesorregional onde se encontram os quilombos pesquisados. Essa mesma constatação parece ocorrer ainda de acordo com a faixa etária, como se pode observar na figura 17.

Figura 17: Carta 7 com a distribuição das denominações para bocapiu



Fonte: Sá (2018)

Segundo encontrado em Houaiss (2009), *aió*, citada pela mulher da segunda faixa do ponto 2 (Quilombo), designa 'bolsa de caça trançada com fibras de caroá' e cita uma etimologia conferida a Nascentes como um termo de origem cariri, mas não confirmada em Nascentes (1955, p. 13), que cita origem duvidosa e propõe origem gótica em *\*hadja* – guarda e do vasconço *ayoa* – guardião.

Os termos *bolsa*, *bisaco* (bisaco) e *saco* têm etimologia latina, enquanto *balaio* supostamente teria origem no francês antigo, segundo menciona Houaiss (2009). Assim, culturalmente falando, acredita-se que os nomes das bolsas que trazem consigo as matérias-primas de que são construídas como a carnaúba, palmeira típica do Nordeste e bastante encontrada na zona rural, inclusive nas comunidades quilombolas.

A carta 10 visa ao conhecimento das denominações para o animal que carrega os filhos em uma bolsa que tem na barriga e solta um cheiro ruim quando se sente ameaçado (QSLA 80). As respostas a essa pergunta foram *cassaco*, *gambá*, *cambambá* e *gimbá*, cuja distribuição quanto ao gênero pode ser contemplada na tabela 6.

**Tabela 6:** Distribuição diagenérica das denominações para gambá

	Homem		Mulher		Total
	Nº	%	Nº	%	
Cassaco	3/21	14%	8/21	38%	11
Gambá	3/21	14%	2/21	9%	5
Cambambá	2/21	9%	2/21	9%	4
Gimbá	1/21	5%			1

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

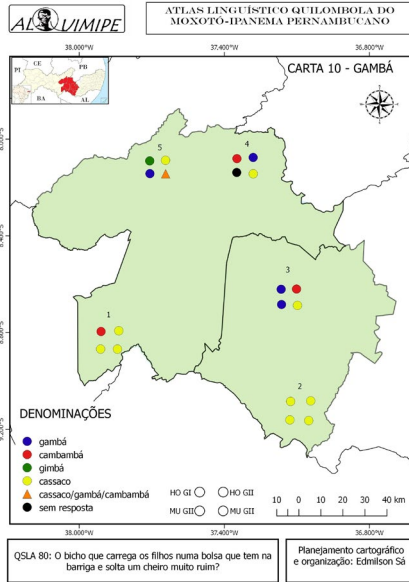
Pelos dados estratificados na tabela 6, a marca dialetal dos quilombolas face às denominações para gambá é *cassaco*, cuja etimologia se acredita advir o banto. Lopes (2004, p. 82 cita o quicongo, \**kasakana*, 'trabalhar' e reforça que essa definição pode ter relação com o trabalho nos engenhos, pela folclórica predileção do *gambá* pela aguardente de cana. Já Pereira da Costa (1957, p. 212) acredita que o nome se constituiu da corruptela de 'com + saco', por conta da bolsa que o animal tem na barriga para carregar seus filhotes.

O próprio item *gambá*, mesmo de étimo controverso, traz origens bantas, como o quioco ngamba 'espécie de doninha de dorso e cauda listrados', mas, para Lopes (2012, p. 122), a maior aceitação recai para o tupi, como menciona Houaiss (2009).

A dúvida quanto a procedência ainda se mantém em *cambambá* ou *cangambá*. Segundo encontrado em Ferreira (1986, p. 335), o termo se originou do tupi *a'kãnga am'ba*, 'cabeça oca', 'estonteado'. Lopes (2012, p. 74), no entanto, cita outras duas etimologias: *ikangamba*, 'zorrilho' e do quioco, *kangamba*.

Já em relação a *gimbá*, citado pelo homem da primeira faixa do ponto 5 (Buenos Aires), não foi encontrada qualquer referência etimológica, mas é provável ter vindo do quicongo \**ngimba*, que carrega ou produz grandes frutos. Lopes (2012, p. 125) registra o verbo 'gimbar', de origem semelhante, no sentido de 'carregar peso'. A figura 3 mostra a distribuição cartográfica das variantes para gambá.

Figura 18: Carta 7 com a distribuição das denominações para gambá

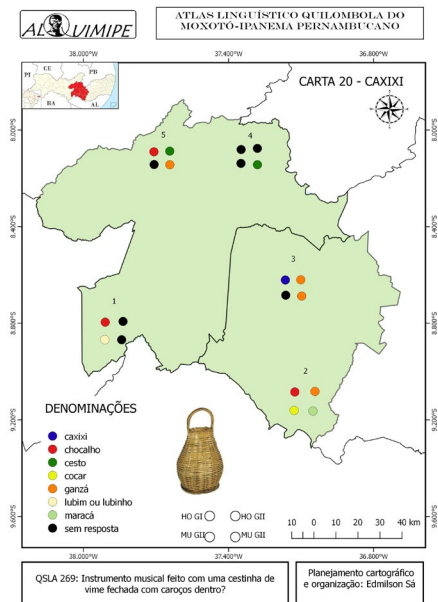


Fonte: Sá (2018)

Outro item lexical que merece destaque responde à pergunta referente ao *caxixi*, com o intuito de averiguar o *nome do instrumento musical feito com uma cestinha de vime fechada com caroços dentro*. (QSLA 269). Foram registradas as seguintes variantes: *caxixi*, *chocalho*, *cesto*, *cocar*, *ganzá*, *lubim* ou *lubinho* e *maracá*. Pelo que se percebe, apenas *ganzá* foi mais abrangente, sendo lembrada nos pontos 2 (Quilombo), 3 (Mundo Novo e 5 (Buenos Aires). O tempo advém do quimbundo *nganza*, ‘cabaça’, conforme encontrado em Lopes (2012, p. 124). A figura 4 apresenta a distribuição das denominações para o *caxixi*.



Figura 19: Carta 20 com a distribuição das denominações para caxixi



Fonte: Sá (2018)

*Chocalho* foi a variante preferida apenas pelo homem da primeira faixa etária dos pontos 1 (Poço Dantas) e 5 (Buenos Aires). No ponto 4 (Riacho dos Porcos), os quilombolas parecem não conhecer o instrumento. Para não deixar a pergunta sem resposta, apenas a mulher da segunda faixa etária o nomeou de *cesto*, com etimologia proveniente do grego *kíste*, ‘cesto’, pelo latim *cista*, provavelmente motivado pela apresentação da figura durante a entrevista.

Por sua vez, a mulher mais jovem do ponto 2 (Quilombo) chamou o instrumento de *cocar*, enquanto a mulher da segunda faixa etária o denominou *maracá*. Não foi confirmada qualquer relação da primeira denominação com o item lexical solicitado como resposta para a pergunta, já que, etimologicamente, esse item veio do francês *cocardé*, ‘galo’, remetendo ao utensílio usado pelos índios como adorno para cabeça. A segunda, no entanto, traz a etimologia de origem indígena do tupi *maraka*, cujo cognato no português brasileiro remete ao *chocalho*.

Já sobre a resposta *lubim* ou *lubinho* a que se referiu a mulher mais jovem do ponto 1 (Poço Dantas), não há referências lexicográficas a respeito, nem a informante soube justificar a

escolha. Contudo, em Lopes (2012, p. 65), há uma referência a *lombinho*. Segundo ele,

De origem banta, mas de étimo não exatamente determinado. Vejam-se: o quimbundo \*mulumbu, corcova ou excrescência que se forma no umbigo; o quicongo \*lombu, fruto da seringueira, o umbundo \*lombolo, broto; o quico \*lombi, pequenos bagos negros (quando maduros) da árvore lombu, que se esmagam para fazer tinta.

Não fica claro se a ideia da informante quilombola associada ao contexto do instrumento alude ao formato das protuberâncias ou à matéria-prima da espécie possivelmente na confecção.

## Conclusão

Constata-se que a miscigenação e contato multiétnico por que passou o Estado de Pernambuco, inclusive com comunidades quilombolas relativamente próximas a tribos indígenas, influenciou sobremaneira na fala desses grupos tradicionais.

Com isso, registra-se um número de variedades de português falado em Pernambuco em comunidades rurais quilombolas que conservam especificidades etnolinguísticas e que se localizam dentro de um continuum de variedades de português brasileiro registradas como português afro-brasileiro como cassaco e ganzá e o português indígena como maracá junto a contribuições latinas como bolsa e bisaco, justificadas tanto por laços de parentesco como por autoatribuição, além de repartirem um território próximo e uma religiosidade em comum (ARRUTI, 2006).

O fato é que ainda há muito o que se pesquisar, discutir e investigar, visto que um trabalho de descrição linguística não acompanha a sua evolução cada vez mais rápida, pois umas palavras são produzidas, mas num curto espaço de tempo são esquecidas e são facilmente substituídas, tornando a heterogeneidade da língua ainda mais acentuada.

É imperativo que os povos africanos que atracaram em terras brasileiras sejam considerados não apenas como trabalhadores escravizados, mas como sujeitos partícipes da construção do português brasileiro. Eis a verdadeira identidade que deve ser propagada!

## Referências

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história dos processos de formação. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BELL, Alan. Language style as audience design. **Language in society**.13 (2), 1984. p. 145-201

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em 03/11/2020.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CHAMBERS, Jack K.; TRUDGILL, Peter. **Dialectology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

ECKERT, Penelope. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, Penelope. Variação, convenção e significado social. **Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America**. Oakland CA. Jan. 7, 2005.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, 2012. 41:87-100.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 5.ª ed. Curitiba: Melhoramentos, 2010.

HOUAISS, A. et al. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, William. **Modelos sociolingüísticos**. Tradução espanhola de José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

LABOV, William. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

PEREIRA DA COSTA, Francisco Augusto. Vocabulário pernambucano. **Revista do Instituto Archeológico, Histórico e Geográfico Pernambucano** - Separata do volume XXXIV. Recife: Imprensa Oficial, 1957.

ROMAINE, Suzanne. **Language in Society**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SÁ, Edmilson José de. **Atlas Lingüístico quilombola do Moxotó-Ipanema Pernambucano (ALQUIMPE)**. Relatório de Pós-Doutorado, Belém - PA: Universidade Federal do Pará, 2018.

THUN, Harald; ELIZAINCÍN, Adolfo. **Atlas diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU)**, I, 1-2, Kiel: Westensee Verlag, 2000.

WARDHAUGH, Ronald. **An Introduction to Sociolinguistics**. Oxford : Blackwell, 2006.

WINKELMANN, Otto. La geolingüística pluridimensional y el análisis de situaciones de contacto lingüístico. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald. (Orgs.) **Neue Wege der romanischen Geolinguistik**. Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie. (Heidelberg/Mainz, 21-24.10.1991). Kiel: Westensee-Verlag, 1996.

# DISCURSO E VISIBILIDADE: MANIPULAÇÕES (IN)PERCEPTIVAS

DISCOURSE AND VISIBILITY: (IN)PERCEPTUAL MANIPULATIONS

DAYVID JUNIO SENA BISPO <sup>1</sup>

GUILHERME FREITAS DOS SANTOS <sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho se propõe a examinar as mídias digitais como aportes de manipulação da opinião pública, bem como seu papel na compreensão semântica dos campos de atuação “público” e “privado”, a partir dos atos políticos apresentados por meio das mídias sociais. Para tanto, iremos utilizar os postulados de Thompson (2013) e Charaudeau (2016) como fundamentação teórica das nossas reflexões. Pretendemos investigar os acontecimentos de interesse público e privado ao longo do tempo sob o prisma das condições sócio-históricas atuais, da mesma forma que os possíveis efeitos na formatação da opinião pública. Deste modo, nosso intuito é compreender as nuances subjacentes aos acontecimentos que são tanto escolhidos quanto visibilizados, mediante o uso das redes sócias por atores públicos e privados, com a pretensão de fabricar uma opinião pública. Sendo assim, diante da dimensão ampla dos aportes que são utilizados para propagar estas narrativas, daremos um enfoque inicial ao gênero “notícias”, além de “notas públicas” emitidas, ora por entidades ora pessoas públicas. Portanto, este estudo promoverá uma análise restrita às mídias sociais digitais, deixando a investigação das demais mídias (Rádio, TV), também importantes na comunicação de massa e visibilidade, para outro momento.

**Palavras-chave:** Visibilidade; Opinião Pública; Comunicação de Massa; Discurso.

### Abstract:

This paper aims to examine traditional and digital media as contributions to the manipulation of public opinion, as well as their role in the semantic understanding of the “public” and “private” fields of action, based on the political acts presented through social media. Therefore, we will use the postulates of Thompson (2013) and Charaudeau (2016) as a theoretical foundation for

<sup>1</sup> Graduado em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (2008). Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais (2009). Tutor em Ensino à Distância pela UEMA (2010). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL (Linha 2: Linguagens, Discurso e Sociedade) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: marksena@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado e Bacharel em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Jorge Amado (2009). Especialista em estudos Linguísticos e Literários (2019). Aperfeiçoamento em: Como Ensinar a Distância (2020). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL (Linha 2: Linguagens, Discurso e Sociedade) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

our reflections. We intend to investigate events of public and private interest over time under the prism of current socio-historical conditions, as well as the possible effects on the shaping of public opinion. Thus, our aim is to understand the nuances underlying the events that are both chosen and made visible, through the use of social networks by public and private actors, with the intention of fabricating a public opinion. Thus, given the broad dimension of the contributions that are used to propagate these narratives, we will initially focus on the “news” genre, in addition to “public notes” issued, either by entities or by public persons. Therefore, this study will promote a restricted analysis to digital social media, leaving the investigation of other media (Radio, TV) for another time, which undoubtedly play an important role in mass media communication and visibility, although they will not be explored at this time.

**Keywords:** Visibility; Public opinion; Mass Communication; Speech.

## **Introdução**

A presente reflexão trafega em torno dos fenômenos levantados inicialmente por Thompson (2013) sobre o que ficou definido como “um mundo aberto para todos” ao tratar da “Transformação da Visibilidade”. Para tanto, o autor recorre às tecnologias de “social media”, e redes de “*broadcasting*” como possíveis vetores de ruptura ao que contemporaneamente identificamos como “público” e “privado”, reforçando assim o poder da *Visibilidade* que se ancora nos sistemas massivos de comunicação em rede, bem como suas repercussões nos modelos de interação social.

Por outro lado, entrelaçaremos as questões apontadas por Charaudeau (2016) referentes à “conquista da opinião pública” onde o autor discorre sobre o pano de fundo do exercício do poder político e as estratégias discursivas utilizadas para produzir a persuasão e/ou a sedução dos membros da sociedade.

Neste sentido, iremos problematizar alguns pontos que parecem não ter sido aprofundados pelo referido autor; muito embora, podem também contribuir para uma percepção opaca por parte dos leitores na medida que tentam estabelecer “sentidos” acerca do que de fato é “público” e/ou “privado”, assim como seus contornos no campo das relações de poder que envolvem o discurso público. Conforme Thompson (2013, p. 110) preconiza, o espaço “público” começou a significar atividade/autoridade relativa do Estado e dele derivada, já no espaço

“privado” as atividades ou esferas da vida eram excluídas ou separadas, entretanto, Sennett (1977) propõe que a história dos termos “público” e “privado” é uma forma de compreensão das mudanças básicas em termos da cultura ocidental, sendo usado pela primeira vez na seara da cultura inglesa como atribuição ao bem comum em sociedade, definições que articularemos no decorrer das discussões realizadas neste trabalho.

Esses conceitos podem ser ampliados quando associamos outros elementos ora condicionantes, ora determinantes no campo da visibilidade, a saber: o surgimento dos novos meios de comunicação, a internet, as mídias sociais digitais. Logo, os impactos que estas tecnologias podem causar no modelo de recepção e processamento das informações, sobretudo, no entrecruzamento semântico que podem ser estabelecidos entre o “público” e o “privado”.

Por conseguinte, cabe-nos provocar os seguintes questionamentos: Até que ponto a *visibilidade* permitida pelas mídias digitais refletem de fato as fronteiras do “público” e “privado”? Os discursos postados nestas mídias dão acesso às informações de direito do cidadão, isto é, concernentes à coisa pública e/ou privada na sua plenitude? Enfim, essa massificação de informações selecionadas pode influenciar a opinião pública?

Enfim, a partir destas inquietações, examinamos as materialidades do corpus e sedimentando apreensões acerca dos questionamentos aqui levantados, sem a pretensão de exaurir outras possibilidades de entendimento.

Deste modo, analisaremos algumas sequências discursivas veiculadas nos canais oficiais do senado durante a *CPI da Covid-19*; além disso, observaremos um recorte enunciativo envolvendo o jogador de futebol *Cristiano Ronaldo* num episódio que foi veiculado massivamente veiculado por aportes midiáticos do mercado financeiro e do esporte. Portanto, nosso *corpus* será composto por três sequências de enunciados com grande relevância para o contexto social, econômico e político.

3 Citação original: “The history of the words “public” and “private” is a key to understanding the basic shift in terms of Western Culture. The first recorded uses of the word “public” in the English Identity, the “public” with the common good in society”. Tradução Livre.

## 1. Breve passeio pela história da visibilidade

Antes da revolução de Gutenberg, marcada pelo advento das mídias sociais impressas, a publicidade dos monarcas era restringida à corte real. Desse modo, o manejo da imagem podia ser feito porque havia a necessidade de dois elementos da física, a saber: tempo e espaço. Nos encontros presenciais “*face to face*” o exercício de controle do comportamento abusivo pelos monarcas poderia ser contido e polido.

As aparições em público da nobreza absolutista eram esporádicas, isso só ocorria em poucos eventos públicos de grande relevância. Estas ocasiões geravam uma comoção e reverência por parte da população para estes agentes políticos da nobreza. A população criava uma imagem personificada de divindade onipotente para os monarcas, portanto, tal ação de idealização perfeita da imagem dos nobres causava a manutenção e reprodução do abismo na relação entre poder político do governante e população.

No período absolutista a monarquia era vista pouca ou raras vezes, celebrações e cerimônias eram organizadas em homenagem aos reis imperadores, muito embora, a realeza nunca fizesse parte destes eventos. Entretanto, a intenção era manter a imagem reverenciada destas figuras políticas (THOMPSON, 2013).

Com a revolução de Gutenberg os agentes do poder político tiveram que moldar a manipulação da imagem ao novo cenário, isto porque, a estrutura inalterada da visibilidade que existia criando um abismo entre classes fora modificada, já que a imagem poderia ser veiculada através da imprensa inicialmente e mais tarde pelas mídias sociais. Houve um desenvolvimento no emprego de recursos da imprensa, desta forma, os monarcas passaram a sancionar normas por meio de leis, e além disso, a reprodução em massa de uma imagem personificada. Por outro lado, havia também o movimento de opositores para desconstrução dessa imagem idealizada.

Ao longo dos anos, o controle da imagem ganhou ainda mais força, e o século XIX é marcado pelo início da propagação maciça da informação. Conseqüentemente, a população em massa transformou-se em auditório mais próximo dos agentes políticos; ademais, as informações não eram mais unilaterais, isto é, tanto o acesso bem como a informação passaram a ser difundidos por outros sujeitos que não eram da monarquia.

O fim da monarquia deu lugar aos sistemas políticos que tomaram o cenário do poder



governamental através dos partidos políticos eleitos de forma democrática.

A partir da década de 20, um novo equipamento de reprodução em massa de áudio e vídeo mudou completamente o cenário na manipulação da visibilidade: o televisor. Com isso, destaca-se neste momento um movimento de autorreflexão para entender como a imagem deveria ser trabalhada perante as lentes, temos com este aparelho de trans-missão uma nova fase da manipulação da visibilidade. A mídia impressa continuou permeando este espaço, mas pouco a pouco foi sendo substituída pela mídia televisiva, e vemos no século XXI um novo modelo de manipulação da visibilidade com as mídias digitais.

Na contemporaneidade persiste ainda o refinamento no cuidado da imagem, tal como a lapidação de uma pedra preciosa, nas ações meticulosas de como será a veiculação e a recepção do auditório. Para Thompson (2013), a “visibilidade compulsória” impôs a readaptação e o rearranjo da propagação da imagem.

A visibilidade do poder sempre foi tensionada nas esferas do público e privado. O pano de fundo estanque da visibilidade deixou de existir nos modelos tradicionais, desse modo, o poder político e seus agentes foram obrigados a examinar novos métodos de exercer o domínio de sua “visibilidade diante dos outros” (THOMPSON, 2013). Portanto, é evidente que existe uma preocupação estética na criação, manutenção e reprodução da imagem por parte destes agentes.

## **1.1. Percurso teórico da visibilidade**

Para Charaudeau (2016, p. 145) os discursos persuasivos seriam, então, cada vez mais manipuladores com o crescimento de uma opinião pública massificada que é objeto de todas as veleidades de apropriação, tais como: no campo político, comercial e midiático.

Assim, por um lado, desde os tempos medievais os eventos ganharam o perfil de público quando se apresentava diante de uma pluralidade de indivíduos fisicamente presentes à sua ocorrência (THOMPSON, 2013, p. 114), o que o autor definiu como publicidade de “co-presença”, isto é, quando havia interações face a face. Ademais, nos tempos de hoje, a grande maioria das atividades sociais são mediadas via redes e seus aplicativos. Pode-se dizer que o primeiro efeito de ruptura decorrente do novo modelo em uso, ocorre no campo da percepção

sobre o que até então era tido como “público”, as sociedades medievais certamente não iriam reconhecer as novas plataformas de “visibilidade” como algo passivo de atender as expectativas semânticas da lexia “público”, ou seja, as regras de raciocínio demonstrativo que permite ascender ao conhecimento não eram as mesmas na idade média. Deste modo, parece ser correto afirmar que a partir desta abordagem sócio-histórica temos uma transformação cognitiva/perceptiva acerca do que outrora era concebido como “público”.

Em contrapartida, o acesso a determinado atores políticos, atos de governo ou de Estado, que anteriormente era restrito ao “face a face”, movimenta-se para o formato “rede”, ampliando assim a capacidade de visibilidade e publicidade em geral, contribuindo para deslocar aquilo que era recebido e processado sensorialmente pelo “corpo a corpo”, co-presencial à outra dimensão, a tela se estabelece entre o mensageiro e seu destinatário, promovendo um novo contexto de interpretações e sentidos marcados por uma sistemática de práticas sociais dialógicas distintas das tradicionais.

Para Thompson (2013), a “visibilidade compulsória” impôs a readaptação e o rearranjo da propagação da imagem. Certamente, esse movimento migratório no comportamento de uma sociedade pode propiciar investigações que busquem identificar os eventuais efeitos causados por tais tecnologias nos grupos sociais organizados em rede, especialmente no que remete ao distanciamento entre o fato e a narrativa sobre o mesmo, levando-nos a imaginar outro cenário importante que orbita para além da relação dicotômica entre os interesses “público” e o “privado”.

Para Charaudeau (2016):

o olhar das mídias, que, segundo os suportes de difusão (rádio, imprensa, televisão e internet) imaginam quais são os preconceitos, as expectativas e os imaginários de seus ouvintes, leitores e telespectadores, categorizando-os em perfis de público, tendo em vista os tipos de programas, as horas de escuta, a natureza dos jornais. (CHARAUDEAU, 2016, p.43)

Os agentes políticos responsáveis pela operacionalização, publicidade dos acontecimentos “públicos” via redes sociais e suas plataformas estariam mesmo imbuídos em divulgar todos os dados relevantes da coisa pública? Até que ponto os discursos publicizados no contexto “público” estão apartados dos interesses “privado” e convergem para o bem comum uma vez que as próprias plataformas de divulgação são de grandes corporações privadas? Esse tipo de comportamento teria serventia ao sistema capitalista no qual estamos inseridos? Será

mesmo que a “visibilidade” oriunda destas novas tecnologias tem sido favorável aos interesses públicos ou ainda temos a maioria das decisões de interesse público/coletivo sendo tomada na mesa de um restaurante requintado ou num escritório de negócios blindados dos coletivos?

Neste sentido, Charaudeau (2016) salienta que:

Quanto às mídias, elas fazem circular a palavra coletiva nas diferentes camadas da população, tocando assim o maior número de indivíduos através de manchetes, citações e fórmulas de impacto com a aparência de uma opinião consensual. (CHARAUDEAU, 2016, p. 49)

Por isso, acreditamos ser relevantes essas provocações aqui levantadas, uma vez que as novas formas de publicidade parecem de fato ter transformado o modo como a sociedade atesta os fenômenos sociais, muitas vezes, sem perceber no seu formato, a manutenção de uma estrutura e função peculiar. Garantir o controle das massas sobre o que pode, ou não pode ser visto, determinando parcialmente o sentimento perceptivo de grande parte do tecido social, e, mantendo na outra extremidade, decisões “públicas” em ambientes de interesse “privado” produzindo efeitos de visibilidade pública relativas.

Ora, a publicidade desencadeada pelos mecanismos digitais supracitados parece impactar pragmaticamente na recepção e percepção das pessoas em relação aos fatos, pois anteriormente, a carência de presenciar os atos do Estado, do Governo, das Instituições, das figuras públicas era condição “*sin qua non*” para se tomarem “públicos”; porém, estas condições parecem estar superadas, ou seja, qualquer indivíduo pode, a partir de qualquer lugar, presenciar ações de interesse “público” de forma remota e digital, podendo ainda, em qualquer momento, assistir a atividades de interesse “público” ou “privado” assincronicamente e sincronicamente, bastando para isso ter conexão com internet e um dispositivo móvel.

Reforçamos que nosso enfoque é suscitar inquietações sobre os reais impactos no campo de visão e percepção por parte dos leitores, ouvintes, receptores do discurso “público” examinando se a massificação da *visibilidade* garante que práticas históricas enraizadas na cultura de diversos povos e segmentos, passem a migrar de uma ordem lógica e moral “x” para uma “y” instantaneamente, ou seja, como resultado do aporte dialógico digital (social media).

## **2. O discurso público e a formatação da opinião pública**

É certo que os novos meios de comunicação, com a expansão da visibilidade, afetaram de algum modo a esfera pública e privada. O grande pensador alemão Habermas (1989) sinaliza

que, para além das nossas expectativas morais e culturais, no que tange ao formato das esferas públicas e privadas, o público é determinado pelo privado. O público é capturado pelas Elites burguesas que as envolve num debate em que o “público” tem a feição do que é “visibilizado”, atende, em maior parte, aos interesses privados, haja vista o quadro que vivido no território brasileiro, onde as grandes corporações, instituições controladas por “castas” como o poder judiciário, as Forças Armadas além de bancos que são subsidiados pelo erário e fomentam atividades que dificilmente atendem ao “público”, ou seja, ao bem comum ou à justiça social.

No intuito de aprofundar nossa reflexão, examinaremos um corpus composto pelos “releases” produzidos no curso da CPI da Covid19, instalada no Congresso Nacional com objetivo de investigar a responsabilidade pelo atraso na imunização da população e a suposta ameaça ao direito à vida das pessoas. Em seguida, concentraremos nossa leitura sobre uma manchete que teve grande repercussão nas mídias nesta última segunda-feira, 14/06/2021: trata-se de uma notícia veiculada por uma empresa de penetração mundial. Segundo as narrativas da grande mídia, a empresa alegava ter perdido 5 bilhões em ações por conta de um gesto do jogador Cristiano Ronaldo durante uma coletiva de imprensa. Neste último recorte que integra nosso corpus, procuraremos explorar o discurso privado, e as eventuais questões que não foram visibilizadas para evitar conflitos de interesses público versus privado. Neste sentido, Thompson (1994) sugere que:

os meios de comunicação têm uma dimensão simbólica irreductível: eles se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem (THOMPSON, 1994, p. 19).

Para tanto, observaremos as questões relativas ao discurso público e privado imbricados na sua conjuntura institucional. Para iniciar nossa análise, vamos examinar um conjunto de enunciados caracterizados como discursos públicos que foram extraídos do site: Agência Senado, organizado sob a forma de notas de imprensa “releases”. A escolha deste recorte se deu por conta do número de acessos nas respectivas redes sociais: Instagram e Twitter.

Passemos para análise da postagem obtida no dia do depoimento do General Pazuello na CPI:

Em seu depoimento à CPI da Pandemia, o ex-ministro da Saúde Eduardo Pazuello não se negou a falar, mesmo amparado por um habeas corpus que lhe garantia o direito de calar-se. O general do Exército negou ter recebido ordens do presidente Jair Bolsonaro para incentivar o uso da cloroquina, e explicou que o Ministério apenas orientou as prescrições nos casos em que os médicos receitavam o medicamento off-label (INSTA/AGÊNCIA SENADO, 19/5/2021)

Segundo a Agência Senado, no dia do depoimento do General Pazuello houve um acesso recorde nas mídias sociais atingindo mais de 115 mil acessos durante o interrogatório. Deste modo, retomamos a problemática da visibilidade e as formas simbólicas de representação dos acontecimentos.

Diante da exposição alcançada nas mídias sociais e o eventual reforço de propagação que seria realizado pelas mídias tradicionais em seus programas jornalísticos cotidianos, o discurso proferido pelo ex-ministro da saúde parece ter a pretensão de formatar uma opinião pública favorável a não responsabilidade da autoridade máxima da nação.

Segundo Thompson (2013), a intenção era manter a imagem reverenciada destas figuras políticas, mesmo diante de várias manifestações públicas do presidente acerca do uso do medicamento cloroquina como forma de tratamento da covid19, inclusive com aparições, onde o presidente ofereceu a medicação para uma ave no palácio do Planalto.

Para exercer um controle institucional sob o discurso público, as mídias sociais oficiais deram um enfoque à afirmação do depoente, sem fazer contrapontos ou sequer levantar questões contraditórias que pudessem interferir deslocar a opinião pública.

Ademais, não se colocou em pauta os possíveis interesses públicos e privados subjacentes aos processos que envolveram a compra e fabricação de medicamentos “sem comprovação científica” para o eventual combate à pandemia.

Para Charaudeau (2016), a retórica persuasiva nasceu com a necessidade de reger conflitos sociais e comerciais. Diante dos desafios estabelecidos pelo novo modo de práticas sociais assentado nas comunicações em rede, vários desafios estão sendo configurados:

Sabe-se que agora a sociedade precisa gerir as relações de força que se instauram na vida coletiva às custas do discurso persuasivo cujo a finalidade não é o “verdadeiro”, mas o “crê verdadeiro”. Os discursos persuasivos seriam, então, cada vez mais manipuladores, com o crescimento de uma opinião pública massificada que é objeto de todas as de apropriação, no campo político (poder), comercial (lucro), midiático (concorrência). (CHARAUDEAU, 2016, p.145)

Em alguns casos, inclusive a própria imprensa é beneficiada para produzir mercadorias do tipo “informação” ou “desinformação” como produto de subjetivação e controle infraestrutura social profundamente desigual e colonial na atualidade.

O Estado “público” garante as condições de reprodução dos meios de produção que reside na seara “privada”, esta, detentora dos meios de produção responsável por capturar a força

de trabalho numa relação opressiva, fato que remete a própria condição de existência do Estado que carrega consigo o estabelecimento da propriedade privada, o culto ao dinheiro e a usura e a transformação de produtos em mercadorias conforme aponta Engels (2017).

Passemos à segunda postagem que obteve grande fluxo de visualizações e visibilidade com milhares de acessos nas redes sociais do Senado Federal:

Em depoimento à CPI da Pandemia, a médica Nise Yamaguchi negou ter escrito ou sugerido a publicação de decreto para alterar a bula da cloroquina, para incluir o uso contra a covid-19, ao contrário do que afirmaram o ex-ministro Luiz Henrique Mandetta e o presidente da Anvisa, Barra Torres. Segundo ela, a discussão era sobre a distribuição do medicamento e ambos se equivocaram com a informação. O presidente da CPI, Omar Aziz, sugeriu que se faça uma acareação entre Nise e Barra Torres (AGÊNCIA SENADO - 01/06/2021)

Novamente, o enfoque dado pela Agência Senado, restringe a visibilidade somente à fala da depoente, que neste caso representa os interesses do poder em cena. Cabe ressaltar que a manipulação se difere da persuasão na medida que envolve o poder e a dominação, conforme pontua (DIJK, 2008, p.236).

Todos estes jogos de manipulação estabelecidos por meio da visibilidade, implicam de algum modo na construção da opinião pública, uma crença, um saber coletivo que se constrói a respeito dos interesses da vida em sociedade e de seu ordenamento político (CHARAUDEAU, 2016).

Enfim, os efeitos promovidos pela visibilidade perpetrada sob o aporte das novas tecnologias de comunicação, parecem, interferir de alguma forma na opinião que os receptores constroem sobre os acontecimentos públicos e/ou privados. O jogo de imagens projetado nas mídias sociais e os eventuais filtros que orientam o que vai ou não ser publicado, limitam os possíveis contrapontos a respeito dos conceitos de “público” e “privado” trazidos por Thompson (2013). Convém acrescentar que em parte, todo discurso propagado de modo massivo tende a ganhar eco, forjando-se em compreensões mais ou menos estáveis sobre os atores políticos que garantem condições de exercer fielmente o Poder com vistas ao interesse de grupos dominantes.

Por este viés, as percepções construídas a partir deste alcance de visibilidade incorporado através das mídias digitais, encontram apoio no campo da opinião pública, uma vez que a exposição massificada busca tão somente a homogeneização das opiniões, ou seja, a transformação visibilidade enquanto manutenção do status quo do Estado e dos modelos

perceptivos de grupos sociais num movimento de manipulação permanente e contínuo.

Por fim, iremos apreciar os recursos simbólicos e materiais que foram mobilizados pelo noticiário mundial ao atribuir a perda de 5 bilhões no valor das ações da Coca-Cola a um gesto de um jogador de futebol. Vejamos os detalhes:

O gesto de Cristiano Ronaldo durante uma coletiva de imprensa pode ter custado cifras milionárias à Coca-Cola. Em uma entrevista na segunda-feira, dia 14, antes da partida entre Portugal e Hungria, pela Eurocopa, o atacante removeu duas garrafas do refrigerante da sua frente da mesa de conferência e trouxe uma de água mais para perto dele, fazendo uma referência para que as pessoas bebessem mais água. (ESTADAO CONTEÚDO – 16/06/2021).

Numa análise mais profunda da visibilidade proporcionada pela mídia mundial através das redes sociais e outros veículos de comunicação de massa, possíveis elementos subjacentes aos discursos propagados não foram elencados. Do ponto de vista cognitivo, o leitor ao acessar uma imagem associada a enunciados que reforçam o gesto do jogador em relação ao produto, promove de um lado, um sentimento de aceitação da narrativa, deixando escapar um posicionamento crítico que permita averiguar, se, de fato, a queda das ações da Coca-Cola está relacionada à divulgação do acontecimento. Quando os discursos privados tomam contornos de público, o processo de reprodução e recepção parecem seguir a ordem da “verdade” pois o que está em jogo nestes tipos de comportamento da mídia, implica na sua relação com o poder exercido pelas grandes corporações.

Desta forma, percebemos o quanto a visibilidade transmitida pelas mídias sociais pode colaborar com uma definição parcial ou distorcida dos acontecimentos, independente de se tratar de interesse público ou privado. Este pressuposto é reforçado por Charaudeau (2016, p.144), ao mencionar o sociólogo Robert K. Merton: “É, no início, uma falsa definição da situação, e esta provoca um comportamento que faz com esta definição falsa se torne verdadeira”.

Assim, numa breve contraposição ao discurso visibilizado pelas redes de comunicação e suas mídias sociais, percebemos que os gráficos técnicos que registram os movimentos das ações no dia da entrevista de Cristiano Ronaldo apontam para um movimento de queda anterior ao momento da entrevista e do gesto do jogador. Contudo, a leitura e percepção que foi massificada pelas mídias, contribuíram para boa parte do mundo, na figura de seus leitores/receptores se associassem a ideia de que o jogador tinha o poder de interferir nas bolsas de valores, mesmo descolado da lógica que rege aquele mercado.

Portanto, para além das fronteiras da visibilidade e sua conexão com as mídias sociais,

existem interesses e relações de poder que não são perceptíveis ao público comum. Charaudeau (2016) afirma que a população, ou parte dela, estará mais propensa a cair na armadilha das falsas aparências.

Diante da complexidade dos conceitos apreciados nesta breve reflexão, podemos concluir que nosso entendimento sobre o “*público* e o *privado*”, a partir de um mundo aberto e interconectado por redes que gerem nosso acesso aos discursos compartilhados como “públicos” e “verdadeiros”, sobretudo os emanados do mundo político e corporativo, os quais buscam uniformizar as percepções dos grupos sociais com vistas à pacificação e controle. Todavia, as interpretações que envolvem os conceitos de “público” e “privado” afetadas pelo aumento da visibilidade, além de reconfigurar as práticas sociais medievais, trazem no contexto moderno, uma possibilidade de maior controle e interatividade sob os atores sociais. Não necessariamente qualificando o trato com a coisa pública em detrimento dos interesses privados.

Em suma, este movimento potencializa os mecanismos de controle sobre as camadas sociais no que tange ao que é priorizado na atmosfera da visibilidade repercutindo objetivamente na seara do público e privado. As percepções acerca dos acontecimentos públicos e privados coadunam com as observações de Adorno (2015, p.73), ao propor que os problemas sociológicos de motivação, precisariam ser formulados em “frames of reference” [quadros de referência do sistema social], sendo a visibilidade alavancada pelas mídias sociais, estas, atuando como um mecanismo delineador destes “frames”. Entretanto, essas mídias também podem servir de instrumento de reivindicação e sedimentação do contradiscurso, direcionando por meio dos dispositivos tradicionais e digitais, a luta discursiva que alicerça o combate às injustiças sociais causada pela subversão do “público” versus “privado”.

No cotidiano político de países emergentes como o Brasil, atualmente inserido numa seara de visibilidade comunicacional carregada de contradições, a definição ética dos papéis do público e privado podem auxiliar na correção das desigualdades, pois as diferentes camadas que compõe o tecido social nem sempre são abarcadas pelo jogo da visibilidade.

## **Considerações Finais**

O século XXI foi marcado pelo nascimento da era digital, computadores, notebooks, tablets e smartphones passaram a fazer parte do cotidiano da população mundial. Além disso, a comunicação na era digital foi potencializada pelos aparelhos móveis de comunicação, e



a internet com a capacidade de transmissão de dados mudou completamente a visão para a cultura, economia, saúde, política e a educação. Com a imersão no mundo digital a percepção humana foi alterada, o tempo e o espaço ganharam um novo significado. Desta forma, seres humanos e máquinas foram capturados pela visibilidade compulsória” assim fazemos menção ao que foi abordado no texto.

E com toda essa avalanche digital passamos a presenciar fenômenos sociais que transformaram radicalmente as relações humanas na era digital. Quando analisamos a linguagem no século XXI vemos nuances entrelaçadas à tecnologia, investigar tais desdobramentos nos conduz à compreensão das imbricações entre linguagem e tecnologia bem como seus desdobramentos na subjetividade humana.

A visibilidade promovida na contemporaneidade pelas mídias sociais digitais re-vela uma grande mudança no comportamento social. Estes fenômenos sociais digitais transformaram as formas de manter tanto a reprodução quanto a regulação da autoimagem. Embora a história tenha sempre registrado as nuances da projeção da imagem na sociedade, o que podemos observar no século XXI é que estamos no ápice da *visibilidade* exacerbada, além disso, o que vemos é um desdobramento dentro das ins-tâncias de poder para consolidar a *visibilidade*.

Portanto, como já fora supracitado, vimos que os constantes deslocamentos da relação dicotômica entre *público* e *privado* ao longo da história não foram e ainda não são transparentes, a marca da opacidade ideológica prevalece estruturada neste cenário de lutas por dominação e poder.

## Referências

ADORNO, Theodor. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Tradução: Verlaïne Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **O iluminismo como mistificação das massas**. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução: J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

CLÉMENTF, Jean. **Hipertexto e complexidade**. Tradução: Antonio Carlos Xavier. Hipertextus Revista Digital ([www.hipertextus.net](http://www.hipertextus.net)), n.7, Dez. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.

COUCHOT, Edmond. **Reinventar o tempo na era digital**. Disponível em Tradução: Maria Leticia Rauen Vianna. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/1/article/view/49>>. Acesso em: 30 set. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Nota sobre a identidade deteriorada. ed. LTC, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 26 reimp. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

LEVY, Piere. **Cibercultura**. Trad. Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANOVICH, Lev. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital**. Traducción Óscar Fontrodona. Barcelona: Paidós, 2005. PERNISA Jr, Carlos. Mídia digital. Lumina. Juiz de Fora. Facom/UFJF v.4, n.2, p. 175- 186, jul./dez. 2001.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª edição, Campinas-SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: um a crítica à afirmação do óbvio. Trad. E. P. Orlandi et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHLOBINSKI, Peter. "Linguagem e comunicação na era digital". **Pandaemonium**, São Paulo, v. 15, n. 19, Jul. /2012, p. 137-153. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum](http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SENNETT, Richard. **The fall of a public man**. New York: University of North Caroline, 1977.

THOMPSON, John. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. Capítulo 04 – A transformação da visibilidade, p. 109 – 133.



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté