

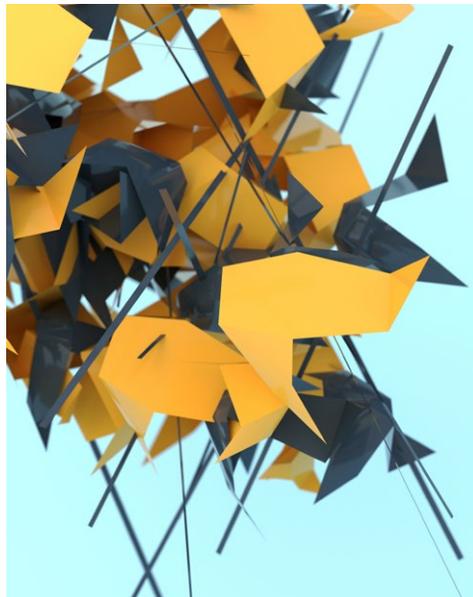
EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NAS PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO E LINGUAGEM

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues

Organizadores

EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NAS PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO E LINGUAGEM



TEOSSENO



Campina Grande, 2023



Universidade Estadual da Paraíba
Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*
Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Expediente EDUEPB***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Técnica

Carlos Alberto de Araújo Nacre
Thaise Cabral Arruda
Walter Vasconcelos

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Catálogo na publicação**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

E53

Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem / Organização de José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues. – João Pessoa: Marca de Fantasia, Campina Grande/PB: Eduepb, 2023.

ISBN 978-85-7879-849-9 (impresso)

ISBN: 978-85-7879-850-5 (digital)

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Domingos, José (Organização). II. Rodrigues, Linduarte Pereira (Organização). III. Título.

CDD 407

Índice para catálogo sistemático

I. Linguagem e línguas - Estudo e ensino

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Selo Teosseno

Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN	Francisco Vieira da Silva – UFERSA
Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa	Gesiel Prado Santos – FHO
Aurea Suely Zavam – UFC	Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI
Camilo Rosa Silva – UFPB	Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC
Edileide de Souza Godoi – UPE	Nilton Milanez – UEFS
Francisco Paulo da Silva – UERN	Valéria Severina Gomes – UFRPE

O selo Teosseno reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, o selo se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematicamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NAS PESQUISAS EM PRÁTICAS DE ENSINO E LINGUAGEM

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

Parahyba: Marca de Fantasia/eduepb, 2023, 245p.



Coedição
MARCA DE FANTASIA
Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A
João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães
Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Imagem da capa: <https://unsplash.com/pt-br/fotografias/WSW1txLIV84>

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.
O selo Teosseno segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL

Sumário

Apresentação	9
1. <i>Podcast</i> : retextualização e historicidade do gênero em um itinerário didático	15
Aurea Zavam Joaquim Dolz	
2. Práticas de ensino de Língua Portuguesa em contexto didático-digital: um percurso metodológico de pesquisa	45
João Vitor Bezerra Laurentino Williany Miranda da Silva	
3. A inclusão do sujeito no estudo do texto multicultural: reflexões sobre o ensino de leitura na EJA	73
Laécio Fernandes de Oliveira Linduarte Pereira Rodrigues	
4. A (in)visibilidade da autoria feminina em poemas presentes em um livro didático do Ensino Médio	103
Maria Vanessa Monteiro das Chagas Laurênia Souto Sales	
5. Um olhar sobre o ensino de Tupi no município paraibano de Baía da Traição na perspectiva da Sociolinguística variacionista	124
Jade Barros de Castro José Domingos	

6. Letramento de percurso e Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre: discursos de presença feminina	153
Gilmar de Azevedo	
Fernando Rosa da Rosa	
Maurício Elisandro Martins Bicoski	
Renato Hoffmann da Silva	
Ana Carolina Martins da Silva	
7. Memórias do corpo, linguagens da dor: Leituras do <i>bullying</i> na série “A Lição”	184
Robéria Nádia Araújo Nascimento	
Patrícia Cristina de Aragão	
8. Educomunicação e mediação algorítmica: a emergência de um novo campo de atuação para o século XXI	211
Jefferson Valentim	
Marina Magalhães	
Sobre os organizadores, autoras e autores	239

Apresentação

Pensar as questões que se impõem como “Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem”, em âmbito acadêmico, nos permite lançar olhares e propor ações didático-pedagógicas que nos coloquem um passo à frente na busca de uma Educação inovadora e humanizada. Com este ideário em vista, buscamos congregiar, neste exemplar de livro do grupo de pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB, um conjunto de vozes de pesquisadores nacionais e internacionais que se interessam pelo tema e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento dos alicerces que fundamentam os estudos científicos nas Ciências Sociais e Humanas. O livro reúne trabalhos de pesquisadores de diversos centros acadêmicos numa colaboração que serve de base para a iniciativa de pensar/propor inovações ao agir pedagógico em via contemporânea e, para tanto, se volta às práticas de ensino e linguagem, articulando os saberes da tradição e da modernidade a partir de mídias e suportes de texto diversos.

Os trabalhos que ora materializam esta parceria estão organizados em oito capítulos. No capítulo de abertura, intitulado **Podcast: retextualização e historicidade do gênero em um itinerário didático**, os autores propõem um percurso didático para o gênero *podcast storytelling*. Para tanto, retomam inicialmente o surgimento do gênero, reportando-se aos movimentos e encontros que ensejaram a criação do primeiro *podcast*, contextualizando a sua disseminação e o seu conseqüente espraiamento para outras áreas e categorias, que resultou no que defendem os autores tratar-se de uma constelação de gêneros. Em seguida discorrem sobre aspectos que são explorados no itinerário, como a retextualização e a historicidade dos gêneros. Ao abordarem a retextualização, não perdem

de vista o fato de o *podcast*, mesmo sendo um gênero oral, guardar estreita proximidade com a escrita, fato que possibilita ao professor um trabalho numa visão menos dicotômica entre essas duas modalidades da língua. A novidade recai sobre a dimensão da historicidade do *podcast*, explorada em uma das atividades propostas, o que leva o professor a refletir com os alunos sobre variação, mudança e permanência nos gêneros.

O capítulo seguinte, **Práticas de ensino de Língua Portuguesa em contexto didático-digital: um percurso metodológico de pesquisa**, focaliza um processo de construção metodológica, proposto pelos autores, a fim de iluminar investigações que comungam de objetos empíricos semelhantes a videoaulas de Língua Portuguesa e a comentários on-line. O estudo põe em relevo etapas metodológicas como a vinculação à ciência, a determinação de procedimentos de coleta, o reconhecimento do campo virtual de pesquisa e o exame de contextos didático-digitais. Destaca-se o desenvolvimento da sistematização de dados tendo por base critérios quantitativos e qualitativos, ambos necessários frente a uma miríade de possibilidades que geralmente se erigem em pesquisas on-line; e, ainda, a categorização dos dados de modo a ilustrar o tratamento que lhes foi concedido. Dessa maneira, é possível entender o funcionamento de práticas de ensino instanciadas nas videoaulas, considerando a percepção subjetiva de usuários dos canais observados nos comentários on-line, até então não privilegiada.

Partindo de um posicionamento crítico em relação ao contexto da educação vigente fragmentada que prima por uma instrumentalização do humano diante das necessidades econômicas da sociedade, o capítulo **A inclusão do sujeito no estudo do texto multicultural: reflexões sobre o ensino de leitura na EJA** examina documentos oficiais do Ensino Médio sobre o ensino de leitura e reflete sobre uma abordagem de letramento escolar direcionada à

inclusão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Esta abordagem de ensino de Língua(gens) leva em consideração os estudos linguísticos contemporâneos e propõe a leitura de dois exemplares de texto pertencentes a categoria do gênero textual multimodal/multicultural tatuagem. Como resultados, os autores evidenciam que os documentos oficiais instruem para o desenvolvimento educacional sustentado em práticas socioculturais de linguagem, mas ainda se subscrevem a um viés de instrumentalização dos sujeitos para as demandas político-econômicas da sociedade, em que o ensino de leitura de gênero multimodal apresentado ganha destaque por se inserir como uma possibilidade de ampliação da *performance* de leitura do alunado da EJA, sendo também uma forma possível de investir na promoção de uma educação voltada ao desenvolvimento humano em sintonia com o mundo, enquanto unidade global, multifacetada.

O quarto capítulo, **A (in)visibilidade da autoria feminina em poemas presentes em um livro didático do Ensino Médio**, discute a presença do gênero poema no volume 3 do livro didático Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), adotado em escolas públicas do Ensino Médio no estado da Paraíba. O texto tem por base estudos que levaram em consideração o Letramento literário viabilizado (ou não) por manuais didáticos, bem como trabalhos que acompanham o percurso de avaliação do livro didático e as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino de literatura na educação básica. As análises das autoras revelam que é ofertado um percentual significativo de textos, em sua maioria da esfera literária, contudo, a autoria feminina dos poemas ocupa um espaço bastante desproporcional em relação ao quantitativo de textos ali presentes, fato que revela certa limitação por parte do LD em análise, dada a escassez da representatividade da literatura de autoria feminina.

Na sequência, os autores do capítulo **Um olhar sobre o ensino de Tupi no município paraibano de Baía da Traição na perspectiva da Sociolinguística variacionista** propõem que conhecer a situação das línguas indígenas no Brasil é fundamental para compreendermos como ocorreu o processo de aculturações desses povos, sobretudo no Nordeste do Brasil. Nessa perspectiva, analisam como a língua é socialmente determinante no processo de reconhecimento de uma identidade cultural e territorial a partir do ensino da língua Tupi para jovens indígenas no município da Baía da Traição-PB. O estudo se volta para alguns aspectos que envolvem a aplicação deste ensino, com vistas a observar como o estudo do Tupi se firma como uma ferramenta contra o epistemicídio direcionado aos povos indígenas. O constructo teórico da pesquisa está alicerçado nos pressupostos da Sociolinguística variacionista. Nos depoimentos de professores e alunos, que compõem o *corpus* do estudo, é possível entrever que o ensino de Tupi naquela comunidade funciona como ferramenta de manutenção de práticas culturais do povo potiguara, todavia, a falta de empenho por parte do poder público dificulta a aplicabilidade desse ensino.

O próximo capítulo, intitulado **Letramento de percurso e Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre: discursos de presença feminina**, apresenta mapeamento e análise da importância da Patronagem feminina nas Feiras do Livro de Porto Alegre - fundamentais na formação de leitores no Rio Grande do Sul - um dos maiores eventos culturais da América Latina - e sua legitimação para a autoria feminina, via recolha de falas de mulheres que foram patronas da Feira: Maria Dinorah, Lya Luft, Patrícia Bins e Jane Tutikian. O texto evidencia a importância do patronato feminino como inspiração para quebras de paradigmas calcados na figura do homem, como ser de destaque no âmbito do saber. Os recortes do tema aqui apresentados são analisados sob o enfoque do Letramento de

Percurso e de suas possíveis modalizações: a) dialógicas; b) intervencionistas; c) viscerais; d) identitárias. Para os autores do estudo, os resultados deste trabalho pretendem auxiliar nas reflexões sobre autoria feminina e letramentos.

Tendo como objeto o fenômeno da violência escolar, no capítulo **Memórias do corpo, linguagens da dor: Leituras do bullying na série “A Lição”**, as autoras fazem uma abordagem do *bullying* como dispositivo de análise a partir da série sul-coreana, *A Lição*, produzida pela Netflix. As reflexões ora postas compreendem que ficções dessa natureza tendem a incitar novas inteligibilidades do mundo social e de suas relações conflituosas, fazendo-nos “pensar” e “aprender” sobre a vida através das estratégias de fruição mobilizadas. Nesta direção, conhecer o *bullying* é o primeiro passo para enfrentá-lo, o que contribui, sobremaneira, para o processo civilizatório, e para tornar a educação um lugar de encontros com a pluralidade onde a paz seja possível.

O capítulo de encerramento do livro, **Educomunicação e mediação algorítmica: a emergência de um novo campo de atuação para o século XXI**, apresenta uma pesquisa que aborda a ação dos algoritmos nos fluxos comunicacionais contemporâneos, expondo o entrelugar de atuação da educomunicação junto a hiperinteligências que habitam as diversas esferas da vida humana. O estudo traz uma revisão acerca do que são os algoritmos e como eles hoje agem nesses fluxos comunicacionais, direcionando conteúdos para os usuários, seguida de uma reflexão sobre o papel da educomunicação neste cenário de automação da informação em franca expansão. Os resultados apresentados pelos autores apontam que a educomunicação deve atuar na colaboração/construção da lógica sequencial da atividade que será desempenhada pelo algoritmo, bem como atuar na criação de uma literacia frente ao funcionamen-

to e alcance dessas hiperinteligências, que explorem as suas possibilidades e auxiliem a enfrentar os seus desafios.

Os textos que integram este livro dão relevo à reflexão e a questões sociais vivenciadas na atualidade. As produções são emergências e foram capturadas pelas leituras e sensibilidades dos pesquisadores envolvidos em cada estudo, e permitem exercitar uma reflexão frente à função social do texto acadêmico: propor/divulgar iniciativas de aprimoramento da vida em sociedade e para o bem-estar humano. Assim sendo, convidamos os leitores interessados pelas questões expostas neste livro a se juntarem nesta seara de reflexões contemporâneas emergenciais e pensarem conosco as pesquisas em práticas de ensino e linguagem.

Organizadores

Podcast: retextualização e historicidade do gênero em um itinerário didático

Aurea Zavam
Joaquim Dolz

Apertando o start

É inegável que hoje a sociedade vive imersa em um ambiente digital. Já não imaginamos nossa vida sem as ferramentas com as quais interagimos em nossas relações cotidianas, quer sejam pessoais, familiares ou profissionais. Essa relação praticamente simbiótica entre homem e máquina é tamanha que Paveau (2021) defende que os gestos de linguagem praticados nesse ambiente digital sejam considerados numa dimensão que reconheça a relação híbrida entre o humano e o tecnológico. Nesse sentido, os computadores, *tablets*, *smartphones* e *watches* nada mais são do que uma extensão do corpo humano, uma espécie de braço extra que ganhamos no curso de nossa evolução. Uma consequência natural desse processo é que passamos a produzir textos nesse ambiente, as chamadas produções nativas digitais, para usar a denominação dada por Paveau (2021) a esses textos construídos e concebidos on-line, cuja característica maior é justamente fazer uso dos diferentes recursos linguageiros e técnicos que a tecnologia possibilita.

A escola, por sua vez, se viu diante do desafio de não só entender como também incorporar essa nova forma de que as pessoas, no caso específico os alunos, dispõem para interagir nas mais distintas situações comunicativas gestadas no ambiente digital, e assim se viu invadida por *tweets*, *post*, memes, *wikis*, *podcasts*, entre outros. Perante essa realidade, se pergunta como seguir dando conta de uma de suas primordiais tarefas que é a de desenvolver as diversas habilidades do aluno de modo a contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Considerando, então, que o trabalho com o *podcast* pode contribuir não só para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção de gêneros orais, como também para o reconhecimento da intrincada relação com a escrita e outras semioses, propomos, neste artigo, um itinerário didático, em que atividades voltadas para a retextualização e a historicidade do gênero se somam a outras com o objetivo de ajudar o professor a tornar seu aluno um usuário mais proficiente do gênero em questão.

Sabendo um pouco mais sobre o *podcast*

O *podcast* é um produto em áudio transmitido por meio do *podcasting*, uma forma de publicação que utiliza a internet para o funcionamento e a transmissão de seus conteúdos. Em outras palavras, o *podcast* é o áudio difundido via *podcasting*.

O termo *podcast* deriva da junção de duas palavras da língua inglesa: *iPod* (aparelho da Apple de reprodução de áudio) e *broadcast* (transmitir, no caso sinais de áudio para muitas pessoas). Essa tecnologia tem seu pontapé inicial no encontro, em 2000, entre Dave Winer, programador e empresário norte-americano, que se tornou responsável pela popularização do formato RSS com a publicação de suas *newsletters*, e Adam Curry, famoso ex-apresentador da MTV, que buscava uma forma de reproduzir seus conteúdos na internet de modo mais rápido.

No entanto foi só em 2004 que a dupla obteve êxito com o projeto de distribuição automatizada de mídia, quando conseguiram, de fato, um feito até então não alcançado: capturar e baixar uma mensagem de áudio e transferi-la como arquivo de modo a ser reproduzida no *iTunes*, reprodutor de áudio, desenvolvido pela Apple. Assim, em 2004, Winer e Curry lançam o primeiro *podcast*. A dupla trabalharia ainda para tornar a tecnologia disponível a quem quisesse ter acesso a áudios sem que fosse necessário baixá-los manualmente. Nessa esteira, foi desenvolvido um programa que possibilitava o *download* de áudios. Esse programa é conhecido como agregador, cuja função é armazenar e transmitir arquivos de áudio. Hoje, após a popularização dos *podcasts*, existem vários agregadores que comportam a podosfera¹, tais como *Spotify*, o mais conhecido, *SoundCloud*, *Deezer*, *Google Podcast*, *Apple Podcasts*, *Alexa Skills*, entre outros.

Tanto os aparelhos celulares, quanto os *tablets*, os computadores e os *watches* são capazes de obter um agregador receptor do *podcasting* e, assim, podem receber e reproduzir *podcasts* em todos os lugares que tenham conexão com a internet ou a partir do *download* do áudio previamente, já que os *podcasts* estão disponíveis 24 horas por dias, 7 dias por semana, o que garante uma disponibilidade integral aos seus usuários, além de possibilitar a liberdade para ouvi-los quando e onde quiserem.

Diante de tamanha popularização, é natural que o *podcast* se diversificasse e alçasse outros ambientes, tanto de produção quanto de circulação. Assim, vemos *podcasts* de informação científica, de informação jornalística, de contação de histórias (*storytelling*), de entrevistas, de mesa-redonda, de humor, de programa, entre outros. Essa diversificação é própria dos gêneros discursivos, isto é, dos “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pe-

1. Nome que se dá ao conjunto de programas de *podcasts*.

los integrantes” dos mais distintos campos da atividade humana nas mais diferentes situações comunicativas (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261). A riqueza e a diversidade dos gêneros, como apontou Bakhtin (2003), resultam das mais variadas possibilidades de atuação da atividade humana nesses campos. Assim, quanto mais diversificados os campos de atividade humana, mais diversificado vai ser o repertório dos gêneros do discurso. Entretanto, essa heterogeneidade não impede que estudemos esses artefatos socioculturais e discursivos.

Tomando, então, o *podcast* como um gênero discursivo oral (VIL-LARTA-NEDER; FERREIRA, 2020) e considerando, sobretudo, a sua heterogeneidade, constatamos estar diante não de um só gênero, mas de um agrupamento, ou melhor, de uma constelação de gêneros. Para assumirmos tal posicionamento, recorreremos a Araújo (2021, p. 106), que defende ser a constelação de gêneros

[...] um agrupamento de situações comunicativas em torno das quais gravitam, em diferentes graus, 1) **características comuns ao ambiente ou à esfera de comunicação** dos gêneros da constelação; 2) **características de sua constituição genética**; 3) e [...] **propósitos comunicativos** relativamente claros pelos quais os gêneros são reconhecidos pelos seus usuários (grifos do autor).

No caso dos *podcasts*, a diversidade pode ser observada nos 3 eixos mencionados. Todos os tipos citados desfrutam de características comuns ao ambiente digital, que lhes asseguram, por exemplo, os recursos tecnológicos próprios desse universo; de características de sua constituição genética, que lhes garantem serem sempre produzidos por áudios; e de propósitos comunicativos comuns, uma vez que os usuários reconhecem que há intenção de divulgar um conteúdo por meio daquele formato.

Diante dessa constelação, escolhemos o *podcast* de contação de histórias, também conhecido como *podcast storytelling*. O termo vem do inglês e significa contar histórias (*story* = história / *telling* = contar). Mesmo dentro do formato *storytelling*, encontramos também diversas categorias: audiodramas, documentários, histórias literárias, fatos históricos, *true crime* (histórias de crimes reais). Isso significa que uma constelação de gêneros pode comportar outros agrupamentos. A característica comum no caso do *storytelling* será uma narrativa sempre focada em personagens. Essa narrativa, embora se apresente no registro oral, é antes concebida na forma escrita, o que dá margem para um trabalho de transposição de uma modalidade da para outra, possibilitada por atividades de retextualização, assunto da próxima seção.

Entendendo o processo de transformação dos textos

Em uma obra de 2001, Marcuschi nos apresenta a definição do conceito de retextualização, bem como atividades que possibilitam, a todo profissional que lida com a língua (e não somente o professor), trabalhar com essa prática. Antes, no entanto, o linguista discute sobre oralidade e letramento, estabelece a distância e a proximidade entre fala e escrita, retoma dicotomias e paradigmas, e defende que tanto uma quanto outra, concebidas num *continuum*, constituem atividades complementares ao processo de interação no contexto das práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2001, p. 48) lembra que as atividades de retextualização são práticas recorrentes nesse processo de interação, pois “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Mas adverte que, embora sejam ações rotineiras, a re-

textualização não constitui uma tarefa simples por se distinguir das atividades de transcrição e transcodificação e assim envolver operações complexas que interferem tanto no código em si quanto no sentido que é (re)construído. Esse processo, portanto, não é mecânico, uma vez que demanda conhecimento do gênero, do suporte, enfim, do todo comunicativo e, ainda, uma atividade de compreensão que antecederia qualquer atividade de transformação textual.

Em seu fio argumentativo, o autor elenca quatro aspectos “linguísticos-textuais-discursivos” envolvidos no processo de retextualização: i) idealização (que se refere às operações de eliminação, completude e regularização); ii) reformulação (que se refere aos acréscimos, substituições e reordenações); iii) adaptação (que diz respeito à mudança da sequência dos turnos); iv) compreensão (que responde pelas inferências, inversões e generalizações). Como vemos, estão incluídas, nesses aspectos, operações ou estratégias relacionadas à eliminação de marcas interacionais, de hesitações e repetições (caso se esteja trabalhando com o texto oral), introdução de paragrafação e pontuação, reconstrução de estruturas truncadas, reordenação sintática, reordenação tópica, agrupamento de argumentos para condensar ideias, entre outras.

Sobre as possibilidades de retextualização, Marcuschi (2001) vê quatro situações distintas: i) da fala para a escrita (uma entrevista oral para uma entrevista impressa); ii) da fala para a fala (uma conferência para uma tradução simultânea); iii) da escrita para a fala (um texto escrito para uma exposição oral); iv) da escrita para a escrita (um texto escrito para um resumo escrito). Embora aponte quatro possibilidades, o autor focaliza apenas uma: a retextualização do texto falado para o escrito.

Ao abordar a prática da escrita no ensino de língua materna, Dell’Isola (2007, p. 10) trata estritamente da retextualização de textos escritos e então concebe essa atividade como “transformação de

uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Assim, com base em um texto-fonte, o aluno pode chegar a produção de um novo texto, que, embora novo, mantém os principais traços do texto-fonte, mas se insere em um outro ambiente de interação/produção. A autora vê as atividades de retextualização como um excelente recurso para o trabalho com os gêneros textuais e chama atenção para o fato de ser preciso levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Dell’Isola (2007), assim como Marcuschi (2001), reconhece que o processo de retextualização se sustenta em adaptações, que inevitavelmente levam a perdas, previsíveis, pois na verdade se está diante de uma atividade que em sua natureza pressupõe mudanças já que se trata de transposição de um texto a outro. Ressalta, ainda, que, para realizar as transformações necessárias, isto é, para produzir um outro gênero, o aluno “é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gênero de partida” e assim a sua preocupação se volta para a manutenção do conteúdo, o que o leva o “a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 84).

Em nossa proposta, trabalhamos com duas possibilidades de retextualização: do escrito para o escrito e do escrito para o oral. Não perdemos de vista o fato de que o gênero focalizado, no caso o *podcast*, embora se realize na modalidade oral, se difere de outros gêneros dessa modalidade, como, por exemplo, uma entrevista oral ou mesmo uma conversa face a face, justamente por seu tempo de produção e de recepção serem distintos. Em outras palavras, o produtor do *podcast* faz sua elocução em um momento e o ouvinte a escuta em outro. Essa particularidade aproxima, de certa forma, o *podcast* da modalidade escrita, o que possibilita refletir sobre o *continnum* entre fala e escrita, de que fala Marcuschi. Além desse

processo de transformação, um outro também é trazido à cena, o que evidencia a reelaboração dos gêneros, tratada sob a ótica da historicidade, de que passamos a falar.

Trocando um dedinho de prosa sobre historicidade dos gêneros

Antes de falarmos propriamente de historicidade, vamos retomar um campo de estudos da Linguística: a Linguística Histórica. Essa disciplina se ocupa de estudar o desenvolvimento das línguas, interpretando as mudanças que sofrem ao longo dos tempos (perspectiva diacrônica) em diferentes níveis de análise: fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical.

A Linguística Histórica por muito tempo esteve voltada para interpretar as mudanças que aconteciam nas línguas e não propriamente nos textos. Romanistas alemães, dentre os quais podemos citar Johannes Kabatek, fundamentados em postulados de Eugenio Coseriu², chamam atenção para o fato de que uma mudança que ocorre na língua na verdade indica uma mudança nos textos. Assim defendem que não se pode estudar um fenômeno linguístico em variação ou uma mudança linguística sem relacioná-lo(a) ao texto em que se realiza. Em outras palavras, estudar a história de uma língua implica necessariamente estudar a história dos textos nessa língua. Nesse sentido, não só as línguas, como também os textos, teriam uma historicidade.

Ao discorrer sobre a historicidade dos textos, Kabatek (2005) retoma uma discussão de Coseriu em que o mestre romeno buscava esclarecer o que se entende de fato por historicidade. Kabatek recorre então a distinção proposta por Coseriu e apresenta assim os três conceitos de historicidade estabelecidos pelo linguista romeno. A primeira historicidade diz respeito à historicidade linguística, isto

2. Linguista romeno, foi professor da Universidade de Tübingen.

é, a historicidade que é própria e somente da língua como uma língua particular, como uma técnica dada historicamente. A segunda historicidade, ao contrário da primeira, refere-se a todas as manifestações culturais, incluindo as linguísticas, que, uma vez evocadas, se repetem com base no acervo da memória cultural de uma comunidade, estabelecendo, no caso da linguagem, uma relação de tradição com outros textos anteriormente (e posteriormente) produzidos. A terceira historicidade diz respeito aos acontecimentos individuais, que ao contrário das tradições textuais, são irrepetíveis e únicos, visto que cada texto como indivíduo é sempre um texto em particular e nesse sentido “é situável como acontecimento em algum lugar historicamente” (KABATEK, 2005, p. 163).

Convém salientar, como pontua Kabatek (2005), que a relação de tradição com outros textos se manifesta tanto pela repetição de determinada finalidade textual (por exemplo, narrar uma história) ou de determinado conteúdo (histórias de mistério), quanto pela repetição de certos traços formais (por exemplo, o uso do pretérito perfeito). Essas repetições vão responder pela fixidez desses traços nos gêneros, por se atualizarem sempre da mesma maneira. Isso não significa que os gêneros, por estarem sujeitos à fixidez, não possam distanciar-se dessa fixidez em outras partes e/ou aspectos, pois, se por um lado, os gêneros reproduzem tradições, por outro, comportam inovações.

Essas historicidades não são externas aos atos comunicativos, na verdade elas são ativadas sempre que nos manifestamos linguisticamente, seja por meio de textos orais, escritos – impressos ou digitais, pois expressam a nossa relação, como indivíduos, com a língua, que, por sua vez, é histórica.

Reconhecemos que o segundo conceito, o de historicidade como tradição, ao dar conta da repetição de formas textuais, inclui não somente as formas textuais, digamos mais amplas, como os gêneros tex-

tuais, mas também fórmulas ou traços formais, digamos porções mais reduzidas, que encontramos nos gêneros, como, por exemplo, a fórmula introdutória *Era uma vez*, nos contos de fada. O que queremos acentuar é que a historicidade das tradições textuais é observada tanto no texto inteiro, compreendido numa dimensão macro, quanto em partes desse texto, visto numa dimensão micro. E, mais ainda, que os textos têm uma historicidade que, revelada, possibilita compreender melhor a relação de tradição que se estabelece entre os textos, entre os gêneros, isto é, compreender que um gênero com o qual interagimos hoje traz vestígios de manifestação desse gênero em outros ambientes comunicativos, recentes ou remotos. Cada gênero carrega, portanto, traços de permanência (os que respondem pela fixidez) e vestígios de mudança (os que respondem pela inovação).

Nesse sentido, trazer a historicidade dos textos e das formações textuais para a sala de aula pode contribuir para que o aluno perceba que a variação é um fenômeno que se observa não só na língua, mas também nos textos/gêneros e também para que venha a se tornar mais proficiente na compreensão e produção dos textos.

Pondo a mão na massa

Nesta seção sugerimos atividades planejadas para o trabalho com o *podcast* de contos de mistério³, em forma de um itinerário⁴. Resaltamos que tal itinerário não constitui uma proposta fechada, que deve ser seguida à risca, mas antes uma rota, como o próprio termo sugere, que o/a professor/a poderá ajustar de acordo com o percur-

3. Ainda que reconheçamos a diferença que se possa estabelecer entre as categorias mistério, suspense e terror, empregamos a designação conto de mistério, de modo geral, por essa distinção fugir ao escopo deste artigo.

4. O itinerário foi proposto para alunos de 8º ou 9º ano do ensino fundamental, entretanto o/a professor/a poderá aplicar em outra série, até mesmo no ensino médio, a depender do perfil da turma com a qual esteja trabalhando.

so a ser trilhado, isto é, de acordo com os objetivos que espera alcançar e/ou de acordo com a realidade de sua turma.

O itinerário, proposto por Colognesi (2015, p. 117), em sua tese de doutorado, foi concebido para o desenvolvimento de habilidades de escrita, por isso batizado de “itinéraire pour écrire”. Assim como a sequência didática (SD), idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o itinerário prevê etapas progressivas, planejadas a partir de dificuldades manifestadas pelos aprendizes em uma produção inicial, com vistas ao pleno domínio dos gêneros focalizados. Entretanto, esse itinerário, voltado exclusivamente para a escrita, o que o difere da SD, que visa capacidades de expressão tanto escrita quanto oral, trabalha com outros momentos de produção, e não somente a inicial e a final, como a SD. Desse modo, em um itinerário de escrita, são desenvolvidas no aluno habilidades não só de produzir, mas também de ajustar, analisar, confrontar, revisar e reescrever os próprios textos em sucessivas versões do que é produzido.

Com foco, dessa vez, no ensino da expressão oral, Colognesi e Dolz (2017) discutem os resultados da implementação de um trabalho de formação de professores da educação básica da Bélgica. A atividade formativa concebida pelos autores partiu de um dispositivo que, associando abordagens de ensino dos gêneros orais e itinerários, acentua a importância das interações nas aulas e o trabalho com a metacognição, ao prever que o aluno possa refletir e falar sobre seus textos em vários momentos das atividades propostas, no caso textos orais. Por meio da experiência vivenciada, os autores buscavam, assim, tornar os professores capazes de produzir dispositivos didáticos que viessem, por um lado, a lhes possibilitar mais êxito no ensino do oral, e por outro, a garantir pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos diante da produção de gêneros orais.

Outros estudos também partiram do itinerário de Colognesi (2015) para o desenvolvimento das capacidades de comunicação oral de alu-

nos da educação básica em contexto francófono⁵. O que esses trabalhos têm em comum é o fato de embasar o ensino de gêneros, quer orais, quer escritos, em atividades sequenciadas que possibilitam, por meio de mediações metacognitivas promovidas pelo professor, investir na superação de dificuldades e conseqüentemente no pleno domínio de uso do gênero em destaque. Tais atividades convocam constantemente o aluno a refletir sobre suas produções e as dos colegas de modo que possam chegar à versão final dos textos para então se voltarem para o momento de socialização do que foi produzido.

Este trabalho apresenta, assim, um itinerário didático, tomado como “um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final” (BARROS, OHUSCHI, DOLZ, 2021). A novidade consiste em ser um itinerário proposto para o gênero *podcast*, que vai possibilitar trabalhar além das habilidades de leitura e escrita, a retextualização e aspectos ligados à historicidade do gênero. O percurso do itinerário é composto por 4 rotas, ou oficinas, que contam com 16 atividades.

Oficina I

Atividade 1⁶: Ativando conhecimentos prévios

O objetivo deste momento inicial – motivação para a leitura/escuta – é deixar os alunos manifestarem espontaneamente sua opi-

5. A título de ilustração, Colognesi e Deschepper (2019); Colognesi, Deschepper e Dejaecher (2020); Coppola e Dolz (2020).

6. Neste itinerário, optamos por trabalhar, antes da produção inicial, com atividades que suscitem reflexões sobre o gênero “conto de mistério”, que servirá à produção do gênero em foco: podcast de terror. Ao/A professor/a caberá a distribuição das atividades por aulas/carga horária. Assim, em uma aula (50 minutos) poderá ser desenvolvida uma ou mais de uma atividade. Ao/A professor/a caberá a distribuição das atividades por aulas/carga horária. Assim, em uma aula (50 minutos) poderá ser desenvolvida uma ou mais de uma atividade.

nião sobre os contos de mistério bem como sobre as formas de interação com esse gênero.

O/A professor/a indaga os alunos sobre suas experiências com contos de mistério, com perguntas como:

Vocês sabem o que é conto de mistério? Quem já ouviu um? Vocês sentem medo quando ouvem um conto de mistério? Chegam a ficar impressionados com a histórias narradas nos contos? O que mais chama atenção em um conto de mistério? Vocês gostam de conto de mistério mais leve ou mais assustador? Há algum personagem de um conto de mistério de que você se lembre? Como era esse personagem? Você costuma ler contos de mistério? Lembra de algum autor, em especial? Que assuntos podem ser abordados em um conto de mistério? Em que suporte você costuma ler/ouvir contos de mistério: revistas, livros, internet? Vocês gostariam de ouvir um conto de mistério?

Atividade 2: Ouvindo um conto de mistério

O objetivo é trabalhar a escuta e a compreensão responsiva⁷ de um conto de mistério, bem como conhecer seu autor.

O/A professor/a deverá ler um conto de mistério para a turma, com expressão, entonação e pausas que contribuam para que os alunos imaginem a atmosfera criada pelo conto (leitura dramática), de modo que tenham a atenção presa durante todo o tempo em que a história estiver sendo lida. Antes, porém, de começar a leitura, o/a professor/a deve transformar a sala de aula num ambiente propício, pedindo que os alunos fechem as portas e janelas, apaguem as/algumas luzes (se a sala não ficar totalmente às escuras). Se o/a professor/a tiver algum daqueles adereços que costumam ser usados em

7. Para saber mais sobre compreensão responsiva, cf. ANGELO, Cristiane M. P.; MENE-GASSI, Renilson J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15388>.

festas de *Halloween*, pode levar para a sala para decorar ou mesmo colocar sobre sua mesa.

O conto sugerido é “O gato preto”, um conto de terror clássico, de Edgar Allan Poe⁸. Como o texto é longo, o/a professor/a deve antes decidir por partes que podem ser omitidas sem prejuízo da compreensão da história. O importante é que o/a professor/a conheça a história e tenha se preparado para a leitura dramática.

Após a audição do conto, o/a professor/a faz perguntas de compreensão do texto, como⁹:

Qual é o personagem principal (protagonista) da história? Como podemos descrevê-lo? Que acontecimento desencadeia o mistério no conto? Em que época se passa a história? Que elementos/fatos da história marcam essa época? Há uma tensão/clímax? Como a tensão é resolvida? Que parte do conto é mais assustadora? Por quê? Como o personagem principal reage à situação inesperada que vivencia? O que você faria diante de uma situação como a narrada? Você chegou a imaginar que o final seria outro? Qual? O título do conto lido é “O gato preto” e foi escrito por Edgar Allan Poe. Vocês já ouviram falar desse autor? Conhecem algum outro texto desse autor?

O/A professor/a, então, apresenta brevemente esse autor para os alunos (aqui o/a professor/a pode fazer uma pesquisa sobre o autor do conto lido a fim de apresentá-lo para a turma). É importante que os alunos conheçam um pouco da vida e da obra do autor. Conectar os alunos ao autor permite que eles observem elementos que carac-

8. Disponível em: <https://www.contosdeterror.site/2020/02/o-gato-preto-conto-classico-de-terror.html>. Nesse site (e em outros) podem ser encontrados outros contos de terror. Assim, o/a professor/a poderá escolher o que prefere ler para os alunos. Há ainda um livro de contos de terror muito conhecido por ser com frequência indicado como leitura aos alunos: “Sete gritos de terror”, de Edson Gabriel Garcia, publicado pela editora Moderna. Se tiver essa obra e preferir, o/a professor/a poderá escolher um dos contos para a leitura e apresentar o livro aos alunos.

9. Essas perguntas são mais gerais e podem ser respondidas independentemente do conto que foi lido. Isso não impede que perguntas mais específicas possam ser formuladas. Ficará a critério do/a professor/a elaborar outras mais direcionadas ao conto com qual estiver trabalhando.

terizam o seu estilo e, caso se interessem, venham a buscar outras obras do mesmo autor. O/A professor/a pode falar também dos motivos que o levaram a escolher o conto lido.

Atividade 3: Pesquisando outros contos/autores de mistério

O objetivo dessa etapa é levar os alunos a conhecerem outros contos do mesmo autor trabalhado na Atividade 2 e/ou outros autores de contos de mistério.

O/A professor/a solicitará aos alunos que levem para a próxima aula o resultado de uma pesquisa que farão sobre outros autores/contos de mistério. Essa atividade poderá ser realizada na escola, caso haja disponibilidade de uma sala/um espaço próprio com computadores ligados a internet. O resultado da pesquisa deve ser socializado com a turma. Quais os autores de contos de mistério que vocês encontraram? Que motivos os levaram a escolha feita? O que mais chamou a atenção no autor/conto selecionado?

O/A professor/a pode ir anotando na lousa os autores/título dos contos selecionados e comentar com os alunos as preferências e coincidências. Pode ainda pedir que um aluno reconte o conto escolhido para toda a turma. Importante é que a mesma atmosfera criada para a leitura do conto pelo/a professor/a seja repetida. Ao final da escuta, o/a professor/a pede a alguns alunos que façam as perguntas sobre a compreensão do texto para que outros as respondam.

Atividade 4: Explorando os elementos da narrativa

O objetivo é que os alunos reconheçam os elementos básicos que colaboram para a construção da narrativa (enredo, personagens, espaço, tempo, foco narrativo) bem como sua estrutura composicional.

O/A professor/a seleciona entre os contos escolhidos pelos alunos um para desenvolver essa atividade, que consiste em indagar sobre os elementos da narrativa. Esse conto selecionado deve ser

entregue a turma. Após o tempo dado para a leitura silenciosa, o/a professor/a lança as perguntas: Que história é contada (enredo)? Quem são os personagens (personagens)? Onde se passa a história (espaço)? Em que época acontece (tempo)? Quem conta a história (foco narrativo)? O narrador participa da trama ou apenas é um observador a contar os fatos? O/A professor/a pode explorar ainda outras questões, como o posicionamento do narrador, a mudança de comportamento/a reação dos personagens, a caracterização do ambiente/cenário, os recursos utilizados pelo narrador para criar o mistério, a forma como o mistério é (ou não) solucionado, entre outras. Essa atividade deve ser realizada por escrito e em seguida o/a professor/a pedirá que os alunos respondam oralmente e comentará as respostas dadas, buscando sempre que o aluno perceba que a resposta dada deve estar autorizada pelo texto, isto é, as respostas devem ser localizadas no texto, explícita ou implicitamente, neste caso, por inferências. O importante é levar o aluno a interagir com o texto/posicionar-se diante do conteúdo. Depois de comentar as respostas dadas, o/a professor/a, com a participação dos alunos, poderá registrar na lousa os elementos da narrativa (etapa da sistematização do conteúdo).

Atividade 5: Trabalhando com a estrutura composicional do conto

O objetivo é mostrar que o conto de mistério apresenta partes que o constituem e o definem como um exemplar do gênero – introdução, complicação, clímax e desfecho – e que essa forma composicional está interligada ao ambiente de produção e circulação do gênero.

O/A professor/a diz aos alunos que o texto com o qual trabalharam na atividade anterior (assim como os outros) pode ser dividido em, pelo menos, 4 partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. A tarefa deles é demarcar onde começaria e onde terminaria cada parte. Pede então que leiam mais uma vez o conto para identi-

ficar cada parte a partir das pistas dadas: 1^a) início da história, em que o narrador apresenta os fatos iniciais, os personagens, e, em geral, o tempo e o espaço; 2^a) desenvolvimento do conflito, momento em que algo começa a acontecer, mas o desdobramento ainda não é revelado; 3^a) estabelecimento da tensão, momento de maior suspense; 4^a) solução do conflito, encerramento da narrativa. Uma vez reconhecida a estrutura composicional, o/a professor/a poderá levantar questões mais ligadas ao ambiente de produção e função do gênero, tais como: Com que finalidade o autor escreveu esse conto? Quem seriam os interlocutores? Em que suporte/meio foi divulgado? Pode ainda indagar sobre aspectos linguísticos: Qual o registro da linguagem: formal ou informal? Que elementos do texto confirmariam sua resposta? Quanto ao vocabulário empregado, você diria que contribui para o modo como o enredo é construído? E quanto à forma como o narrador descreve o ambiente, o cenário, que recursos linguísticos emprega para criar o clima sombrio? De que outros recursos o narrador se vale para estabelecer o mistério?

Oficina 2

Atividade 6: Buscando elementos para um conto de mistério

O objetivo é a criação dos elementos que constituirão o conto de mistério a ser produzido pelos alunos.

Para gerar ideias e fomentar a criatividade dos alunos, o/a professor/a pode levar para sala de aula (ou pedir para os alunos) revistas que possam ser recortadas. O/A professor/a dividirá a turma em grupos para que eles encontrem nas revistas imagens que representem alguns elementos do conto que irão produzir: personagens (vítima, causador do ataque à vítima, pessoa que desvenda o mistério), local onde se passará a história, cenário onde acontecerá o episódio sobrenatural, instrumentos que serão usados para a ocorrência do

fato gerador do clímax, e outras imagens que poderão servir ao enredo. Os alunos em grupos devem conversar uns com os outros sobre as ideias que vão surgindo para a construção do conto. A atividade é encerrada quando os alunos tiverem selecionado as imagens que lhes servirão para a produção do conto.

Atividade 7: Planejando a escrita de um conto de mistério

O objetivo é levar os alunos a pensarem em um arcabouço que sustentará o desenvolvimento do conto a ser produzido e assim reconhecerem que a escrita é feita de etapas, como a geração de ideias (etapa anterior) e o planejamento (a que vão desenvolver), além das outras que virão.

O/A professor/a entrega uma espécie de ficha-roteiro para os alunos preencherem. O preenchimento da ficha pode ser feito coletivamente, com mediações do/a professor/a. As imagens selecionadas na atividade anterior servirão como ilustração da ficha, que funcionará como planejamento do texto.

Ficha-roteiro para o conto de mistério:

Narrador (1ª pessoa, participante, ou 3ª pessoa, observador): _____

Espaço/ambiente/cenário (onde se passará a história/descrição do lugar): _____

Tempo (em que época acontecerá a história): _____

Personagem principal (idade, características, fatos marcantes da vida pessoal, hábitos e atitudes etc.): _____

Personagens coadjuvantes (características importantes para o enredo): _____

Enredo (introdução/situação inicial, complicação, clímax e desfecho): _____

Atividade 8: Produzindo o texto

O objetivo é que o aluno produza um conto de mistério recorrendo ao que foi trabalhado nas atividades anteriores, sobretudo ao que foi registrado na ficha-roteiro.

O/A professor/a solicitará a produção do conto de mistério. Durante a produção, os alunos podem trocar ideias com os colegas e com o/a professor/a, que dará assistência aos alunos que o/a requisitarem.

Atividade 9: Revisando o texto produzido

O objetivo é o reconhecimento da revisão como uma etapa imprescindível do processo de escrita.

A revisão acontecerá em três momentos. No primeiro, o/a professor/a dividirá a turma em pares para que um revise o texto do outro. Para tanto, o/a professor/a entregará a cada aluno uma cópia da ficha-roteiro (sem espaço para preenchimento; apenas parênteses para o aluno revisor indicar com S (Sim) ou N (Não) se aquele elemento da narrativa foi (S) ou não (N) contemplado). No segundo momento, com os alunos ainda em pares, a tarefa agora será a de indicar, com marcações, as partes da estrutura composicional do texto do colega. Ainda nesse segundo momento, o aluno revisor fará uma apreciação sobre o conto do colega (por exemplo, se o narrador conseguiu criar uma atmosfera de mistério, se os personagens/cenários foram adequadamente caracterizados, se a trama prende a atenção do leitor, se há recursos linguísticos que contribuem para a construção de sentidos, entre outros comentários que poderão ser feitos). O terceiro momento caberá ao professor, que avaliará a produção dos alunos quanto aos aspectos linguísticos (uso da língua adequada ao gênero). O/A professor/a deverá devolver o texto revisado por ele/a para que o aluno produza a versão final, considerando os 3 momentos da revisão (a atividade de reescrita pode ser realizada em casa pelo aluno). A versão final desse texto servirá a outra atividade.

Oficina 3

Atividade 10: Ouvindo um *podcast*

O objetivo é a escuta responsiva de um *podcast* a fim de serem identificados e analisados efeitos de sentido decorrentes sobretudo de recursos multissemióticos.

Antes de reproduzir o *podcast*, o/a professor/a busca saber sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o *podcast*, perguntando: Quem sabe o que é *podcast*? Nesse momento, ressalta que o *podcast* é um gênero digital oral, constituído de arquivos de áudio compartilhados por dispositivos com acesso à internet, e segue perguntando: Vocês costumam ouvir *podcasts*? De que tipo de *podcast* você mais gosta? O que mais chama sua atenção em um *podcast*?¹⁰

Após esse momento inicial, o/a professor/a reproduz o *podcast* “O caso de Agatha Dias”¹¹. Seria bom criar uma atmosfera propícia para envolver os alunos com o clima de suspense e mistério. Depois de ouvirem a história, os alunos devem responder oralmente a questões de compreensão do texto, como: Qual o fato sobrenatural é narrado? Em que momento/parte da história você ficou mais assustado? Vocês acham que essa história poderia ser verdadeira? Por quê? Qual a finalidade desse tipo de *podcast*? Qual seria o seu público? Onde o *podcast* foi publicado? Que linguagem é usada (formal/informal; mais próxima/mais distante da conversação?) Que assuntos poderiam ser tratados em *podcasts* como este? Para que servem os

10. Se houver necessidade, o/a professor/a poderá exibir/indicar um vídeo curto (duração de 2m15s) que explica, de forma clara e acessível, o que é um *podcast*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZXoM>

11. Disponível em: <https://player.fm/series/contador-de-historias/ep-8-audio-drama-o-caso-de-agatha-dias>. O/A professor/a poderá escolher outro *podcast* de terror/suspense, considerando a duração. A duração deste indicado é de 15 minutos. Nesse mesmo site, há vários outros. Na página “Mistérios Narrados”, há um *podcast* que narra o conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, indicado na Atividade 2. Cf. <https://papodelouco.com/mn-contos-001-o-gato-preto/>.

recursos sonoros no *podcast*? Observaram que o narrador faz pausas? Que efeitos essas pausas provocam no ouvinte? Observaram se houve alteração no volume/timbre (ora mais alto/ora mais baixo)? Qual o propósito dessa alternância de volume/timbre? Vocês sabem o que é vinheta¹²? Perceberam a vinheta desse *podcast*? Qual a finalidade da vinheta desse *podcast*?

Após esse momento com foco na expressão oral, o/a professor/a pede aos alunos que preencham por escrito o quadro com informações sobre o *podcast* que ouviram (uma espécie de ficha técnica).

Título:	
Tema:	
Narrador:	
Personagens:	
Enredo:	
Linguagem:	
Efeitos sonoros:	
Suporte (meio de divulgação):	
Duração:	
Público-alvo:	

Atividade 11: Explorando o gênero *podcast* de histórias

O objetivo é o reconhecimento das características do gênero *podcast* de contação de histórias.

O/A professor/a retoma a conversa sobre a preferência dos alunos sobre *podcasts* e lista no quadro as respostas dos alunos por agrupamento (tipos de *podcast*): informativo/jornalístico; de entrevistas; de discussão/mesa-redonda; de conhecimento científico; de pro-

12. Vinheta é uma apresentação musical curta usada para marcar o início, encerramento ou reinício de um programa (ou conteúdo) de rádio (áudio) ou televisão. Sua função é criar uma identificação com o programa, a estação ou o patrocinador.

grama de rádio; de humor; de contação de histórias – *storytelling*; entre outros); em seguida, pergunta à turma em que agrupamento poderia ser enquadrado o *podcast* que ouviram na aula passada. Pergunta, ainda, que elementos/características do *podcast* ouvido na aula servem para o seu reconhecimento como um exemplar daquele agrupamento e chama atenção para o fato de nem todo *podcast* de histórias ser de mistério¹³. Considerando os outros tipos de *podcast* (agrupamentos) listados na lousa, o/a professor/a indaga os alunos sobre as características e os propósitos que distinguiriam os tipos de *podcast*. Voltando a atenção para o tipo de *podcast* com o qual está trabalhando, o/a professor/a deve salientar que nesse tipo de *podcast* (*storytelling*) há sempre um roteiro, elaborado previamente, que é seguido sem que aconteça discussão ou manifestação de opinião dos participantes; seu propósito é primordialmente o entretenimento. A atividade seguinte é construir coletivamente com os alunos um possível roteiro do *podcast* ouvido. Nesse roteiro, devem ser anotados o momento de uso da vinheta, dos efeitos sonoros, assim como o momento em que a narração deve ser/foi e terminada. A intenção é que os alunos reconheçam que, embora a história seja narrada oralmente, há um registro escrito que o narrador segue quando está contando a história.

Atividade 12: Ouvindo um conto de mistério de um programa de rádio

O objetivo é a escuta responsiva de um conto de mistério narrado em um programa de rádio a fim de perceber diferenças e semelhanças com o conto narrado no *podcast*.

13. Por exemplo, o *podcast* “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes”, disponível em: <https://soundcloud.com/garotasrebeldes>

O/A professor/a deverá avisar os alunos de que eles ouvirão um conto de mistério – *A casa apedrejada* – de um programa de rádio que fazia muito sucesso nas décadas de 1940 a 1960. Esse programa se chamava “Incrível, Fantástico, Extraordinário” e as histórias eram narradas pelo jornalista Almirante, que comandava o programa, com a participação de rádio-atores¹⁴. Após a escuta, o/a professor/a pergunta aos alunos: O que faz com que o fato narrado seja considerado sobrenatural? Essa história poderia ter acontecido de verdade ou seria imaginação do narrador? Por quê? Como os personagens reagem ao descobrirem a verdade dos fatos? Que efeitos dramáticos são empregados na narração? De que forma contribuem para a construção de sentidos? Se não tivessem sido empregados, a reação do ouvinte seria a mesma? Por quê? A história faz parte de um programa voltado para a narração de histórias sobrenaturais. Por que esse tipo de programa fez tanto sucesso na época? Quais seriam os ouvintes/audiência? Se esse programa fosse ao ar atualmente, faria o mesmo sucesso? Por quê? Vamos lembrar o *podcast* que ouvimos? Pensando nesse *podcast* do programa “Contador de Histórias”¹⁵ e neste que acabamos de ouvir do programa “Incrível, Fantástico, Extraordinário”, que diferenças e semelhanças podemos estabelecer entre os dois programas? A identificação deve considerar os aspectos: época de produção, público-alvo (audiência), propósito, recursos sonoros, efeitos dramáticos, linguagem, suporte (meio de divulgação), narrador, participação dos ouvintes, entre outros.

Em seguida, o/a professor/a deve destacar que aspectos, então, permaneceram e quais mudaram nos áudios produzidos para serem veiculados pela internet e, com base no destaque feito, promover

14. Para saber mais sobre o programa, acesse <http://www.memoriadamusica.com.br/site/index.php/almirante-a-mais-alta-patente-do-radio>. Nesse endereço, podem ser encontradas outras histórias.

15. Programa do *podcast* “O caso de Agatha Dias”, sugerido na Atividade 10.

uma reflexão com os alunos sobre permanência/mudança e historicidade dos gêneros¹⁶, indagando: Os gêneros se realizam sempre do mesmo modo? Por quê? O que poderia motivar a mudança dos gêneros? Como podemos reconhecer a mudança nos gêneros? Se os gêneros mudam, como podemos continuar a reconhecê-los? Podemos dizer que um gênero que surge, como o *podcast*, é totalmente novo? Por quê? Se os gêneros são produtos criados nas atividades de comunicação e se essas atividades são praticadas em função das necessidades de interação, se as necessidades mudarem, mudarão os gêneros? Poderíamos, então, afirmar que os gêneros estão em constante processo de transformação? Que argumentos podemos usar para fundamentar essa afirmação? A internet pode contribuir para a reelaboração dos gêneros? De que forma? O/A professor/a deve fechar a reflexão chamando atenção para a relação entre os gêneros e seus ambientes de produção, bem como para a historicidade e o dinamismo constitutivos desses artefatos discursivos.

Oficina 4

Atividade 13: Retextualizando um conto escrito em roteiro de *podcast*

O objetivo é a retextualização do conto produzido na Atividade 8 (e revisado na Atividade 9) em um roteiro para a criação de um *podcast* de mistério.

O/A professor/a explica para a turma que eles criarão um *podcast* a partir da adaptação do conto de mistério que produziram e que, para isso, precisarão primeiramente elaborar um roteiro. Antes de

16. Para saber mais sobre historicidade dos textos, cf. ZAVAM, Aurea; DOLZ, Joaquim; GOMES, Valéria. A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, n. 2, p. e62442, 7 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/62442>.

começarem a tarefa de produção do roteiro, o/a professor/a sugere a turma a criação de um canal/programa (título), pois os *podcasts* produzidos constituirão episódios desse programa. Para a criação do programa, os alunos devem ter clara a especificidade temática (contos de mistério/terror/suspense) e o público consumidor deste conteúdo (ouvintes que esperam atrair). Além do título, é importante pensar numa descrição breve que tenha relação com o tema, algo que facilitará a procura por aquele assunto; assim como um ícone/logo que represente o programa (a marca/imagem do programa). Com o título, breve descrição do canal/programa e imagem definidos pela turma, o/a professor/a solicita, então, que transformem o conto de mistério que produziram em um roteiro. Como o *podcast* a ser produzido será a reprodução/narração do conto escrito, a retextualização consistirá na reescrita desse texto com a inserção, no momento adequado, das marcações necessárias, como: apresentação do narrador/programa, vinheta, recursos sonoros, efeitos dramáticos, trilha sonora, considerando o novo propósito desse texto (o roteiro). Nesse momento, os alunos somente farão as indicações necessárias, pois o momento de produção propriamente do *podcast* será outro. Além das marcações/indicação dos recursos, na elaboração do roteiro, os alunos devem estar atentos ao público-alvo, ao propósito do programa, ao meio/internet onde serão divulgados os *podcasts*, à adequação da linguagem, à possível interação com os ouvintes. E o mais importante: estar atento ao fato de que o roteiro do *podcast* é um texto escrito para ser lido (oralizado), portanto poderão ser acrescentadas marcas de conversação, isto é, expressões que denotariam um possível diálogo¹⁷. Embora esse roteiro seja de

17. Para que os alunos conheçam um *podcast* em que o narrador se dirige ao interlocutor como se com ele estivesse conversando, o/a professor/a pode exibir/indicar episódios do quadro “Luz Acesa” do *podcast* “Não inviabilize.” <https://naoinviabilize.com.br/luz-acesa/>. Pode ainda mostrar o roteiro do que é lido/narrado, pois em todos os episódios desse programa há o texto escrito (roteiro).

certa forma simples, o aluno deve saber que tudo o que vai ser lido durante o episódio deverá ser registrado de maneira exata para que gravação do áudio seja bem-sucedida. É importante também que o/a professor/a com os alunos determinem a duração do *podcast* a fim de que na tarefa de retextualização essa adaptação ao tempo disponível seja considerada. O ideal é que os *podcasts* não sejam longos, pois serão ouvidos em sala de aula. O/A professor/a poderá escolher alguns roteiros produzidos para comentar/avaliar com os alunos; assim eles poderão revisar o que elaboraram e fazer os devidos ajustes, caso seja necessário.

Atividade 14: Produzindo um *podcast*

O objetivo é a preparação/planejamento para a etapa de gravação do arquivo de áudio.

De posse do roteiro elaborado e da duração determinada, os alunos devem partir para a criação do *podcast* e assim se transformarem em *podcasters*¹⁸. Como para a gravação do áudio, é necessário estar em um ambiente de certa forma silencioso, sem barulhos externos, essa tarefa deverá ser realizada em casa. No entanto, nesta atividade, o/a professor/a poderá orientar os alunos para sua realização. Primeiramente, será necessário escolher uma ferramenta/plataforma gratuita para a produção de *podcasts*. Uma sugestão é o *Spreaker Studio*¹⁹, que permite a inserção de trilhas sonoras, áudios, efeitos sonoros e modulação automática (a trilha sonora diminui quando o apresentador fala e aumenta quando para de falar). Tendo escolhido a plataforma, outra decisão importante precisa ser toma-

18. *Podcaster* é o nome que recebe o produtor de *podcasts*.

19. Essa ferramenta foi indicada por ser, além de mais simples, gratuita. Para acesso: <https://www.spreaker.com/podcast-recording-software>. Um tutorial sobre essa ferramenta pode ser encontrado no canal “CineAudio Lab”: <https://www.youtube.com/watch?v=X-trwzKxcfj8&t=429s>. Certamente, alguns alunos poderão indicar outras ferramentas/plataformas, também gratuitas.

da: a escolha da vinheta. Se preferir, o aluno poderá criar a própria vinheta²⁰ ou escolher uma já pronta²¹. Caso a escola disponha de um espaço próprio com acesso a internet, esses passos iniciais poderão ser trilhados juntos, professor/a e alunos.

Atividade 15:

O objetivo é a produção e divulgação de material sobre o programa de *podcasts* criado pela turma.

Para a etapa de socialização dos produtos elaborados pelos alunos, a turma pode pensar em formas de divulgação do programa de *podcasts* criado. Evidentemente o programa poderá futuramente ampliar o alcance de público, no entanto, neste momento, a divulgação poderá começar pela rede de pessoas mais próximas, colegas da escola. Esses primeiros interlocutores poderão ainda dar um *feedback* sobre o que já foi produzido e sobre o que ainda poderá ser desenvolvido. Assim, os alunos produzirão cartazes/banners a serem espalhados pelas dependências da escola. Para a criação dos cartazes, os alunos devem estar atentos as especificidades do gênero de forma que não deixem de contemplar os elementos/as informações necessários/as, como: produto a ser divulgado, imagem que represente o produto, texto descritivo sucinto, local/suporte onde pode ser encontrado o produto anunciado, frase convidativa/apelo ao leitor. O/A professor/a poderá decidir com a turma como será a produção desse material²². Há plataformas que oferecem gratuitamente ferramentas para a criação de cartazes, como o Canva²³. Depois da edição dos *podcasts* (próxima atividade) e com o *feedback*

20. Sugestão de ferramentas para a criação de vinhetas: “Animaker” (<https://www.animaker.co/outro-video-maker>) e “Canva” (https://www.canva.com/pt_br/criar/vinheta/).

21. Sugestão para vinhetas prontas: <https://pixabay.com/pt/music/search/genre/suspense/>

22. Caso a escola possua uma rádio escolar, os alunos poderão trabalhar o gênero propaganda oral radiofônica.

23. https://www.canva.com/pt_br/criar/cartaz/divulgacao/

dessa primeira audiência, o/a professor/a e os alunos podem pensar em fazer a divulgação do programa também nas redes sociais.

Atividade 16:

O objetivo é a revisão e a edição do *podcast* visando a publicação no programa criado.

O/A professor/a selecionará alguns *podcasts* para serem ouvidos e avaliados com a turma. A avaliação levará em consideração se foram cumpridos requisitos tais como: i) partes do episódio: nome do programa, vinheta, título da história, apresentação/situação inicial, desenvolvimento/conflito, clímax e desfecho; ii) apresentação dos personagens e descrição do cenário; iii) recursos sonoros (sonoplastia), efeitos dramáticos, modulação da voz; iv) estabelecimento de clima de mistério; v) adequação da linguagem; vi) adequação ao suporte/canal. Depois, em pares, os alunos ouvirão o *podcast* do colega para, com base nesses mesmos critérios/requisitos, fazer uma avaliação de forma a dar um *feedback* para o produtor do conteúdo. Considerando, então, os comentários feitos pelo/a professor/a e a avaliação feita pelo colega, os alunos planejaram a edição (versão final) do *podcast*. É o momento de caprichar na edição, pois os *podcasts* serão postados no programa criado pela turma e estarão assim disponíveis para a audiência – outros alunos da escola, que já estarão informados do programa pelos cartazes/banners de divulgação.

Apresentando o epílogo

Nosso objetivo com este artigo foi, primordialmente, apontar caminhos para que o professor possa trabalhar com os chamados textos nativos digitais, no caso o *podcast*. Para tanto, começamos nosso diálogo retomando o surgimento do gênero bem como sua disseminação e diversificação. Em seguida, revisitamos o conceito

de retextualização, por estar na base de nossa proposta, bem como trouxemos o conceito de historicidade, com o qual atribuímos uma nova dimensão ao trabalho com os gêneros textuais.

Longe de ser uma proposta fechada, o itinerário didático se apresenta aqui como uma sugestão que, posta em prática, possibilitará ao professor avaliar o que de fato funciona e o que poderá ser acrescentado ou mesmo substituído a fim de tornar essa ferramenta mais produtiva.

Assim, o que esperamos é que outras possibilidades de explorar o *podcast*, ou outro(s) gênero(s) digital(is), orais ou escritos, possam ser gestadas. Nesse sentido, acreditamos que possa servir também como inspiração para a criação de outros itinerários, pois o que move a nós, professores, é a inexorável paixão por ensinar e aprender.

Referências

ARAÚJO, Júlio César. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. São Paulo: Parábola, 2021.

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

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

COLOGNESI, Stéphane. *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. (Thèse de doctoral). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015.

COLOGNESI, Stéphane; DOLZ-MESTRE, Joaquim. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: PIETRO, J.-F.; FISHER, C.; GAGNON, R. *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 177-196.

COLOGNESI, Stéphane; DESCHEPPER, Catherine. Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire: qu'en est-il en Belgique

francophone?. *Language and Literacy*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: 10.20360/langandlit29365. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29365>. Acesso em: 17 maio 2023.

COLOGNESI, Stéphane; DESCHEPPER, Catherine; DEJAEGHER, Charlotte. Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In: DUPONT, Pascal Dupont. *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Presses Universitaires du Midi: Toulouse, 2020. p.119-133.

COPPOLA, Anthony; DOLZ, Joaquim. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

KABATEK, J. Sobre a historicidade de textos. Tradução de J. Simões. *Linha D'Água*, [S. l.], n. 17, p. 157-170, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37270>. Acesso em: 03 maio. 2023.

MARCUSCHI, Luiz. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmico quem e além da sala de aula. *Letras*, Santa Maria, RS, Especial, n. 01, p. 35-55, 2020.

Práticas de ensino de Língua Portuguesa em contexto didático-digital: um percurso metodológico de pesquisa¹

João Vitor Bezerra Laurentino
Williany Miranda da Silva

Considerações iniciais

O século XXI proporcionou a popularização da *internet* e, com ela, uma diversificação nas formas de divulgar e ensinar conteúdos escolarizados. Basta uma apreciação através das ferramentas de busca em redes sociais como Instagram, TikTok e YouTube, por exemplo, para confrontarmos uma miríade de perfis de usuários que se propõem a didatizar saberes, inspirando-se na figura profissional do professor. Para tal, os gêneros discursivos empregados por eles são muitos, como o cartaz, a paródia, o vídeo instrucional e a videoaula. Como veremos neste capítulo, esses usuários conquistam outros milhares, prometendo-lhes uma aprendizagem rápida, dinâmica e atrativa, embora nem sempre adequadas ou convenientes. Interessa-nos,

1. Esse capítulo reúne discussões realizadas a partir do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada “Práticas de ensino de língua portuguesa em contexto didático-digital: evidências de ideologias linguísticas em videoaulas e comentários on-line” (2020-2022), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

enquanto pesquisadores em Linguística Aplicada (doravante, LA), os usos situados de linguagem instanciados por esses usuários.

Práticas de ensino são um complexo conjunto de atividades que, interrelacionadas entre si, apresentam foco didático, sendo postas em funcionamento para tratar objetos de conhecimento curricular, teórica e metodologicamente. Além disso, estão inseridas em um evento específico de realização síncrona ou assíncrona, que se desdobram em determinado espaço/tempo. Por isso, podem acontecer tanto no contexto de aulas, quanto de videoaulas, as quais são sempre guiadas pela figura de um sujeito que se empenha em conduzir tais práticas, empregando saberes e competências relativos à profissão docente.

Entendemos que publicações on-line de materiais com objetivo de conduzir sujeitos ao domínio de saberes provenientes de disciplinas curriculares instalam *contextos didático-digitais*. Esses espaços virtuais não se atêm somente à linguagem verbal escrita, por isso, descortinam novas possibilidades, marcadas por aspectos multimodais, hipermodais, intuitivos e interativos. Um contexto didático-digital prevê, no mínimo, dois interactantes: primeiro, o divulgador do material, que publica com o objetivo de ensinar a fazer ou de levar a conhecer alguma coisa (BARRÉRE, 2014); segundo, o usuário, que se dispõe a acessar. Por ora, focalizamos contextos que se desdobram a partir de videoaulas, em nosso caso, voltadas ao ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP).

Dos muitos materiais de ensino que podem ser compartilhados em contexto didático-digital, estabelecendo-o, encontramos videoaulas. Videoaulas são instrumentos de comunicação e ensino assíncronos, isto é, são idealizados, produzidos e editados de maneira prévia para, posteriormente, serem assistidos por seu público-alvo. Barrére (2014) as define como um tipo de vídeo que visa auxiliar pessoas na tarefa de aprender, apresentando caráter pedagógico. Por isso, entendemos que seu propósito é, por excelência, efetivar

práticas de ensino, tomando como cerne os mais diferentes conteúdos escolarizados.

O YouTube, apesar de não ser um sítio virtual puramente educativo, funciona como um divulgador, em grande escala, de práticas de ensino em videoaulas, por conseguinte, de contextos didático-digitais. A composição de contexto didático-digital, a partir do compartilhamento de videoaulas de LP nessa rede, também contempla uma profusão de comentários on-line, que equivalem a reações-respostas à videoaula compartilhada. Os comentários são inseridos pelos sujeitos espectadores, delineando uma situação de interação similar aos fóruns públicos virtuais, o que torna possível, muitas vezes, alcançar uma audiência maior do que em interação face a face (HERRING, 2013).

É na videoaula que se materializam práticas de ensino, enquanto no comentário on-line manifestam-se repercussões dessas práticas, de modo similar à interação em sala de aula. Do ponto de vista do pesquisador, videoaula de LP e comentários configuram-se, portanto, como objetos empíricos, pois se delineiam como um recorte objetivo da realidade (FRANÇA, 2016); hierarquicamente, estão contidos num conjunto mais amplo, o contexto didático-digital. Em seu turno, as práticas de ensino equivalem a um objeto de pesquisa e, por isso, representam a percepção de nossa investigação em LA sobre esses objetos empíricos.

A linguagem é um elemento articulador em práticas de ensino, o que faz delas um interesse na agenda de pesquisa em LA. Partindo dessa ciência, neste capítulo, descrevemos possibilidades metodológicas para investigação a respeito do ensino LP em contexto didático-digital (videoaulas e comentários on-line). Para tanto, valemo-nos de exemplos recolhidos de uma pesquisa concluída (LAURENTINO, 2022), cujo objetivo foi relacionar as práticas de ensino

de LP, precisamente, do eixo de Análise Linguística/Semiótica (doravante, AL/S) às ideologias linguísticas² que lhes constituem.

Neste capítulo, nosso foco a princípio está na articulação de uma pesquisa à ciência, especificamente, da investigação sobre práticas à LA. Logo depois, passamos para a seleção de procedimentos metodológicos em consonância à natureza dos objetos em relevo, a *netnografia* e a análise documental. Posteriormente, apresentamos um exame dos canais que funcionam como produtores de contextos didático-digitais. A partir daí, indicamos o processo de constituição do *corpus* e, em seguida, a categorização dele para fins de análise. Por último, as considerações finais cobrem alguns dos resultados aos quais chegamos.

Nossa expectativa é lançar luzes sobre o tratamento metodológico concedido a contextos didático-digitais, a fim de iluminar o trabalho de outros pesquisadores cujo interesse se volta a objetos empíricos e de pesquisa semelhantes a videoaulas e comentários on-line. Isso torna-se possível à medida em que o percurso de investigação revisitado funciona como inspiração para estudos correlacionados. Falamos inspiração, pois concebemos que um processo metodológico é uma construção moldada pelas singularidades de cada percurso investigativo.

Vinculando o objeto de pesquisa à LA

Toda pesquisa científica necessita de uma clara vinculação a uma ciência, a qual fornecerá embasamentos de natureza teórica e metodológica para o tratamento do objeto de estudo e, por conseguinte, para a sua análise. A investigação, ora reportada, amparou-se sob

2. Para a Linguística Aplicada (indisciplinar), aliando Teoria Dialógica da Linguagem e Linguística Antropológica, compreendemos ideologias linguísticas como o “conteúdo que preenche a materialidade sógnica posta em uso nas interações discursivas cujo plano temático se volta à língua” (LAURENTINO, 2022, p. 56).

o guarda-chuva da LA buscando, em linhas gerais, perscrutar fenômenos linguísticos realizados em práticas sociais. Embora a LA contemporânea contemple outros objetos diferentes do ensino de língua, esse estudo focalizou práticas de ensino de LP realizadas em contextos didático-digitais, examinando-as a partir de videoaula, espaço de instância das práticas, e comentários on-line, reverberações dessas práticas.

Tratando-se de pesquisas linguísticas, torna-se crucial também uma vinculação a uma perspectiva de língua em sintonia epistemológica aos fundamentos nos quais as investigações se aportam. A seleção de prática de ensino como objeto em LA, levou em conta uma concepção de língua como (1) ação sociointeracional situada no espaço/tempo, configurando-se como uma ação de natureza política-ideológica e como (2) recurso objetivo empregado na prática, jamais neutro, recebendo investimentos sociais, políticos e emocionais por parte do falante/enunciador (SIGNORINI, 2006, p. 183). O objeto de pesquisa não foi analisado fora de sistema, fora de suas redes, o contexto didático-digital, mas interligado e conectado a ele (SIGNORINI, 2006).

No caso dessa investigação, ao focalizar práticas de ensino a partir de videoaula de LP e a compreensão delas em comentários on-line, buscou-se responder às necessidades de entender situações didáticas realizadas virtualmente, cujo alcance abarca altos números de sujeitos. Além disso, estabeleceu um diálogo com os sujeitos espectadores, assumindo o compromisso de ouvir vozes ainda não contempladas por investigações anteriores (LAURENTINO; SILVA, 2020; 2021).

Ocorreu, dessa maneira, uma aproximação da LA numa perspectiva indisciplinar, pois à medida em que se parte da língua em uso nas práticas de ensino, tenta-se, na pesquisa, “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel cen-*

tral” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, grifos do autor). Atribui-se à LA, então, a análise crítica e reflexiva da contemporaneidade, abrindo espaço para diferentes interpretações na compreensão de objetos de pesquisa, a partir de lentes diferentes e considerando novas teorizações. Há também a sinergia de perspectivas teóricas distintas na elucidação de problemas sociais de linguagem.

Em muitas investigações da área, prevalece a concepção de que o conhecimento é integrado, apesar de produzido por diferentes campos; desse modo, elas buscam dar conta de seus múltiplos objetivos sem se restringir à lógica de disciplinas. Isso quer dizer que os estudos em LA indisciplinar não se vinculam a uma única teoria, delineando-se como pesquisas mestiças e ideológicas (MOITA LOPES, 2006). Em nosso caso, os embasamentos teóricos empregados são provenientes, por exemplo, da Antropologia Linguística e da Análise Dialógica da Linguagem.

Amparando-nos sob a LA, determinamos os procedimentos/métodos de investigação, sem perder de vista nossa agenda de pesquisa. Na seção seguinte, tratamos a respeito.

Selecionando procedimentos de pesquisa

Um procedimento de pesquisa, também compreendido por método, corresponde à tecnologia selecionada pelo investigador para conduzir o trabalho científico (PAIVA, 2019). A seleção procedimental é uma tarefa cuidadosa, que deve considerar a correlação entre o método e à natureza do objeto a ser estudado, fazendo-se elementar que haja coerência entre ambos. Serrano (2011) destaca que o procedimento é transversal em relação à pesquisa, proporcionando-lhe uniformidade no decorrer de todo o processo. Ciente dessa primazia na investigação, muitos manuais de pesquisa científica se empenham em expor uma diversidade de métodos; no entanto, quando

nos voltamos a práticas de ensino em contextos didático-digitais, dois deles se sobressaem, a netnografia e a análise documental.

A netnografia tem sua gênese no bojo da tradição dos estudos qualitativos desenvolvidos na área da Antropologia, pois, como alude seu próprio nome, remete à etnografia. Baztán (1997) explica que a pesquisa de cunho etnográfico visa desenvolver um estudo descritivo da cultura de uma comunidade, visando conhecê-la e compreendê-la como um todo organizado e vivo. No cenário atual, as tecnologias digitais proporcionam o desenvolvimento da *cibercultura*, a qual corresponde ao conjunto de práticas, valores e modos de pensamento que se desenvolvem junto à interconexão mundial entre computadores. Assim, buscando responder às demandas da era digital e investigar objeto de estudo proveniente desse cenário, a netnografia erige-se como uma alternativa metodológica (ROCHA; MONTARDO, 2005).

O emprego da netnografia ocorreu em razão de videoaulas e comentários estarem inseridos na virtualidade, necessitando a imersão do pesquisador em espaço on-line para observar práticas de cultura através do uso da interface de um computador. Em nosso caso, a observação foi desenvolvida por meio da rede social YouTube, que disponibiliza acesso gratuito a vídeos de natureza diversa, como videoaulas de LP e seus comentários on-line correspondentes. Para Rocha e Montardo (2005), a netnografia proporciona o acesso do pesquisador a áreas marcadas pela desmaterialização, pela virtualidade e pela digitalização de conteúdo, que correspondem a traços da contemporaneidade.

Frutos dessas áreas, videoaulas e comentários on-line são objetos desmaterializados, virtuais, digitais e, ao mesmo tempo, documentais. Nosso entendimento em relação a ambos desorbita a perspectiva que restringe seu conceito de documento àqueles produzidos em campos institucionais (como textos parametrizadores de ensino e

normas jurídicas). Por outro lado, situamo-nos no entorno do historiador Le Goff (2013), cuja perspectiva alarga a noção tradicional de documento. No mesmo alinhamento, Lino de Araújo (2014) pontua que objetos comumente concebidos como irrelevantes e relacionados ao cotidiano têm importância histórica, uma vez que materializam as intenções dos sujeitos.

Para Le Goff (1997, p. 102), o documento é resultado de tais intenções que podem ser conscientes ou inconscientes, mas ambas resultam da ação da história e da época, sendo “um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham poder”. Promovendo uma atualização dessa perspectiva, podemos entender que os documentos não são entidades neutras, mas sempre enxarcados de valores, de pontos de vista e de posições sociais. Também não é neutra a tarefa do pesquisador, uma vez que a operação com documentos pressupõe escolhas que implicam na opção por um em detrimento de outro. Tais escolhas se dão em sintonia com a ciência vinculada e com os objetivos de investigação.

Para a realização da netnografia e da análise documental se devem determinar instrumentos de coleta de dados. À observação netnográfica pode-se somar a captura da interface gráfica da tela (*prints* ou *screenshots*) e a transcrição de áudio para dar conta das diferentes mídias que integram os dados da pesquisa. Para apreender videoaula e comentário on-line, reproduzimos, em nosso estudo, as interfaces da tela de modo a flagrar a configuração visual de ambos e os elementos textuais escritos que os compõem. No entanto, em virtude de as videoaulas também serem formadas por elemento de áudio, a ferramenta transcrição de dados orais foi necessária. Os documentos em questão são de domínio público, logo, estão disponíveis na rede para acesso por quaisquer usuários sem o requerimento de ônus, mas requerendo ferramentas apropriadas com acesso à internet.

A netnografia e a análise documental produziram dados quantitativos e qualitativos que implicaram numa investigação híbrida, resultando numa abordagem quali quantitativa dos dados. Por meio dela, pôde-se chegar a uma compreensão profunda do fenômeno, tendo em vista a complementariedade de informações de natureza numérica e subjetiva. No caso da pesquisa enfatizada, as práticas de ensino de LP em contexto didático-digital foram analisadas tanto pela recorrência quantitativa, quanto pelos significados que lhes subjazem. Fez-se necessário imergir no campo virtual de pesquisa com vistas a compreender seu funcionamento e a selecionar os dados para análise. A seção a seguir trata dessas etapas da investigação.

(Re)conhecendo o campo virtual de pesquisa

Iniciando sua história como repositório de vídeos na *web*, o YouTube chegou à terceira década do século XXI como uma rede social de amplo alcance, atingindo altos números de usuários e de audiência. Dentre as diversas ferramentas que foram adicionadas à rede, neste capítulo focamos a publicação de vídeos e de comentários online. Em geral, o acesso aos vídeos disponibilizados não requer a criação de perfis, páginas ou afins, sendo necessárias somente a ferramenta tecnológica apropriada e a conexão à internet³. Por outro lado, tanto para realizar o *upload* de vídeos, quanto para comentar em publicações, é imprescindível que o usuário esteja inscrito na plataforma através de uma conta Google.

Inscriver-se no YouTube significa produzir seu próprio canal. Chama-se inscrição não somente o cadastro do usuário na plataforma, mas também o vínculo estabelecido entre os perfis produzidos. Dentre outros materiais, os canais permitem o compartilhamento

3. Existe uma exceção, que se refere a vídeos que possuem restrição por idade.

de vídeos, viabilizando a (re)produção de conteúdo, a divulgação de serviços e de empresas, para citar alguns exemplos. Os comentários on-line se constituem como uma resposta dada pelo usuário frente ao material compartilhado, produzindo uma situação de interação on-line, mediada por um aparelho tecnológico digital. Por ora, interessa-nos a interação a partir de videoaula de LP. Cada comentário pode receber aprovação ou reprovação por parte de outros usuários, a partir do mecanismo “gostei” (aprovação) e “não gostei” (reprovação), como também acontece em relação aos vídeos.

Para Herring (2013), alguns comentários podem ganhar um status central (mediante altos índices de aprovação) e receber novas respostas, abrindo um espaço de discussão, enquanto isso, outros comentários podem ficar sem resposta e sem avaliações. Os comentários estão dispostos após a videoaula, sendo organizados por esse status central, manifesto pelo número de reações (aprovação, reprovação e resposta) de internautas. Faculta-se ao usuário a possibilidade de conhecer essas interações pela organização temporal, partindo do comentário mais recente para chegar ao mais antigo.

Atualmente, no YouTube, circulam canais ancorados em fins pedagógicos, isto é, cuja abordagem focaliza o ensino de conteúdos escolarizados de diversas disciplinas, como LP. Geralmente, dentre outras motivações, têm em vista preparar sujeitos para o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM) e para concursos públicos. Das mídias publicadas com esse objetivo, as videoaulas assumem um papel protagonista, correspondendo ao gênero quantitativamente mais recorrente em grande parte dos canais investigados.

Remetendo-nos, em particular, a esses canais educacionais, compreendemo-los como portadores de uma função que transcende o papel de arquivo/depósito de videoaulas publicadas por um usuário específico. Em nossa visão, os canais atuam como articuladores das condições de produção das videoaulas, uma vez que lançam os

ditames nos quais se encaixam os materiais desenvolvidos, permitindo-lhes se constituírem como tal. Mais que um lugar para armazenamento, os canais são instâncias regulatórias no que se refere ao *nível didático das videoaulas* – configurando e reconfigurando a atuação dos sujeitos na produção do material, objetivos educacionais/pedagógicos, conteúdos e estratégias didáticas –, e no tocante ao *nível técnico* – determinando título, descrição, tempo de duração e tratamento de hiperlinks.

A imersão nesses canais, com vistas a (re)conhecer o sistema potencial no qual estão assentados os objetos empíricos, é uma etapa crucial do percurso. Através dela, pode-se proceder numa análise que não os desloca da tecitura de suas raízes (SIGNORINI, 1998). Para tanto, é elementar discriminar os canais a serem investigados. Muitas vezes, essa tarefa corresponde a um desafio para quem desenvolve pesquisas netnográficas, haja vista a multiplicidade de dados aos quais se pode chegar, requerendo um processo de triagem à vista dos objetivos determinados. Um exemplo saliente é a pesquisa de Britto (2019) que, com uma determinação precisa de critérios para seleção de canais, formou seu *corpus* com um número de vídeos passível para análise.

Em nossa investigação, inspirados em Britto (2019), realizamos um processo de triagem em duas etapas, a fim de que selecionássemos os canais que hospedam os objetos empíricos. Assim, a primeira fase do processo diz respeito à introdução de quatro palavras-chave – “videoaulas”, “português”, “ENEM” e “canais” – na ferramenta de busca disponibilizada pelo YouTube, aplicando-lhe o filtro “canais”, a fim de alcançarmos uma busca avançada no ensejo de obter resultados mais precisos.

A referida busca colocou-nos diante de um alto número de resultados. Por isso, na sequência, para compor a segunda etapa da triagem para a seleção dos canais, determinamos os seguintes crité-

rios, quais sejam: ser exclusivamente direcionado ao ensino de LP; permitir a inserção de comentários; mencionar a sua relação com o ENEM; e ter no mínimo cinco anos de funcionamento. Tais critérios permitiram-nos chegar aos canais que consideram o objetivo de ensinar LP tendo em vista o ENEM como perspectiva central, permitindo a interação (produtor-internauta e internauta-internauta) via comentário e, ao mesmo tempo, que possuam certo tempo de atividade na rede, configurando estabilidade.

Desse modo, coligimos cinco canais ante o alto número de inscritos, cujas informações foram discriminadas na Tabela 01, a seguir.

Tabela 01 – Identificação de canais de LP por número de inscritos

Canal	Título	Inscritos	Vídeos	Visualizações	Ano	Link para acesso
01	Professor Noslen	3.960.000	576	226.642.089	2015	https://www.youtube.com/c/ProfessorNoslen
02	Redação e Gramática Zica	1.810.000	442	59.811.707	2013	https://www.youtube.com/user/redacaoegramatica
03	Português com Letícia	691.000	280	25.817.296	2017	https://www.youtube.com/c/PortuguescomLeticia
04	Gramática em Vídeo	520.000	924	58.926.000	2009	https://www.youtube.com/c/professorfabioalves
05	Pablo Jamilk	519.000	1057	22.726.152	2012	https://www.youtube.com/c/PabloJamilkOficial

Fonte: Elaboração dos autores

Os dados quantitativos, que foram colocados em relevo na Tabela 01, apontam para o Canal 01, *Professor Noslen*, como aquele que detém um percentual de 52,80% das inscrições, colocando-o no patamar de mais acessado no YouTube entre os canais selecionados. Em seu turno, o Canal 02 que diz respeito a *Redação e Gramática Zica* cobre com 24,13% do total. Seguido pelo Canal 03, *Português com Letícia* com 9,93%. Subsequentemente, confrontamos o Canal 04, *Gramática em Vídeo*, com 6,93%. Por último, o Canal 05 é *Pablo Jamilk*, com 6,92%.

Esses dados quantitativos expressam grandezas flutuantes, já que se referem a números que constantemente sofrem alteração. No entanto, a fluidez desses números e daqueles não os tornam ilegítimos, mas reforçam sua natureza virtual. Mediante tal incidência, recortamos nosso *corpus* para práticas de ensino em contextos didático-digitais que se hospedam nos três canais com mais inscritos. A seção a seguir reúne reflexões em torno dos canais e, conseqüentemente, das videoaulas e dos comentários on-line interligados.

Examinando contextos didático-digitais – entre canais e comentários on-line

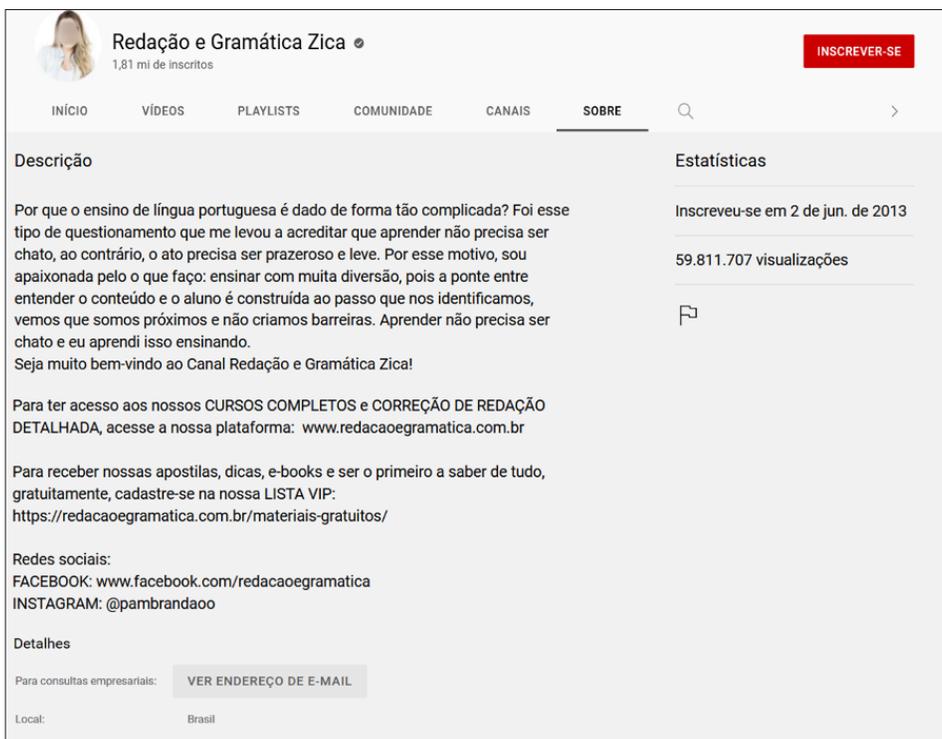
A investigação sobre contextos didático-digitais considerou, inicialmente, o exame dos canais, pois, como vimos, são eles que fornecem as condições de existência para as videoaulas e para os comentários on-line. Após uma apreciação cuidadosa, percebemos que os três canais selecionados partilham os mesmos aspectos, como as estratégias didáticas, os recursos de hipermídia e os conteúdos curriculares didatizados, havendo poucas diferenças⁴ entre eles. Neste segmento textual, focalizamos o Canal 02 como uma amostra representativa do funcionamento no nível didático e no nível técnico.

O Canal 02 tem por nome *Redação e Gramática Zica*, título constituído com o intento de chamar a atenção de um público-alvo específico, a juventude. Para essa finalidade, utiliza o adjetivo “zica” para caracterizar “*redação*” e “*gramática*”; o qual faz parte do léxico de grupos de pessoas mais jovens. Esse adjetivo configura-se como gíria, cujos sentidos evocam, dentre outras, significações como “des-

4. Essas diferenças se tratam, por exemplo, do fato de o Canal 01 e o Canal 03 voltarem-se a objetos de conhecimento curricular pertencentes aos eixos AL/S, Leitura e de Produção de Textos, enquanto o Canal 02 não focaliza Leitura. Dos canais investigados, apenas um expositor no papel docente, atuante no Canal 03, não apresenta formação específica para desempenhar a função de professor na área de Letras.

colado” e “chamativo”, essa caracterização envolve-se às videoaulas produzidas pelo canal, como veremos na sequência. Dito isso, vejamos a Figura 01, equivalente a uma captura da interface da tela reproduzindo a seção “Sobre”, que traz informações a respeito desse canal, dentre elas, os objetivos e a audiência.

Figura 01 – Reprodução da seção “Sobre” do Canal 02
Redação e Gramática Zica



The image is a screenshot of the YouTube channel page for 'Redação e Gramática Zica'. The channel name is at the top left, with a profile picture of a woman and the text '1,81 mi de inscritos'. A red 'INSCREVER-SE' button is on the top right. Below the channel name is a navigation bar with tabs: INÍCIO, VÍDEOS, PLAYLISTS, COMUNIDADE, CANAIS, and SOBRE (which is highlighted). A search icon and a right arrow are also present. The main content area is split into two columns. The left column is titled 'Descrição' and contains a paragraph about the channel's mission, a link to their website (www.redacaoeagramatica.com.br), and social media links for Facebook and Instagram. The right column is titled 'Estatísticas' and shows 'Inscreveu-se em 2 de jun. de 2013' and '59.811.707 visualizações'. At the bottom, there is a 'Detalhes' section with a button for 'VER ENDEREÇO DE E-MAIL' and a location field set to 'Brasil'.

Disponível em: <https://www.youtube.com/c/redacaoeagramatica/about>.

Acesso em 13 jun. 2022

Na Figura 01, encontramos uma imagem real da responsável (no ícone do perfil à esquerda) em atuar nas videoaulas do Canal 02, desempenhando, nesses e nos demais vídeos, um papel que alude ao de professor quando executa práticas de ensino. Considerando que o sujeito é participante dessas práticas, realizamos uma busca de in-

formações sobre sua formação e atuação acadêmica/profissional. Por não encontrarmos referências nas redes sociais e no site postos em hiperlinks à esquerda inferior da figura, realizamos uma busca em ambientes virtuais específicos⁵ destinados ao compartilhamento dessas informações. Detectamos sua formação, licenciada em Letras e mestra em Comunicação e Semiótica, e a sua carreira profissional, editora, professora e fundadora do Canal *Redação e Gramática Zica*.

Nessa reprodução de tela, encontramos uma descrição que concede destaque à voz do sujeito na função de professora, por meio de um texto em primeira pessoa, “*me levou a acreditar*” e “[eu] *sou apaixonada pelo que faço*”. Em acréscimo, traz as motivações pessoais que a fizeram produzir o canal, por exemplo, “*acreditar que ensinar não precisa ser chato*” e para “*ensinar com muita diversão*”. Percebemos que esse canal se propõe a desenvolver um ensino, por meio de videoaulas, mais “dinâmico” e “divertido” (ou “*zica*”, dito de outro modo), conseqüentemente, diferente de outras formas de ensinar que podem ser delineadas em oposição, ou seja, como “desanimadas” e “maçantes”.

É justamente esse o embasamento da questão com a qual se inicia o texto da descrição: “*Por que o ensino de língua portuguesa é dado de forma tão complicada?*”. A expressão “*tão complicada*”, composta por advérbio e adjetivo respectivamente, caracteriza práticas de ensino que empregam metodologias diferentes daquelas postas em funcionamento nas videoaulas desse canal. O emprego desse questionamento tem efeito persuasivo, uma vez que funciona como uma tática para chamar a atenção do internauta, motivando o consumo dos materiais publicados pelo Canal o2.

5. Referimo-nos ao site Escavador (<https://www.escavador.com/>) e à rede social LinkedIn (<https://www.linkedin.com/>).

Na visão dos produtores desse canal, as formas que não são “divertidas” ou “dinâmicas” para ensinar LP promovem um distanciamento entre os pares professor e aluno ou entre expositores/produtores e espectadores. Assim, advogam por tal perspectiva ao argumentarem que “*a ponte entre entender o conteúdo e o aluno é construída ao passo que nos identificamos, vemos que somos próximos e não criamos barreiras*”. O emprego dessa suposta ponte é capaz de tornar “*prazeroso e leve*” o ato de ensinar, mas também de aprender. À guisa de conclusão, a expositora menciona sua experiência, “*eu aprendi isso ensinando*”, para garantir consistência às assertivas que enuncia.

Verifica-se, na figura, a presença de hiperlinks, dentre os quais está *Meu site!*, cuja função é encaminhar o internauta para um ambiente virtual que oferece serviços particulares, como a disponibilização de mais videoaulas e de assessoria voltada à correção de produções textuais. Além desse hiperlink, há uma menção a “*cursos completos*” no corpo do texto. Isso quer dizer que existem conjuntos de outros materiais, mas que são de acesso reservado, ou seja, não gratuitos, e que oferecem uma abordagem verticalizada, por isso “completa”. Os materiais gratuitos que estão disponíveis no YouTube funcionam, portanto, como uma amostra daquilo que, possivelmente, é mais bem tratado em outros ambientes virtuais dos mesmos produtores.

Desse modo, o Canal 02, bem como, o Canal 01 e 03 funcionam como um meio de divulgação de um serviço, apresentando, desse modo, algo além de finalidades pedagógicas. Esses canais educacionais investigados valem-se do potencial comunicativo de alto alcance fornecido pelo YouTube para divulgar a prestação de um serviço, oferecendo uma espécie de amostra gratuita, para cativar e conquistar o público para o qual se voltam. Os demais hiperlinks direcionam a fanpages nas redes Facebook, Instagram, TikTok e Twitter, desenvolvidas e gerenciadas pelos idealizadores e produtores do canal.

Em linhas gerais, as videoaulas produzidas e divulgadas pelo Canal 02 e pelos demais apresentam tempos variados de duração e tratam os conteúdos empregando a “união entre texto verbal, imagens, imagens em movimento e som” (LAURENTINO; SILVA, 2020, p. 82). Dito de outro modo, usam diferentes mídias para compor a estratégia didática de exposição teórica sustentada pela análise frasal e textual (de tipo dedutivo), que nesses materiais didático-digitais, ocupa uma posição nuclear. Esses tipos de análise são realizados pelos sujeitos que atuam nas videoaulas e que assumem o lugar de detentor de saberes profissionais relativos à docência.

Os objetos de conhecimento que ganham espaço nas videoaulas do Canal 02 fazem parte dos eixos AL/S e Produção de Textos. O enfoque corresponde, portanto, aos conhecimentos linguísticos que se misturam-se aos conhecimentos provenientes da abordagem normativa da linguagem. Foca-se, dentre outros, naqueles que trazem contribuições diretas à produção textual exigida pelos exames como ENEM, vestibulares e alguns concursos públicos. Como réplicas às videoaulas, os canais focalizados possibilitam interação por meio da ferramenta comentário. A apreciação confirmou as afirmações de Herring (2013), quanto ao amplo alcance e ao número de comentários on-line em espaços virtuais.

O sujeito, o conteúdo e as estratégias são componentes da relação pedagógica, isto é, do nível didático produzido através desses canais, cujas escolhas estão cultural, social e ideologicamente posicionadas. Porém, ao mesmo tempo, não são indiferentes ao nível técnico, isto é, programacional, inerente aos ambientes virtuais, o qual também atua regulando as práticas de ensino realizadas on-line, por exemplo, determinando o tempo de duração e o tratamento de hipermídia possível.

A apreciação igualmente revelou que a funcionalidade de cada canal focalizado transcende esses dois níveis, delineando um terceiro, não detectado *a priori*, fortemente vinculado a fins comerciais. Es-

ses objetivos tornam-se também um mecanismo regulatório, uma vez que as videoaulas divulgadas de maneira gratuita através do YouTube precisam ser balizadas a fim de que não transgridam seus papéis de motivarem/divulgarem serviços particulares, os quais resguardam materiais mais “aprofundados”. Assim, corroboram o compartilhamento de hiperlinks para as redes sociais (presentes na Figuras 01), pois demonstram a construção de uma teia em torno dessa situação de compra e venda.

Das características gerais dos canais, objetivam-se, diretamente nas videoaulas, a opção pela exposição dos conteúdos nas principais estratégias didáticas desenvolvidas. Na seção a seguir, focalizamos a composição do *corpus* por meio da sistematização das videoaulas e dos comentários on-line, de igual modo, apresentamos uma visão geral das categorias de análise.

Compondo e categorizando o *corpus*

A apreciação dos canais possibilitou compreender o espaço on-line no qual circulam videoaulas e comentários. Para a nova etapa da pesquisa, foi necessário, inicialmente, contabilizar as videoaulas para depois incidirmos sobre os comentários nelas vinculados. No ensejo de efetuar o recorte subsequente, consideramos a quantificação de videoaulas realizada em estudos anteriores (LAURENTINO; SILVA, 2020, 2021), o que nos encaminhou para os conteúdos de regência e de concordância verbal e nominal. A Tabela 02, a seguir, destaca a presença desses objetos de conhecimento gramatical nos canais selecionados.

Tabela 02 – Conteúdos em função dos canais

Canal / Conteúdo do eixo AL/S	Concordância nominal e verbal	Regência nominal e verbal	Total por canal
CANAL 01	9 (32,14%)	5 (31,25%)	14 (31,82%)
CANAL 02	13 (46,43%)	6 (37,50%)	19 (43,18%)
CANAL 03	6 (21,43%)	5 (31,25%)	11 (25,00%)
Total por conteúdo	28 (100%)	16 (100%)	44 (100%)

Fonte: Elaboração dos autores

A Tabela 02 revela a presença de 28 videoaulas sobre concordância nominal e verbal distribuídas entre os três canais. Por outro lado, sobre regência nominal, estão hospedadas 16 videoaulas. Esses dados quantitativos apontam para uma maior incidência sobre concordância, pois, do total de 44, 28 (que equivale a 63,63%) voltam-se a esses conteúdos, enquanto 16 (que diz respeito a 36,37%) constituem o número de materiais sobre regência. Esse índice motiva o recorte do conjunto das videoaulas e, por conseguinte dos comentários, tendo concordância como escopo. A Tabela 03, a seguir, discrimina o número de videoaulas em função da bifurcação do conteúdo em concordância nominal e verbal.

Tabela 03 – Conteúdo de concordância nominal e verbal em função dos canais

Canal / Conteúdos do eixo AL/S	Concordância nominal	Concordância verbal	Total por canal
CANAL 01	4 (44,44%)	5 (26,32%)	9 (32,14%)
CANAL 02	3 (33,33%)	10 (52,63%)	13 (46,43%)
CANAL 03	2 (22,22%)	4 (21,05%)	6 (21,43%)
Total por conteúdo	9 (100%)	19 (100%)	28 (100%)

Fonte: Elaboração dos autores

A Tabela 03 evidencia o número de 19 videoaulas sobre concordância verbal; e, a partir disso, depreendemos que esse valor corresponde a um total de 67,85%, que contrasta com o percentual de

32,15%, referente a 9 videoaulas sobre concordância nominal. Tendo em vista a manutenção do critério que incide sobre os índices quantitativamente maiores, recortamos nosso *corpus* para o conteúdo mais recorrente.

Desse modo, foi a partir de critérios quantitativos que chegamos às videoaulas de concordância verbal. No entanto, o alto e flutuante número de comentários on-line inviabilizou a aplicação da mesma abordagem, requerendo critérios qualitativos para a formação do *corpus*. Dessa maneira, a apreciação desses comentários on-line colocou-nos frente a dois grandes blocos temáticos, um (1) voltado às práticas de ensino realizadas na videoaula comentada e outro (2) voltado a questões tangentes em relação à videoaula.

No primeiro, identificamos uma multiplicidade de enfoques relacionados à abordagem didática da língua, mas também, aos seus usos nas situações de interação. No segundo, observamos discussões marcadas por uma heterogeneidade de tópicos temáticos tangentes às práticas, para citar exemplos, o contexto pandêmico do vírus SARS-CoV-2 (causador da Covid-19), a busca por informações sobre os serviços particulares oferecidos pelos produtores dos canais e divulgados nas videoaulas e a aparência física dos expositores. Tendo em vista os objetivos da investigação, nosso interesse estava em examinar comentários que fazem parte do primeiro bloco, porque é justamente por meio deles que é possível analisar as evidências de ideologia linguística em comentário sobre ensino de LP.

A partir dessas considerações, foi necessário selecionar, inicialmente, as videoaulas e, subsequentemente, elegermos os comentários a elas interligados, uma vez que estes são dependentes em relação àquelas. Consideradas a relevância fornecida pela audiência e a similaridade constatada, para compor o *corpus*, selecionamos aleatoriamente quatro videoaulas como amostragem representativa, de modo a contemplar os Canais 01, 02 e 03 que fazem parte da

pesquisa. Dentre elas, duas estão nos Canais 01 e 03, a saber: a VDo1 e a VDo4; as duas restantes estão no Canal 02, a saber: a VDo2 e a VDo3, pois, conforme os dados quantitativos sinalizaram, esse canal dedica-se mais a abordagem do conteúdo de concordância verbal quando comparado aos demais.

Quanto aos comentários, consideramos as interações que foram realizadas nos contextos didático-digitais instanciados pela publicação das VDo1, VDo2, VDo3 e VDo4. Dentre os comentários, nosso enfoque foi direcionado àqueles que partilham o mesmo bloco temático, a prática de ensino de LP realizado na videoaula. A partir disso, selecionamo-los também por amostragem. Desse modo, consideramos os dados de videoaulas e de comentários on-line como unidades representativas de comportamentos em série. À guisa de sistematização, o Quadro 01, a seguir, sintetiza a composição do *corpus*.

Quadro – Composição do *corpus*

Videoaula	Canal	Título da videoaula	Comentários
VDo1	01	Concordância Verbal - Aula 02 [Prof Noslen]	4
VDo2	02	Concordância verbal: sujeito simples - Parte 1 de 3 - Profa. Pamba	6
VDo3	02	Concordância verbal: resolução de exercícios detalhada + teoria - Profa. Pamba	7
VDo4	03	Concordância verbal Aula de Português para concursos, vestibulares, ENEM	4

Fonte: Elaboração dos autores

Por meio do Quadro, visualizamos o resultado do processo de afunilamento que nos permitiu chegar ao total de quatro videoaulas e 21 comentários on-line. A partir disso, delineamos o nosso objeto de estudo que corresponde às práticas de ensino de LP. Ao longo da

análise, enveredamos por dois vieses: a identificação das práticas a partir da descrição analítica do funcionamento dos objetos empíricos selecionados e sistematizados para a composição do *corpus*. O segundo viés ressignifica, por amostragem, os mesmos objetos com foco na percepção e no atravessamento de ideologias linguísticas subjacentes ao uso da língua nas práticas de ensino. Com base nesses vieses, foi necessário o delineamento de três categorias.

A primeira categoria de análise, *Produção de videoaulas e tratamento de objetos de ensino*, compreende a caracterização das práticas de ensino de AL/S realizadas em videoaulas. Desse modo, discorreremos sobre videoaula de LP tomando como amostragem as VDo1, VDo2 e VDo4, representativas de cada canal. Assim, promovemos a descrição do funcionamento das videoaulas em função do aparato pedagógico que assumem, com base na identificação das estratégias didático-discursivas que entram em jogo nas suas composições ao abordarem concordância verbal como objeto de ensino. Como exemplo, reproduzimos uma transcrição do áudio da VDo1⁶, na qual encontramos cinco fragmentos que equivalem, respectivamente, às etapas de abertura, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento.

VDo1 (*entre 00min02s e 00min10s*): Ô: moçada e aí? ((ininteligível)) pessoas e AÍ? seguimos então aula dois de concordância verbal bora lá?

VDo1 (*00min17s e 00min35s*): eita vida heim? na aula passada a gente falou de vários elementos várias regrinhas especiais a gente vai seguir com mais algumas regrinhas pra vocês aqui da concordância verbal pra gente arrematar essa aula

VDo1 (*00min42s e 00min56s*): sujeito composto que ele é ligado por uma conjunçãozinha ou por uma preposição mas o

6. Todos os dados que foram trazidos nesta seção são amostras representativas no ensejo de ilustrar o tratamento concedido, os quais podem ser consultados em Laurentino (2022).

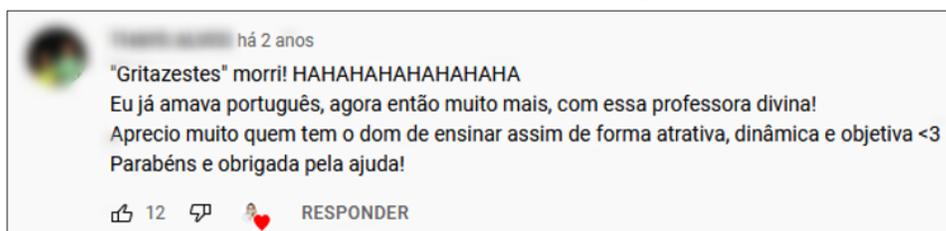
caso agora é uma conjunção (...) OU ele pode ser de duas formas primeiro esse ou pode função de exclusão ou de inclusão **VDo1** (11min36s e 11min44s): e aí nós fechamos nossa parte de concordância verbal heim? que beleza que maravilha muito tranqüilão isso? muito na manha? muito fácil?

VDo1 (11min57s e 12min06s): um abraço até a próxima Ô::: se inscreva aí pessoal se inscreva ((aponta para um ícone no qual se lê “inscreva-se”)) quase me esqueço disso

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZ7Ryffdoco&t=4s>. Acesso em 03 dez. 2021.

A segunda categoria, *Comentários on-line e marcas de interação na diversidade de enfoques*, resulta de uma avaliação que coloca em relevo os comentários enquanto situações de interação instauradas em resposta às videoaulas publicadas. Neles, percebe-se a abordagem de diferentes tópicos ao tratar sobre ensino de LP. Ao longo da análise, confrontamos um total de 14 comentários, os quais estão nos cenários didático-digitais instaurados pelas VDo1, VDo2 e VDo4. Os comentários sobre práticas de ensino apresentaram diferentes enfoques, como o conteúdo, a metodologia, o expositor e o recurso. Como amostra, apresentamos a Figura 02, que expõe um comentário localizado na VDo2, com enfoque na metodologia.

Figura 02 – Reprodução de imagem de comentário on-line com foco na metodologia

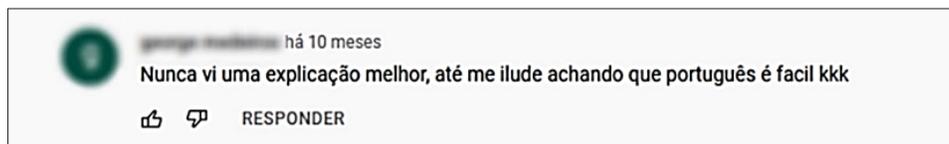


Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXEAEsWJXaA&t=8s>. Acesso em 12 jun. 2022

Por último, a terceira categoria, *Manifestação de ideologia linguística em videoaula e comentários on-line*, relaciona-se ao desvelamento de ideologias linguísticas veiculadas às práticas de ensino da videoaula e aos comentários que se referem ao conteúdo de concordância verbal. Focalizamos a VDO3, como amostragem representativa de todos os canais. Foram analisados sete comentários, os quais são respostas à prática de ensino desenvolvida na VDO3.

Um desses comentários, reproduzido na Figura 03, ilustra a percepção de um internauta que associa a língua portuguesa ao conjunto de regras da abordagem normativa da linguagem, projetando uma ideologia linguística.

Figura 03 – Reprodução de comentário avaliando a videoaula e a LP



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzsSSoH5AU&t=9s>.
Acesso em 23 jun. 2022

Por meio da análise desenvolvida através dessas categorias, foi possível alcançar o objetivo de relacionar práticas de ensino de LP do eixo AL/S à ideologia linguística realizada em videoaulas e comentários on-line.

Considerações finais

Ao caracterizarmos as práticas de ensino direcionadas ao eixo de AL/S delineamos aspectos comuns partilhados no tratamento do conteúdo de concordância verbal. Os resultados apontam que as práticas de ensino, realizadas nas videoaulas sobre esse conteúdo, articulam-se em torno de um sujeito no papel de professor, que

emprega estratégias como exposição teórica e análise frasal/textual. Percebemos que tais estratégias se desenvolvem em etapas discursivas parecidas com a aula síncrona e presencial.

A investigação de comentários on-line tornou possível analisar sua constituição mediante a diversidade temática que apresentam. A princípio, identificamos a existência de comentários que tematizam as práticas de ensino realizadas na videoaula comentada e outros que se voltam a questões tangentes em relação à videoaula, como a pandemia e a busca pelos serviços particulares dos produtores dos canais. Percebemos, a partir disso, a manifestação de diferentes enfoques, como o conteúdo, a metodologia, o sujeito expositor e o recurso (a videoaula). Através desses comentários, os sujeitos demonstram suas posições e seus valores, revelando o que acreditam como válido e como eficaz em relação ao ensino de língua.

A análise das práticas de ensino em videoaula e de comentários on-line descortinou as ideologias linguísticas que atuam em sua constituição. Essas vinculam-se à identidade cultural e social, funcionando como promotoras de prescrições linguísticas que subordinam aqueles que não dominam a norma-padrão. Os comentários, em geral, são preenchidos pelas mesmas ideologias, revelando alinhamento dos internautas em relação ao preenchimento ideológico das práticas de ensino instanciadas nas videoaulas. Nos comentários, os expectadores desses materiais colaboram com as mesmas ideologias ao defendê-las em contextos didático-digitais de grande audiência.

Diferentemente de nossas pesquisas anteriores (LAURENTINO; SILVA, 2020, 2021), a que nos reportamos neste capítulo trouxe comentários on-line em seu *corpus*. Como vimos, a adição deles como dados foi relevante para determinarmos o fazer metodológico e para alcançarmos novas percepções sobre ensino de LP em contextos didático-digitais. Isso foi possível porque, ao trazermos os comentários, ilustramos um processo de humanização difícil de capturar se

restringirmos o fenômeno das práticas de linguagem somente aos aparatos tecnológicos – aos sites, aos aplicativos, aos canais e, por fim, às videoaulas. Assim, a subjetivação no processo desvela-se de forma contundente a partir dos comentários, tornando possível a compreensão da videoaula por outro olhar.

À pesquisa de inspiração netnográfica facultava-se a opção de conhecer e navegar por diversas rotas, uma vez que a web é um mar de muitas possibilidades. A opção pelos canais mais acessados não foi aleatória, nem inocente. Nós a fizemos porque esses canais são os mais recorrentes, podendo ser ressignificados como amostras bem-sucedidas por parte de público especializado ou de pessoas comuns. Com este capítulo, buscamos chamar a atenção para o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito não apenas desses espaços, mas de muitos outros que se propõem a tratar objetos de conhecimento curricular. A crescente diversificação de contextos didático-digitais, indubitavelmente, fornece um conjunto considerável de possibilidades para a pesquisa em LA. É, por isso, que esse percurso metodológico pode servir de base para novos estudos interessados em fenômenos semelhantes.

Referências

BARRÉRE, E. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. In: Jornada de atualização em informática na educação, 3. 2014, Dourados, *Anais*. Dourados: UFGD, 2014, p.70-105. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/pie/article/view/3154>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BAZTÁN, A. A. Etnografía. In: BAZTÁN, A. A. (org.). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Cidade do México: Alfaomega, 1997.

BRITTO, F. T. A. Videorresenhas em ambientes digitais. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ocIstRGckVkJyRHID4kUdm4ua1cvXUDY/view>. Acesso em: 17 abr. 2023.

FRANÇA, V. V. O objeto e a pesquisa em comunicação: uma abordagem relacional. In: MOURA, C. P.; LOPES, M. I. V. (Orgs.). *Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 153-174.

HERRING, S. Piso conversacional e gênero na CMC. Tradução Tânia G. Saliés. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-124.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. Videoaulas e divulgação de conteúdos gramaticais para exames como o ENEM. *Revista Polyphonia, [S. l.]*, v. 30, n. 2, p. 76–95, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/65104>. Acesso em: 12 out. 2021.

LAURENTINO, J. V. B.; SILVA, W. M. Ensino de sintaxe em videoaulas para exames de larga escala. *Leia Escola*. n. 2, p. 119-138, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2151/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LAURENTINO, J. V. B. *Práticas de ensino de língua portuguesa em contexto didático-digital: evidências de ideologias linguísticas em videoaulas e comentários on-line*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/29349>. Acesso em: 17 abr. 2023.

LE GOFF, J. Documento-monumento. In: *Enciclopédia Einaudi* v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, J. Q. (orgs.). *Metodolo-*

gias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. *E-Compós*, Brasília, v.4, 2005. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/55>. Acesso em: 25 mar 2020.

SERRANO, F. P. *Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível*. São Paulo: Parábola, 2011.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.

A inclusão do sujeito no estudo do texto multicultural: reflexões sobre o ensino de leitura na EJA

Laécio Fernandes de Oliveira
Linduarte Pereira Rodrigues

Por uma educação humana: palavras iniciais

Quando olhamos o mundo a partir de uma perspectiva holística, como é o caso de uma semiótica de base estrutural, percebemos, inicialmente, sua arquitetura dual (bem – mal; bonito – feio; claro – escuro; sol – lua; masculino – feminino; raso – profundo; quente – frio; profano – sagrado; deus – homem; espírito – carne). “Obviamente”, esta estrutura é complementar, somatória, haja vista que os elementos desta dualidade compõem uma unidade, que também se relaciona com outras unidades significantes. Portanto, o dia não existe independente da noite, há um fenômeno de sincronização que os torna unos, diferenciáveis por alguns aspectos, mas complementares. Este movimento é comandado pelo Sistema de Translação que define a órbita da Terra em torno do Sol, em que cada volta determina a duração de um ano; já o movimento de rotação, acentuado pelo giro da terra em seu próprio eixo, define a duração dos dias em vinte e quatro horas (compreendido na união/relação entre dia-noite).

Se aprofundarmos mais nossa observação, Jung (2014) advertiu para uma estrutura mais profunda que ele abordou no seio de uma

Teoria Psicológica e denominou de Sincronicidade, uma abordagem complexa que está relacionada aos conceitos de arquétipos, de Si-mesmo, de *unus mundus* e de um caminho que pode conduzir-nos à compreensão das relações entre psiquê-mundo, mente-matéria. Este fenômeno de Sincronicidade, para o estudioso, expressa a dinâmica da relação entre a realidade da psiquê humana com o macrocosmo. Não pretendemos, neste capítulo de livro, enveredarmos pela teoria junguiana, mas buscarmos uma relação que justifique nossa abordagem de desenvolvimento de uma educação para além dos moldes superficiais de um sistema capitalista global que vem imperando sobre o mundo.

Mediante o recorte temporal que marca o surgimento da existência humana e o seu deslocamento pelo planeta com o objetivo de ocupação e desenvolvimento, percebemos que há uma forte tendência de o humano ocupar o centro do mundo/globo ou se unir a ele. Observamos também certa convergência para uma unicidade cosmológica (mundo-homem). O período renascentista, representado pela obra de Leonardo Da Vinci “Homem Vitruviano”, marca o período humanista. Esta obra figura a perfeição humana – centralizada entre as formas geométricas perfeitas: o quadrado e o círculo. Conforme leitura de especialistas, assemelham-se à terra e ao paraíso. Se considerarmos a perspectiva do filósofo grego Platão, em que tudo já existe no mundo das ideias, como formas primordiais, por exemplo, temos a ideia do que seja uma cadeira – sua forma primordial –, embora possam existir inúmeros modelos deste objeto. A Física Quântica – Ciência Moderna – dialoga com o pensamento platônico, afirmando que o universo é composto por energia, que um elétron é uma partícula que se comporta como onda e, desse modo, afirma que existe um mundo quântico onde as coisas atravessam paredes e podem existir em vários lugares ao mesmo tempo e, conclui: há, em tudo, uma dualidade: partícula – onda (VAIANO/SUPERINTERESSANTE, 2020).

Assim, temos na atualidade um movimento de apelo global para que o homem e suas ações se considerem como parte da totalidade cosmológica – o mundo enquanto uma aldeia global – uma unidade. Talvez possamos afirmar que há uma sincronização de eventos ocorridos no planeta comum a uma consciência cosmológica. Este apelo realizado por autoridades religiosas, como o Santo Padre – Papa Francisco –, e cientistas renomados, é tema de eventos anuais entre líderes de vários países que discutem formas de promoção do desenvolvimento sustentável, a exemplo do encontro do Fórum de Davos 2023, na Suíça sob o lema “Cooperação em um Mundo Fragmentado”. Esta preocupação, impulsionada por movimentos sociais, faz surgir jovens lideranças que impressionam pelo poder de eloquência e convencimento, como a ambientalista sueca, Greta Thunberg. O movimento por um mundo mais sustentável justifica-se pelas “recentes” descobertas científicas, principalmente no tocante ao aquecimento global, diretamente ligado ao desmatamento florestal e ao aquecimento/resfriamento dos oceanos, responsáveis por uma problemática que afeta, a longo prazo, todo sistema de biodiversidade do planeta.

Neste contexto, não nos parece razoável uma educação que priorize o treinamento humano para o consumo e para ocupar lugares com vistas ao desenvolvimento econômico da sociedade, desconsiderando, por exemplo, os avanços científicos sobre a relação homem/psíquê – mundo/cosmo e como ela pode afetar o mundo físico. Portanto, para além de um desenvolvimento sustentável, considerado pelos movimentos ambientalistas, científicos, que enfatizam a lei de causa e efeito, defendendo as possibilidades de vida no planeta, é urgente uma educação que esteja sincronizada com todos esses eventos e, principalmente, possibilite o desenvolvimento humano, evidenciando sua interrelação/sincronicidade com o cosmos (JUNG, 2014).

Esta parece-nos ser a difícil e mais urgente tarefa que se apresenta à educação contemporânea que, por ora, buscamos aproximar

neste recorte teórico-metodológico de capítulo de livro, onde refletimos sobre uma possibilidade de ensino de leitura na modalidade de Ensino para Jovens e Adultos do Ensino Médio, cujo contexto educacional necessita de ações pedagógicas e políticas públicas que promovam a inclusão. Estamos pensando o verbo “incluir” num sentido especializado, em que haja um sentimento efetivo, pelo sujeito/ agente, de sentir-se incluído, diferente da superficialidade que se denota nos seus sinônimos mais próximos “pôr para dentro/inserir-se/fazer parte de”.

No documento de 2006, intitulado “Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA”, o Ministério da Educação/MEC adverte sobre uma característica genérica do referido público: “a baixa autoestima [...], muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoestima fragilizada” (BRASIL, 2006, p. 16). O documento ainda aponta como consequência, da condição do público da EJA, o sentimento de insegurança e a desvalorização pessoal mediante os novos desafios que se impõem.

Na perspectiva que estamos propondo, a inclusão vai além dos direitos básicos (estrutura escolar de qualidade, excelência de materiais didático-pedagógicos, alimentação e aparato tecnológico, considerando a cultural digital), ainda ausentes da educação em vigor, mas, principalmente, a inclusão em que o sujeito sinta-se e perceba-se parte de um mundo dual, complexo, que ele e o mundo formam uma unidade. Se a educação permite que o educando se enxergue em sincronia com o mundo, que suas ações impactam diretamente em tudo a sua volta e que o mundo está conectado a ele e influenciando a sua vida, a propensão é que se perceba, sinta-se nesse mecanismo cosmológico, e desenvolva uma consciência mais ampla sobre ele/mundo, e sobre o outro, homem/mundo. Estamos propondo que os

sujeitos escolares sejam considerados a partir dos enfoques sócio-históricos, político-culturais, fisiopsicológico-emocionais e cosmológicos que, de acordo com a ciência contemporânea, compõem o humano e afetam sua vida e visão de mundo.

Assim sendo, propomos o ensino da leitura como prática social, que se reveste de ações didáticas refletidas sobre as práticas de linguagem, de modo que a leitura seja sensível ao universo existencial dos sujeitos e, pela escolha dos textos, reflita tal universo, permitindo o desenvolvimento de múltiplos letramentos. Logo, consideramos o pensamento freiriano de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, e a contribuição de Geraldí (2002) sobre leitura como ação/oferta de contra palavras, onde o leitor põe toda sua carga de subjetividade à disposição da construção de sentidos. Desse modo, acreditamos que não seja mais possível desconsiderar, no processo de leitura, o mundo interior do sujeito leitor, ou seja, a leitura de mundos (mundo inter/intra-sujeito e mundo externo ao sujeito) antecede e atravessa a leitura da palavra e, assim, enfatizamos a urgência da inclusão do sujeito/agente na materialidade textual (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2019).

A partir do exposto, elegemos o objetivo de buscar nos documentos oficiais para o Ensino Médio orientações sobre o ensino de leitura pautado no entendimento da linguagem como prática sociocultural, que fundamenta uma abordagem de ensino direcionada à inclusão de educandos do Ensino Médio da modalidade EJA. Como objeto de leitura, escolhemos dois textos, um anúncio publicitário e uma inscrição corporal (tatuagem). No caso do segundo texto, além dos aspectos multimodais/multiculturais, sua funcionalidade está ligada a existencialidade humana: marca-se no corpo fatos/acontecimentos que não se deseja perder da memória, homenagens, questões relativas às identidades dos sujeitos etc. (RODRIGUES, 2011). Este gênero textual circula no cotidiano das cidades, através do corpo huma-

no, representando uma prática sociocultural milenar que se atualiza nas sociedades contemporâneas, embora ainda esteja impregnada de uma carga histórica de preconceitos.

A escola pública e, principalmente, os alunos da EJA são carentes de ações didático-pedagógicas que promovam as culturas populares e as suas práticas de linguagem, historicamente margeadas pelas culturas ditas centrais. Assim, investir em práticas de ensino sustentadas no uso da linguagem na vida social dos próprios sujeitos/agentes escolares e seus grupos, como elementos de reflexão escolar, protagonizando-os no processo de ensino-aprendizagem, é promover a inclusão para além dos muros educacionais e desenvolver uma preparação para a vida humana em suas interfaces, evidenciando a dimensão política de uma educação popular/democrática.

Para o desenvolvimento do estudo, consultamos os documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (BRASIL, 2007); os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba (PARAÍBA, 2008); e a Base Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018). Esta consulta resultou na reflexão desenvolvida no tópico seguinte. Além do estudo dos documentos oficiais, que se voltam ao ensino de Língua(gens), refletimos sobre a postura inclusiva da Linguística Aplicada contemporânea e, nesta perspectiva, efetivamos a leitura de dois textos (uma tatuagem e um anúncio publicitário de um estúdio de tatuagem), em que buscamos desvelar o potencial dessa prática sociocultural em proporcionar aprendizagens aos educandos para além de uma instrumentalização do humano. Por fim, constam alguns resultados pertinentes ao estudo à guisa de conclusão.

Documentos oficiais: o ensino de leitura como prática sociocultural de linguagem

Os documentos oficiais têm procurado atualizar uma gama de pesquisas sobre o ensino de Língua Materna/LM, que vêm surgindo a partir dos três últimos séculos na grande área da Linguística. Neste tópico, buscamos apresentar algumas das proposições ou regulamentações de alguns desses documentos sobre o ensino de Língua(gens) com ênfase nas práticas sociais, considerando o ensino da leitura. Neste sentido, procuramos evidenciar uma concepção de linguagem presente na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018), como fundamento para o que propomos neste capítulo de livro.

Sobre o ensino de LM, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (BRASIL, 2007) orientam para uma perspectiva de ensino de Língua(gens), considerando que a noção de competência não está desvinculada dos saberes e do desenvolvimento de habilidades. De modo que, para atuar no mundo, é essencial que o aluno desenvolva habilidades de leitura de textos tecidos por múltiplas linguagens, adquirindo a competência de relacionar fatos, dados e conceitos aos contextos “não só como consumidor, mas, também como produtor de cultura, isso implica avaliar sua atuação em relação às variáveis que intervêm na cultura” (BRASIL, 2007, p. 49).

Os documentos sugerem o trabalho com a linguagem mediante a contextualização sociocultural aos moldes do trabalho realizado pelas Ciências Humanas, qualificando os diversos contextos de caráter social, econômico, político e cultural. De outro modo não é possível a compreensão das linguagens, das ciências e das tecnologias e, fora desses contextos, os alunos não terão condições de compreender a

sociedade, a cultura, as letras e nem “o papel que elas desempenham no mundo” (BRASIL, 2007, p. 50).

Também afirmam o papel da linguagem na produção, codificação e veiculação da cultura que, genericamente, é apresentada por “todo fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração por meio da linguagem” (BRASIL, 2007, p. 50). Apesar de sabermos que os documentos oficiais enfatizam que o fenômeno cultural não se restrinja às belas-artes ou aos produtos culturais considerados de elite, por facultarem às instituições escolares o trabalho de inclusão do aluno como produtor de cultura, a partir da exploração das manifestações culturais, consideradas de menor valor (BRASIL, 2007), compete-nos refletir que muitas das produções culturais têm origem popular, e acabam não adentrando os muros escolares por serem desvalorizadas pelas instituições socioeducacionais (RODRIGUES, 2009). Fato que engrandece a responsabilidade do professor em promover a inclusão a partir da valorização das produções culturais desprestigiadas social e politicamente.

O trabalho com a linguagem também é orientado pelos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba (PARAÍBA, 2008). Eles reafirmam a linguagem como prática social, constitutiva das identidades dos sujeitos (sexual, religiosa, étnica, classe social, idade, posições políticas e ideológicas etc.), de modo que estas identidades sociais tendem à naturalidade e ao conformismo, contribuindo com a manutenção da desigualdade social da ordem socialmente dominante (PARAÍBA, 2008).

De acordo com o documento mencionado, o ensino de LM deve pautar-se no estudo do texto, mediante práticas de análise linguística focadas nas várias instâncias da sociedade, em busca de desenvolver no educando letramentos que o possibilitem refletir sobre a constituição e o funcionamento das linguagens e dos textos. À escola, cabe propiciar a reflexão, por meio da educação linguística,

sobre as práticas sociais de linguagens existentes intra/extramuros escolares, haja vista ser por meio delas que os sujeitos legitimam ou excluem outras práticas, classificando-as como superiores ou inferiores, conforme “a ideologia, a identidade, e as relações de poder estão presentes nas relações sociais” (PARAÍBA, 2008, p. 22).

No tocante à BNCC (BRASIL, 2018), o documento destaca o ensino de LM focado nos usos da linguagem e para a participação social, crítica e criativa. Dialoga e atualiza documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 2000), que já apontavam para o ensino de LM integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos (BRASIL, 2000, p. 17).

Além deste diálogo com os PCN, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) atualiza “pesquisas recentes da área e as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século”, com destaque para a cultural digital, textos multimodais/semióticos e a diversidade cultural. Neste sentido, a BNCC assume em seu texto “uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”, pautada na “ação interindividual”, interlocutiva, “orientada para uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais diversas [...] nos distintos momentos de sua história”. O documento também orienta para o trabalho com o diverso e a desconstrução de ambientes que tendem a construir bolhas, como os virtuais, onde é comum o pensar igual, embora a internet seja o lugar de “circularem a divergência e o diferente”, ao mesmo tempo favorece a construção de pensamentos restritos (BRASIL, 2018, p. 68).

Por considerarmos os avanços da BNCC e seu diálogo com os estudos da Linguística Moderna, a exemplo da Linguística da Enunciação e dos Estudos do Discurso, neste capítulo, enfatizaremos a concepção de linguagem como prática social, conforme assinala o documento. Sob esta ótica, a BNCC aponta para uma concepção de sujeito que se constitui nas/pelas práticas de linguagem. Segundo o documento oficial:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, construindo-se como sujeitos sociais. Nestas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

Nestes termos, admite-se que o sujeito atua no mundo a partir de determinados contextos de interações sociolinguísticas, sob as quais sofre ação de linguagem: constituição da consciência como um conjunto de signos que são internalizados nesses processos. E, ao modo de Geraldini (2015), influenciado por Bakhtin/Volochínov (1982), o agir do sujeito nas suas práticas de linguagem dar-se através de ações com a linguagem, sobre a linguagem. Portanto, estas ações de linguagem são constituintes do sujeito, e se dão continuamente, a partir das interações das quais esse sujeito participa.

Ao considerar as linguagens como fenômenos de conhecimento e objetos do trabalho escolar, a BNCC se expressa da seguinte forma:

As linguagens [...] passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante [...] é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. [...] é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que

todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018, p. 63).

O documento eleva as práticas de linguagem à posição de objetos de ensino que mobilizam diversos recursos expressivos na aula de LM em prol das aprendizagens da leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. De acordo com Geraldi (2015), estas práticas apresentam-se como uma opção promissora para selecionar e aprimorar recursos expressivos ao produzir e compreender textos, na construção dos textos e na própria ação reflexiva sobre estes afa-zeres, resultando no princípio metodológico USO/REFLEXÃO/USO associado às práticas sociodiscursivas da linguagem, que orientam a base curricular de LM na BNCC (BRASIL, 2018) e ora mostra-se como caminho metodológico.

A partir do exposto, o documento sinaliza competências e habilidades tanto para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio quanto para o ensino de LM. No tocante ao ensino de Linguagens e suas Tecnologias, destacamos:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 492).

De acordo com a BNCC, esta competência é trabalhada na medida em que os alunos compreendam, a partir do contato com várias linguagens, a pluralidade de discursos, valorizando e respeitando as individualidades, desenvolvendo a habilidade de “analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das

diversas práticas de linguagem” (artísticas, corporais e verbais), desenvolvendo consciência crítica sobre os modos que elas circulam, “constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 492).

Quanto ao ensino de LM, o referido documento destaca a competência de:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos da atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 491).

Como proposto pelo texto, o desenvolvimento desta competência, pelos alunos, permitirá que possam refletir sobre as relações de contexto, estético-culturais, e sobre os efeitos de sentido que resultam das escolhas das imagens, de suas construções a partir de vários recursos de linguagem, suas interrelações, considerando seus efeitos na elaboração de imagens, vídeos e a ampliação desses sentidos na apreciação pelo leitor. O documento evidencia a efetivação desse processo tão logo os alunos compreendam, a partir do desenvolvimento de suas habilidades de leitura, o funcionamento das linguagens, o modo de suas combinações e hibridismos em textos complexos e multissemióticos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e atuação social, de explicação e interpretação crítica dos fatos de linguagem (BRASIL, 2018).

A discussão exposta, a partir das orientações oficiais, permite evidenciar o propósito deste capítulo de livro de refletir sobre o ensino leitura numa perspectiva mais ampla, enfatizando aspectos multimodais/semióticos de textos complexos que se inscrevem so-

cialmente a partir de suportes diversos, cujo trajeto antropológico, sociocultural seja sensível à formação do humano (RODRIGUES, 2011), para além da instrumentalização, ainda presente nos documentos oficiais, relegando o humano à semelhança de uma inteligência artificial, que está para ser dotado, aperfeiçoado como num *continuum – ad infinitum* – sem um direcionamento para a construção inter-intra-humana e seu relacionamento com o mundo/cosmo.

Neste sentido, entendemos que precisamos avançar para uma educação democrática que eleve a formação humana ao primeiro plano, refletindo as experiências vividas no centro do processo de ensino aprendizagem a partir de textos/linguagens multifacetados.

A inclusão do diverso: a tarefa da linguística contemporânea

Embora tenham grande destaque na vida cotidiana das cidades, alguns textos, oriundos das culturas periféricas, não adentram os espaços educacionais de forma que possam propiciar reflexões sobre as práticas de linguagem e as formações discursivas que fazem circular. Este entrave ocorre porque, por mais que as sociedades tenham evoluído em seus modos de vida, ainda há resquícios de uma distinção hierárquica das culturas (BAUMAN, 2012). Rodrigues (2009) adverte que, na contemporaneidade, mesmo com o apoio das ciências Filosofia, Sociologia e Antropologia, ainda não encontramos um equilíbrio acerca de uma definição mais precisa sobre cultura. Para o autor, a cultura deve ser vista mais pela sua complexidade e abrangência, e menos por aspectos particulares, já que é responsável por condições sociais de existencialidade – étnicas, ambientais e econômicas – englobando questões sobrenaturais/divinas, também influenciadoras do cultural. Entretanto, Oliveira e Rodrigues (2022) enfatizam que estas condições sociais de existencialidade ainda não são consideradas por alguns pesquisadores que atuam nos estudos socioculturais.

Bauman (2012) afirma que a cultura é condicionante da formação humana, de modo que, na modernidade/contemporaneidade, a cultura deve ser vista a partir de uma noção genérica construída em torno da dicotomia mundo humano – mundo natural:

[...] a distinção entre ‘*actus hominis*’ (o que acontece ao homem) e ‘*actus humani*’ (o que o homem faz). O conceito genérico tem a ver com os atributos que unem a espécie humana ao distingui-la de tudo o mais. Em outras palavras, o conceito genérico de cultura tem a ver com as fronteiras do homem e do humano (BAUMAN, 2012, p. 80).

Nesta compreensão de cultura, Oliveira e Rodrigues (2022) endossam o pensamento do sociólogo e afirmam que se deve buscar por aspectos singulares da humanidade distintos de outros seres vivos. Logo, a cultura deve ser vista como meio de acesso e produção de símbolos, sendo através desse processo que é possível a vida social, enquanto sua sobrevivência é condição universal do homem, conseqüentemente, a existência da vida social está condicionada à cultura e à linguagem como sua base universal (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2022). Nestes termos, a espécie humana é definida pela sua condição humana, já as particularidades, as singularidades, atuam pela distinção na diversidade de culturas e de etnias. Assim, percebemos que há uma razoabilidade no apelo pelo desenvolvimento de um pensamento e ações humanas em prol de um mundo uno – sustentável, onde mundo-homem formam uma unidade cosmológica.

Estas circunstâncias elevam-nos ao *status* de uma ciência da matéria, condicionando-nos a observar os sujeitos a partir de suas práticas, seus *habitus* na vida social (RODRIGUES, 2017). Esta é uma tarefa que, segundo Moita Lopes (2006) e Rodrigues (2017), cabe à Linguística Moderna/contemporânea e que cumprem, muito bem, a Linguística Aplicada Indisciplinar e a Linguística da Prática, ao proporem a

realização científica inspirada na materialidade da práxis, rememorando a sociedade e a relevância da contextualização histórica e a diversidade cultural, considerando os sujeitos e suas atuações sociais a partir de mentalidades e ideologias que os conduzem a atuações performativas como sujeitos de linguagem, conscientes ou inconscientes, por impulsos imaginários, sejam coletivos ou individuais.

Fazer Linguística Aplicada nesta perspectiva, segundo Moita Lopes (2006, p. 27), evidencia uma atitude política relativa, relacionada ao grau de posicionamento nas “práticas sociais para agir e resistir”, mostrando novos modos de fazer pesquisa em Linguística Aplicada, como opção para pesquisadores contemporâneos que olham na contramão dos que operam pelos limites disciplinares, pautados numa “racionalidade descorporificada”, sem considerar ou compreender a heterogeneidade do sujeito social e sua fragmentação, seus movimentos mutáveis, sem contemplar questões de ética e poder. O que faz da alteridade um problema relacionado ao lado da fronteira em que se está posicionado (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, a leitura de objetos linguísticos multiculturais, como definimos os textos, exige uma abordagem (inter)transdisciplinar.

A leitura do texto multicultural: por uma Prática de linguagem (inter)transdisciplinar

Neste tópico, optamos por evidenciar práticas sociais de linguagem fronteiriças, por refletirem tensões entre classes sociais, ante a uma hierarquia social de poder, a exemplo da tatuagem. Em virtude da complexidade desta atividade de linguagem, enquanto inscrição corporal e prática multicultural, e por nosso interesse numa abordagem mais geral, buscamos apresentar uma leitura de dois textos (uma tatuagem e um anúncio publicitário de um estúdio de tatuagem), a partir de uma postura transdisciplinar, em que outras pers-

pectivas teóricas, a exemplo da História, da Antropologia, da Sociologia, dos Estudos Culturais, da Pragmática etc.), dialogam com a Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e com a Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017).

No que se refere à Linguística Aplicada Indisciplinar, deve-se assumir uma postura política e plural, a fim de apresentar “outras histórias sobre quem somos”, além de outras formas de sociabilidade que elevem ao centro “vidas marginalizadas nos seus vários atravessamentos” (MOITA LOPES, 2006, p. 27). Figurando entre as práticas que perpassam a história e as culturas dos povos como manifestações simbólicas, os textos são (res)significados pelo tempo e ao tempo dos interesses e embates sociais. Ele é um acontecimento fruto de um agir social (*habitus*), portanto, também nos permite pensar a construção das “identidades sociais no mundo em que vivemos” (RODRIGUES, 2017, p. 70). O texto é produto de linguagem que traz a materialidade das relações sócio-históricas e político-culturais da vida social, figurando na lista das práticas cotidianas das cidades (RODRIGUES, 2011) e encontra nas culturas seu campo de dispersão como uma unidade linguística representativa das práticas discursivas dos sujeitos (BARTHES, 2012).

Para Rodrigues (2017), o *habitus* é, justamente, esse agir social que materializa as experiências dos sujeitos, passíveis de serem observadas e servindo de base para o entendimento do processo de interação que nos dá condição de afirmar que o sujeito faz do *habitus* morada – suas ações são suas residências – *performances* com as quais se vestem, mascaram-se, mediante *habitus* que se ampliam, relacionam-se e se aprimoram para atender uma demanda de compreensão mútua dos sujeitos envolvidos em práticas culturais diversas (RODRIGUES, 2017). Assim, a tatuagem, enquanto prática de linguagem, representa um agir social que tem a memória como base da inscrição capaz de revelar um conjunto de ações a que o sujeito

vai adequando-se, sua essência não se perde, pois continuamente é (res)significada pelas práticas culturais que, a partir de “novas imagens, sustentam-se em hibridizações inscritas e reescritas de tempos em tempos” (RODRIGUES, 2011, p. 141).

Este pensamento reflete o “desenho ou aforismo” de Edgar Franco (2018), ilustrado na figura 1, pela representação da tatuagem de Veríssimo (2018), cuja significação evidencia-se nos depoimentos¹ posicionados ao lado da figura, colhidos por meio da rede social Facebook (META).

Figura 1: Tatuagem – inscrição (criatura pós-humana)



Fonte: <www.facebook.com/photo.php?fbid=10156387838496427&set=pb.550131426.2207520000..&type=3&theater>

1. Trata-se de uma criatura pós-humana, representando serenidade para avançar no caminho transcendente. Inclui uma fênix e uma borboleta, significando as mutações para melhor. O Unicórnio nasce no local do terceiro olho, é um símbolo da iluminação. A expressão do ser - de perfil - é serena e focada (FRANCO, 2018). 2. Não. Eu não tatuei em homenagem ao Edgar Franco somente. Principalmente, é pelo simples que esta “Deusa Pós Humana” me representa! Ahhhh, se Vc conseguisse realmente entender tudo que resplandece nesta obra, q é um ato de Amor. Amor ao próximo, amor a tudo aquilo que realmente envolve todas as coisas!!!!!! O AMOR! (VERÍSSIMO, 2018).

A partir dos depoimentos de Veríssimo (2018), podemos constatar que a inscrição na pele, além de servir como homenagem a Edgar Franco, está permeada de narrativas simbólicas, singulares, evidenciando a existência de sujeitos complexos, híbridos, que se fazem aptos à convivência num mundo interligado por uma teia de valores simbólicos, compartilhados por meio de práticas discursivas de linguagens, e mediados por redes culturais globalizadas que se reinventam continuamente (RODRIGUES, 2017).

A inscrição corporal é texto que se faz acontecimento na materialidade discursiva (RODRIGUES, 2011). Ao permitir o cruzamento de discursos, constitui uma “constelação simbólica de imagens, que gravitam em torno do simbolismo hipomórfico²” (DURAND, 2002, p. 75): o mito da fênix (res) significado em várias culturas pelo seu poder de criar imagens evocadoras de movimentos semânticos que falam à alma humana; a borboleta e sua metamorfose biológica servem de metáfora às fases da vida humana; o terceiro olho, representado pelo chifre do unicórnio, simbolizando o falo – símbolo de ascensão e de iluminação na tradição hermética milenar –, assegurando que houve, junto com a evolução humana, uma atrofia do terceiro olho que fez surgir a glândula pineal, localizada na parte central do cérebro. Atualmente, técnicas da Yoga trabalham a revitalização dos seus elementos sensíveis, conduzindo o ser ao encontro do seu “eu” mais profundo. Este fato atribui à linguagem a capacidade de motivar, estreitamente, a imaginação, quer “seja pela língua” ou pelas “funções sociais”, segue moldando-se “sobre essas matrizes sociológicas” (DURAND, 2002, p. 33).

O texto em questão evidencia a hibridez das práticas de linguagens e dos sujeitos atravessados por narrativas, revelando, por meio

2. Símbolos que se utilizam de representações de animais para produzir sentido (DURAND, 2002).

de suas ações, seus *hábitus*, o modo como ocorre a constituição de suas condutas e identidades, marcadas por culturas diversas. Este fato define a imagem como um signo em movimento/modificação, linguagem dinâmica repleta de histórias, meio pelo qual o ser humano, em sua natureza híbrida, extrai/constitui sentidos em sua vida e representa-se nos discursos como “personagens de produções textuais e midiáticas [...] autor/escritor de manuscritos da atualidade” (RODRIGUES, 2017, p. 71).

O texto/fonte denominado aforismo é ressignificado (figura 1) pela cultura e pela linguagem como prática social (tatuagem). O corpo é seu suporte: morada da memória e existência transcendental do espírito. Como materialidade discursiva, a tatuagem representa a impossibilidade de esquecimento, exercício de lembrança (RODRIGUES, 2011), que também pode ser representado pelos versos: Tu me falas / Eu te falo / Eu, Tu / Ou nossas duas vozes confundidas / No mesmo raio / Infrangível / Da lente celeste” (VERDET *apud* ARMENGAUD, 2006). Nesse sentido, a tatuagem apresenta-se como um texto complexo, que exige a leitura de mundos intra/inter-sujeito e externo ao sujeito para construção de sentidos.

Consideramos que uma prática pedagógica que eleva ao centro da reflexão escolar um objeto de linguagem como a tatuagem que, mesmo em evidência atualmente, o preconceito no seu entorno resiste como uma sombra, contribui para o fomento da democratização das relações pedagógicas no interior das instituições educativas como condição para estruturação da subjetividade humana (MOGILKA, 2003). Desse modo, a aprendizagem pode ser muito mais significativa quando as experiências de mundo entre os grupos tornam-se centrais no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor participa do processo como um orientador das reflexões a partir de uma experiência de mundo que reconhece e leva em conta a maturidade dos estudantes.

Consideramos que a inscrição corporal expõe um sujeito constituído em práticas de linguagens dialógicas, atravessado pelo historicismo/cultural e pancrônico³. O que nos leva a um fazer científico da praxiologia como base da investigação. Por isto, uma abordagem plural comum à Pragmática que tem sua origem à luz do “signo irreversível da pluralidade”, imersa no contexto das línguas naturais, exigindo um olhar multifacetado apto a reconhecer e visualizar que o elemento exterior é diverso, híbrido, que sua atuação sobre o elemento interno é conflitante das leis gerais, envolvendo um movimento que tende entre as polaridades estabilizar/desestabilizar (ARMENGAUD, 2006, p. 152).

Já no cerne dos estudos antropológicos, a arte pré-histórica evidencia vestígios de povos que praticavam a inscrição no corpo e desenhos em estatuetas, que conotam a existência da tatuagem enquanto prática cultural. Sendo possível perceber, por meio da história, um entendimento social sobre a prática da inscrição corporal perpassado por um movimento semântico-histórico (RODRIGUES, 2011). A antropóloga Rodrigues (2013), no texto “A história da tatuagem”, afirma que descrições pré-históricas comprovam que marcas/cicatrizes de guerreiros, adquiridas em guerras, em lutas corporais e caças, geravam orgulho e reconhecimento ao homem que as possuísse, consideradas expressões naturais de força e vitória. A estudiosa reforça que, em tribos africanas, a prática de inscrição no corpo representava o caráter, a força e as vitórias do guerreiro em batalhas, além de possuir aspecto estético importante para os africanos.

Rodrigues (2013) afirma que o homem passou a compreender marcas na pele como diferenciação e *status*, passando ao hábito de marcar-se espontaneamente. Após anos, surgiram os desenhos por

3. Saussure (2012, p. 138) considerou o movimento pancrônico na ordem de um fenômeno geral, associado aos aspectos constantes da linguagem e atendendo às leis no sentido das ciências naturais.

meio de pintura em óleos vegetais e espinhos para introduzi-las na pele. Assim, diversos povos e suas culturas mantiveram o hábito das pinturas definitivas por vários motivos (espirituais, guerra/lutas tribais, para marcar os fatos da vida biológica – nascimento, puberdade, reprodução, morte – dentre outros). É com o holocausto, quando os judeus tiveram seus corpos tatuados com sequências de números para representá-los, que a inscrição corporal começa a adquirir a mancha marginal. Assim, destacamos a inscrição no corpo como elemento híbrido que comprova o pensamento de Rodrigues (2017, p. 70-71):

[...] há no espaço social uma movência de sentidos, identidades e materializações de linguagem que forjam/formam sujeitos, dotando-os da capacidade de transitar por campos e *habitus* variados. Um potencial que faz do sujeito um ser que a cada dia acorda predisposto a ampliar sua identidade a partir da renovação de sua conduta, esta que perde a validade a cada instante, necessitando ser renovada diariamente. A renovação diária da conduta social faz do sujeito um ser criador, indivíduo posto na história como parte dela, mas que figura como resultado dos reflexos que se cruzam entre uma imagem criada e ao mesmo tempo criadora de trajetórias sociais.

Recentemente, antropólogos comprovaram a trajetória histórico-social da inscrição no corpo a partir da descoberta da Múmia mais antiga do mundo – *Otzi* – cuja existência deu-se em 5.300 anos a.C. Araújo (2005) pontua que ela foi descoberta no ano de 1991, na Itália, congelada em um bloco de gelo. Em seu corpo, foram encontradas tatuagens por toda a espinha dorsal, uma cruz numa das coxas e desenhos tribais em uma das pernas, provando que a “arte” da tatuagem acompanha o homem desde o seu surgimento, tanto para fins estéticos quanto culturais. Na América do Sul, tribos indígenas dos EUA, assim como os Maias e os Astecas, tatuavam os deuses em sua pele, motivo pelo qual os conquistadores os adjetivaram de “adora-

dores do diabo”. Rodrigues (2013) esclarece que os índios Sioux entendiam o ato de tatuar-se como significado religioso e mágico, por acreditarem que, após a morte, os deuses exigiam ver as tatuagens em seus corpos como condição para a entrada da alma no paraíso.

Sob esta prática, Rodrigues (2011) explica que o corpo é a materialidade/suporte preferencial de registros/marcas linguísticas/semióticas que se impõem como enunciações simbólicas. Esses registros permitem-nos observar o agente como ser transformador dos signos e das identidades que operam significados no cenário sociocultural. Essa ação sociossemiótica ocorre pelo registro transcendental do humano na cultura, em que os sujeitos e suas práticas, seus *habitus*, cruzam-se, movimentam-se e convivem a partir de práticas culturais de linguagem (RODRIGUES, 2017). Expõe o corpo como espaço latente da voz e suporte do texto (ZUMTHOR, 1997). Assim, como uma criança ao nascer, o eco da voz preenche de sentido os espaços vazios, cuja manifestação de linguagem é esperada pelo médico como sinal de saúde e entrada no mundo; já para a progenitora, a voz imprime alteridade, é som carregado de linguagem que comunica a chegada do ser esperado.

Na contemporaneidade, voz e corpo ganham força irrestrita de alcance popular impulsionados por movimentos fronteiriços (BHABHA, 1998), que tendem a união de elementos de diferença. A inscrição corporal, marginalizada, praticada por muito tempo por classes sociais periféricas, avança quase que por unanimidade pelas classes sociais, justificando o grande apelo estético que o corpo voltou a ter a partir do período moderno, considerando que na Grécia Antiga, os gregos também tinham o hábito de cultivar a estética corporal. Isto expõe a prática da inscrição no corpo a serviço de um sistema estruturado e estruturador de *habitus* culturais (res)significados continuamente.

Rodrigues (2017) afirma que o *habitus* encontra-se na essência do encadeamento das ações dos sujeitos. Logo,

Sendo um conjunto de estruturas constitutivas de um meio social particular, percebidas empiricamente e repetidas com regularidade, o *habitus* é posto como a recorrência de estruturas reguladas e produtoras de sistemas de disposições duráveis, isto é, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Vê-se, assim, que o *habitus* passa a ser o princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, objetivamente reguladas e regulares, não sendo, por isso, o produto da obediência a regras (RODRIGUES, 2017, p. 70-71).

Sobre esse dinamismo cultural, Zumthor (2005, p. 85) alerta que, ao longo dos tempos, houve um descrédito dispensado às formas de comunicação que se encontram em condição marginal (periférica), em dado período, em especial à poesia oral. O autor afirma que esta não é uma condição permanente, porque o texto “pode ser refuncionalizado; basta que o público que o recebe o viva, integre-o à sua própria consciência”. De modo que:

Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e, muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas. E ainda é muito difícil pensá-las em termos não-históricos e, especialmente, nos convencer de que nossa própria cultura delas se impregnam, não podendo subsistir sem elas (ZUMTHOR, 1997, p. 10).

A inscrição corporal parece atender ao fenômeno de linguagem de tradição oral, apontado pelo medievalista, mas, também, às culturais e seus movimentos de ressignificação que encontram lugar nas práticas da tradição popular (ZUMTHOR, 1993). Assim sendo, reforçamos o conceito genérico de cultura, elaborado por Bauman (2012), no âmbito de uma cultura da práxis. Para o sociólogo, há uma matriz na essência das culturas, em torno da qual, as culturas desenvolvem-se,

hibridizam-se num *continuum*, ao que parece atender as culturas da inscrição no corpo, como preconizava Rodrigues (2011).

Estes aspectos podem ser visualizados na figura 2, que reproduz a publicidade do estúdio de tatuagem – “Calango” –, cujo título é inspirado numa espécie pequena de lagarto, animal totêmico de grande significação na cultura Maori (ARAÚJO, 2005).

Figura 2: Publicidade estúdio – calango



Fonte: <<http://www.calangotattoo.com.br/2016/06/as-tatuagens-maori-tem-este-nome-pois.html>>

A publicidade expõe a especialidade técnica do tatuador – a cultura milenar do povo Maori – originário da Nova Zelândia, com forte (res)significação na atualidade: compõe o primeiro plano da imagem dois homens tatuados, cujas artes/desenhos em seus corpos possuem características, traços, da arte tribal; e no segundo plano, representações performáticas de guerreiros maoris, com rostos tatuados, expondo características de nobreza, poder e posição social que distinguiam aquele povo. Reforçamos esta característica da linguagem transcender a materialidade corpórea, simbolizando aspec-

tos da existencialidade humana impregnados de valores que denunciam marcas de identidade, do humano.

O texto publicitário, em questão, denuncia a (res)significação da cultura, dos *habitus* do povo maori, com grande aceitação no mundo atual, pela cultura da estética do corpo, justificando a existência de um constante intercâmbio de bens simbólicos de culturas de *habitus* diversos, cujas interações simbólicas ocorrem no interior de cada grupo, e disseminam-se influenciadas por estruturas sociais nas quais se encontram inseridos os agentes em interação (RODRIGUES, 2017), negando qualquer ponto de vista único. Sob esta ótica, a cultura da tatuagem segue seu trajeto, revelando sua singularidade, traços e geometrismos, reveladores de tempos, de vidas outras e semantismos culturais, refletindo o corpo como lugar de ação/interação e *performances* que se fazem pelo silêncio ressonante das vozes que não cessam, representação da memória rememorável pela história, pela cultura (ZUMTHOR, 1997).

A tatuagem é entendida aqui como prática de linguagem propícia a reflexões no universo da Educação Básica, no ensino de LM/Língua(gens).

Desfecho

Neste capítulo de livro, fizemos referência ao termo educação democrática, sempre primando pelo processo de inclusão. Embora este tipo de educação possa ser associado à educação libertadora/popular freiriana, que expõe o sujeito da aprendizagem em um processo de criticidade sobre seu contexto/trajetória de vida, fazendo da experiência vivida alavanca para sua libertação, aquela tem caráter mais amplo, valoriza a gestão participativa, inclui estudantes, educadores, funcionários e familiares nos processos de decisão, possibilitando aos agentes do processo de ensino aprendizagem defini-

rem o percurso pedagógico de estudo, a partir do currículo flexível, em que experiências vividas (individuais/coletivas) são valorizadas. Essa escola prima por uma sociedade participativa nas decisões, desconstrói formas hierárquicas de poder e seus privilégios, defendendo a formação de sujeitos críticos-responsáveis “gerados” através de processos pedagógicos coletivos (SINGER, 2010 *apud* VOLFZON MORDENTE, 2020).

De acordo com Singer (2010), esta educação democrática está aliçada, principalmente, na herança dos valores da Revolução Francesa e do Iluminismo (igualdade, liberdade, fraternidade); considera a participação de todos para construção de uma sociedade onde cidadãos combatam imposições hierárquicas e privilégios, visando a construção integral de cada indivíduo; e, nestes moldes, dialoga com o conceito genérico de cultura, proposto por Bauman (2012), em que a noção de hierarquia é abolida e as práticas culturais equivalem-se, mantendo-se as singularidades como distinção. A escola reconhece, valoriza todas as práticas culturais e de linguagem, e as elevam igualmente ao centro das reflexões educacionais, a partir das experiências vividas/acumuladas pelos grupos sociais. Neste sentido, fomentamos esse movimento que incide sobre as “democracias” dos privilégios de poucos grupos existentes nas sociedades modernas/contemporâneas, que propagam as desigualdades, as intolerâncias e as violações dos direitos humanos, ao tempo que propomos formas de representação democráticas participativas e comunitárias, pautadas nas experiências vividas e nos valores que as sustentam.

Ao investigarmos os documentos oficiais, confirmamos que há uma orientação de ensino para além do verbal, embora possamos apontar que ainda existe nos documentos um viés pautado na instrumentalização do humano para atuação em sociedades fragmentadas. Entendemos que é urgente a educação atuar para formação e desenvolvimento do humano, mediante os movimentos sociais,

ambientais e multiculturais que têm evocado um ser humano em sincronia com o mundo/meio ambiente, compreendendo-o (o humano) e suas ações estejam em harmonia com a biodiversidade do planeta, visão de mundo que coaduna com outras visões de mundo em prol da construção de um planeta sustentável, de uma existência sustentável.

Diante desta evidência, nossa discussão se encaminha no sentido de pensar uma prática de letramento mais inclusiva, mais sensível ao universo do público da EJA, em virtude de suas características e seus contextos socioeconômicos e político-culturais, que favorecem constantes desistências e retomadas na vida escolar, com possíveis desajustes na autoestima (BRASIL, 2006). Esta discussão encontra consistência pelo fato de considerar que as experiências vividas (individuais/coletivas) devem estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, e a partir de práticas de linguagem que, por uma disputa de poder, tendem a ser margeadas dos centros sociopolíticos e culturais, como denunciou Rodrigues (2009).

Evidenciamos que é tarefa da educação escolar incluir no rol dos gêneros textuais estudados em sala de aula uma diversidade de textos para além dos contemplados pelo cânone. Dessa forma, destacamos aqueles que, a exemplo da tatuagem, possuem uma antropologia impregnada de aspectos multiculturais e sociossemióticos complexos, com histórias significativas nas sociedades. Entretanto, esses textos, muitas vezes, servem apenas de estigmatização de determinados grupos, cujas razões, que envolvem questões políticas e disputas/arranjos de poder, impõem ao professor de LM um agir docente aliado aos estudos linguísticos contemporâneos.

Referências

ARAÚJO, L. *Tatuagem, piercing e outras mensagens do corpo*. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

ARMENGAUD, F. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. 3ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myrian Ávila, Eliane Lourenço de L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. *Leitura: uma oferta de contra palavras*. Curitiba: EDUFPR. *Revista Educar*, Curitiba, n. 20, 2002, p. 77-85.

GERALDI, J. W. *A leitura e suas múltiplas faces*. In: GERALDI, J. W. *Aula como acontecimento*. 2 ed. São Carlos: Pedro & João, 2015, p. 103-112.

JUNG, C. G. *Obra completa volume 8 parte 3 sincronicidade: a dinâmica do inconsciente*. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOGILKA, M. *O que é uma educação democrática?* Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-42.

OLIVEIRA, L. F. de; RODRIGUES, L. P. A leitura nas culturas híbridas: ação de linguagem e multimodalidade. In: LENDL, A. SOUZA, F. M. de (Orgs). *Ensino de línguas na contemporaneidade: multimodalidade e tecnologias digitais*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 33-50.

OLIVEIRA, L. F. de; RODRIGUES, L. P. “Amazônia”: entre semantismos da cultura local e da cultura global. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 13-32, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/index>. Acesso em 28/maio/2023. <http://dx.doi.org/10.21709/casa.v15i2.16755>.

PARAÍBA, Secretaria do Estado da Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. João Pessoa, 2008.

RODRIGUES, Amana. A história da tatuagem. Portal Tattoo, 2013. In: OLIVEIRA, L. F. de. *Abordagem semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do ensino médio EJA*. Campina Grande/PB: Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020. (Mestrado Profissional em Formação de Professores).

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. *Sociopoética*, Campina Grande, PB: ADUEP, v. 1, n. 3, 2009, p. 1-16.

RODRIGUES, L. P. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFPB, 2011. (Tese de Doutorado).

RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. In: ATAÍDE, Cleber et al. (Org). *GELNE 40 ANOS: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 69-89.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 28ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SINGER, H. *República de crianças: sobre experiências escolares de residências*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

VAIANO, B. Física quântica: entenda de uma vez – ou não. In: *Revista Super Interessante* [online], 13 de out., 2020. Disponível: <<https://super.abril.com.br/especiais/fisica-quantica-entenda-de-uma-vez-ou-nao>>. Acesso: 23 de maio de 2023.

VERISSIMO, Amanda (Amanda Verissimo). Sem título. Ubá-MG, 2018. Disponível em: FRANCO, Edgar (Edgar Franco). *Um desenho ou aforismo meu tatuado na pele é sinônimo real de admiração por minha arte (...)!* Goiânia-Goiás, 2018. Facebook: Edgar Franco:<<https://www.facebook.com/Oidicius/posts/10156387838996427>>. Acesso em 29 de set. de 2020.

VOLFZON MORDENTE, G. *Sobre voos e gaiolas: uma análise de processos de subjetivação em escolas democráticas*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2020. (Dissertação de Mestrado).

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz e Maria Inês. São Paulo: HUCITEC, 1997.

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomandismo*. Trad. Jerusa P. Ferreira e Sônia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê, 2005.

A (in)visibilidade da autoria feminina em poemas presentes em um livro didático do Ensino Médio

Maria Vanessa Monteiro das Chagas
Laurênia Souto Sales

Introdução

O livro didático (LD) ocupa relevante espaço nas salas de aula da Educação Básica e, de acordo com Jurado e Rojo (2006), esse material é, muitas das vezes, o único recurso escrito ao qual se tem acesso nas aulas, o que o torna fonte primária das leituras realizadas no espaço escolar. Nesse contexto, cabe refletir sobre o que é ofertado aos discentes nos manuais didáticos adotados pelas escolas, pois a seleção de textos feita constitui um reflexo da sociedade em que circulam. Exemplo disso é que, à época das antologias, como a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet, havia uma primazia por autores brasileiros e portugueses já falecidos, que correspondia ao ideal de nacionalismo vigente na sociedade recém tornada republicana. Tal relação torna-se clara quando analisamos a conjuntura em que a obra foi produzida, e leva-nos a questionar o *quê* de nossa sociedade tem se refletido nas coleções de Língua Portuguesa adotadas nos últimos anos.

Ao analisar a coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães, adotada no triênio 2015-2017 pelas escolas estaduais do mu-

início de Mamanguape-PB, foi constatada uma expressiva presença do gênero poema, o que nos instigou a atentar para este gênero em específico. Por esse motivo, o presente estudo tem como objetivo discutir como se dá a abordagem do gênero poema no volume 3 do LD citado, com ênfase na reflexão acerca da presença da literatura de autoria feminina.

Para embasar teoricamente a pesquisa, foram realizados estudos que levaram em consideração o letramento literário (SOARES, 1999; COSSON, 2017) viabilizado (ou não) por manuais didáticos (MACHADO, 2005), bem como trabalhos que acompanham o percurso de avaliação do livro didático (OSAKABE; YATSUDA, 2004; ROJO; BUNZEN, 2005) e as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino de literatura na educação básica (BRASIL, 2000; 2006; 2018).

No tocante aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa e de análise documental, cujas etapas seguidas foram: a) Catalogação dos gêneros discursivos presentes no volume 3 da coleção Português: Linguagens, de autoria de Cereja e Magalhães (2013); b) Identificação dos poemas de autoria feminina; c) Análise de atividades de leitura apresentadas para dois poemas de autoria feminina presentes no eixo Literatura.

Das antologias ao livro didático: breve histórico

O material didático de apoio ao professor tem ocupado importante espaço nas salas de aula brasileiras desde a chegada das antologias, como a Antologia Nacional, de autoria de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que se fez presente em escolas como o Colégio Pedro II durante mais de meio século, e serviam ao propósito de ensinar a arte do bem falar e do bem escrever, através da leitura de autores canônicos (FERNANDES, 2010). Esta obra, tal qual os LD que são adotados

pelas escolas atualmente, apresentava uma seleção de textos a serem lidos no ambiente escolar. No entanto, há algumas particularidades que foram parcialmente deixadas de lado, ou reconfiguradas, nas últimas décadas, como a opção por apresentar especificamente textos de autores brasileiros ou portugueses já falecidos.

A democratização do ensino ocorrida na década de 1960 no país acarretou mudança e ampliação do público escolar. Com a incorporação das camadas populares às escolas, o ensino sofreu modificações significativas, uma vez que tanto o corpo docente quanto o discente não eram mais exclusivamente membros da elite (OSOKABE; YATSUDA, 2004). Tal situação impôs desafios, uma vez que a demanda do ensino cresceu de maneira acelerada e desigual ao tempo necessário para a formação de profissionais docentes. Assim, conforme Silva Ota (2009), os professores que chegavam às escolas tinham uma formação pouco consistente. Nesse contexto, surge o LD, que, de acordo com Geraldi (1997), foi automatizando

[...] a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...]. Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso (GERALDI, 1997, p. 117).

Assim, o LD vai conquistando seu lugar em sala de aula enquanto ferramenta de ensino. No entanto, conforme critica Geraldi (1997), nesse momento de mudanças significativas no cenário educacional, esse suporte adquire autonomia, tornando-se mais que um agente de significativa intervenção e acaba por, sozinho, orientar e ensinar. Tal concepção sobre o material é apontada também por Dionísio (2000), que reconhece no LD um potencial para traçar um percurso a ser seguido.

Em reconhecimento ao importante papel ocupado pelo LD nas escolas, e em vista da vasta demanda desse material, dentre outras

medidas que a antecederam, em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Governo criou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que tem como função avaliar, comprar e distribuir livros didáticos de Ensino Fundamental para as escolas públicas. O programa passa, então, por algumas modificações, após um processo de avaliação pedagógica dos livros, que se deu com o auxílio de profissionais de cada área e acarretou o surgimento do 1º Guia de Livros Didáticos.

Após os resultados positivos alcançados pelo PNLD, surge um programa voltado para o Ensino Médio: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLD ou PNLEM. Criado em 2004, o Programa foi implementado no ano seguinte nas regiões Norte e Nordeste. A partir desse momento, os LD passaram a ser selecionados a cada triênio, e, em 2006, foi lançado o primeiro Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, que segue sendo utilizado pelas escolas para a seleção do material a ser adotado (FERNANDES, 2010).

Ademais, mais recentemente, em 2018, foi criado o PNLD Literário, que tem por função a distribuição de coleções de obras literárias escolhidas pelas escolas através de um catálogo disponibilizado juntamente com um Guia. Tal ação constitui uma medida de ampliação ao acesso de obras literárias não somente nas bibliotecas escolares, mas nas residências dos alunos, possibilitando o contato com o texto literário na íntegra e fora dos limites do LD e dos muros da escola.

Sobre a consulta a esses Guias, cabe refletir que a análise do LD realizada pelos docentes não deve(ria) se resumir ao exposto no documento, pois apesar de ser elaborado por profissionais qualificados e contar com a imparcialidade que lhe cabe, as análises lá contidas são permeadas dos discursos que constituem os indivíduos que realizam tal análise. Do mesmo modo, as vivências pessoais e profissionais situadas em um contexto específico influenciam a opinião e o

trabalho realizado pelos professores da educação básica com o LD em salas de aula reais e social, histórica e politicamente constituídas.

Literatura e ensino: da formação do sujeito leitor e do ser humano

Em sociedades letradas como a nossa, a leitura possui notória importância e abrangente presença em nosso cotidiano. Contudo, de modo geral, o hábito da leitura tende a se dar de maneira mais sistematizada no ambiente escolar, uma vez que a escola constitui um local privilegiado para o trabalho com vistas ao seu aprimoramento. Somado a isso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), essa instituição é incumbida da tarefa de formar os alunos para a vida em sociedade e o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, a literatura, que constitui um importante artefato cultural que possui uma relação mútua com a sociedade – influencia e é influenciada por ela – requer uma atenção especial por parte dos docentes no processo de formação do leitor. Estes profissionais, que têm por função a mediação do processo de ensino-aprendizagem, exercem considerável influência no repertório de leituras dos alunos para além dos muros da escola, de modo a intervir direta ou indiretamente na formação dos gostos pessoais dos alunos, uma vez que muitos destes têm acesso à literatura somente através da seleção ofertada pelo professor ao longo de cada ano letivo (COSSON, 2017).

Cabe refletir que a literatura, concebida por Antonio Candido (2011) como um bem incompressível, ou seja, um direito considerado básico, que deveria ser assegurado a todos os seres humanos, possui importante papel na constituição destes como tal. Isso se dá porque “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 175), de modo

que o contato com o texto literário proporciona o (re)conhecer a sociedade e a nós mesmas/os.

Acerca disso, a BNCC aponta que “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando” (BRASIL, 2018, p. 491). Desse modo, para além da fruição, a literatura constitui um ponto de interseção entre o ser humano e a sociedade, que possibilita um contato que pode viabilizar a reflexão sobre esta última, bem como a efetividade do poder humanizador da literatura apontado por Candido (2011).

Quanto aos textos trabalhados em sala de aula, faz-se necessário levar em consideração que

[...] à exceção daqueles produzidos especialmente para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são *escolarizados*. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada (JURADO; ROJO, 2006, p. 45).

A escolarização problematizada pelas autoras tem sido alvo de reflexões há décadas. De acordo com Pinheiro (2006), a obra *Do ideal e da Glória* (1978), do escritor pernambucano Osman Lins, inaugurou um tipo de crítica fecunda aos manuais didáticos de literatura que impunham inquestionáveis normas através de um tom ameno e aliciador (LINS, 1978). Em seguida, Lígia Chiappini de Moraes Leite, em seu livro *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate* (1983), tece críticas sobre o efeito apaziguador da proposta dos manuais didáticos de literatura que, por oferecerem “respostas bem dosadas”, viriam a desmotivar a inquietação criadora.

Nos últimos anos, além da metodologia apresentada pelo LD, tem-se questionado sobre o que é ofertado em termos de leitura, e, em especial, sobre a autoria destes textos (MOURA, 2007; SOUSA, 2016; ALBUQUERQUE, 2019). Desse modo, esse material, que tem como finalidade didática ensinar, instruir e conduzir (ROJO; BUNZEN, 2005), tem sido analisado sob a ótica emergente da nova sociedade, fruto de inúmeras transformações advindas de lutas sociais e políticas, marcadas, entre outros fatores, por questões de gênero.

Tal problematização possui estreita relação com o letramento literário que deve(ria) ser desenvolvido na escola, e é definido por Soares (1999, p. 18) como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo com consequência de ter-se apropriado da escrita”. Acerca do tema, Cosson (2009, p. 23) alerta que

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Nesse sentido, chegamos a um ponto importante de nossa discussão: a descaracterização da obra literária que pode ocorrer em decorrência da escolarização. A partir desta problemática, apresentaremos, a seguir, uma explanação sobre a estrutura e a oferta de textos no LD que constitui o *corpus* deste estudo, visando analisar o que é ofertado e, em seguida, analisar como os textos podem ser abordados através das atividades de leitura propostas.

A coleção *Português: Linguagens: estrutura e oferta de textos*

A coleção *Português: Linguagens* está entre as indicadas pelo PNLD (BRASIL, 2014), e, conforme o Programa, é articulada pela leitura e apresenta contextualização da produção literária, que conta com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.

Em se tratando do LD em análise, o PNLD (BRASIL, 2014) aponta que, apesar das atividades explorarem as capacidades cognitivas e atitudes em relação à leitura, “nem sempre a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são explorados” (BRASIL, 2014, p. 57).

Quanto à estrutura, a coleção possui três volumes, com estrutura semelhante. Os livros são estruturados em quatro (4) unidades, que possuem entre oito (8) e dez (10) capítulos cada. Todas as unidades são divididas em quatro eixos: Literatura, Língua: uso e reflexão, Produção de Texto e Interpretação de texto. Na abertura das unidades, há uma imagem ou painel de imagens e pelo menos um texto verbal que serve como primeira motivação para os estudos realizados na unidade. Ao final das unidades, há a seção *Em dia com o ENEM e o vestibular*, composta por questões do ENEM e vestibulares, e o capítulo *Vivências*, que encerra as unidades com propostas de projetos relacionados com a leitura e com a produção de texto.

Os capítulos de Literatura iniciam com uma síntese das ideias gerais do capítulo e dividem-se em três seções: A linguagem do movimento literário, Capítulos sobre autores e Literatura comparada. Já os capítulos de produção de texto organizam-se em duas ou três seções: *Trabalhando o gênero*, *Produzindo o gênero em estudo e Escrevendo com expressividade*. Contam também com duas subseções: Planejamento do texto e Revisão e reescrita.

Há, ainda, os capítulos voltados ao estudo da língua – Língua: uso e reflexão –, que são divididos nas seguintes seções: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *Exercícios*, *A categoria gramatical na construção do texto* e *Semântica e discurso*, e os capítulos dedicados à Interpretação de texto, os quais se encontram ao final das unidades e dividem-se em duas partes: o assunto abordado e a seção *Prepare-se para o ENEM e o vestibular*. Estes capítulos possuem um breve resumo sobre o conteúdo estudado e uma explanação sobre o que são e como realizar as atividades de interpretação abordadas no capítulo, com exemplos extraídos de provas de ENEM e vestibulares e atividades autorais.

Quanto à distribuição dos eixos nas unidades no Volume 3, foi constatado o seguinte:

Quadro 1 - Distribuição dos eixos nas unidades no Volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

UNIDADES	Literatura	Produção de texto	Língua: uso e reflexão	Interpretação de textos
Unidade I	6	2	2	1
Unidade II	4	2	3	1
Unidade III	4	1	2	1
Unidade IV	6	1	2	1
TOTAL	20	6	9	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como se pode observar, em concordância com o apontado pelo PNLD (BRASIL, 2014), há uma expressiva ênfase dada à literatura na coleção e neste volume em específico, de modo que o eixo literatura possui recorrência maior que a soma dos demais eixos. Alinhado a isso, a catalogação dos gêneros demonstrou que o Volume 3 da referida coleção possui uma oferta bastante expressiva de textos, 217 no total, correspondentes a 24 gêneros do discurso. O Quadro 2, disposto a seguir, apresenta os 24 gêneros presentes no LD ana-

lisado, o quantitativo da recorrência de cada um desses gêneros e o percentual de aparição no livro em relação ao total.

Quadro 2 - Gêneros discursivos representados
no Volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

GÊNERO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Anúncio	17	7,83%
Artigo	10	4,60%
Aviso	1	0,46%
Canção	8	3,68%
Carta	12	5,52%
Cartum	3	1,38%
Coluna	1	0,46%
Conto	10	4,60%
Convite	1	0,46%
Crônica	5	2,30%
Ensaio	1	0,46%
Entrevista	1	0,46%
Fábula	1	0,46%
Gráfico	1	0,46%
Manchete	2	0,92%
Manifesto	1	0,46%
Notícia	3	1,38%
Peça teatral	3	1,38%
Placa	1	0,46%
Poema	97	44,70%
Redação	3	1,38%
Romance	15	6,91%
Tabela	1	0,46%
Tira	19	8,75%
TOTAL	217	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre os gêneros mais recorrentes destacam-se, respectivamente, o poema, a tira e o anúncio. Presente em quase 45% da coleção, a

intensa oferta do gênero poema chamou-nos a atenção e nos levou a verificar sua recorrência ao longo das unidades, informação quantificada no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Quantitativo da presença do gênero poema no Volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

Quantitativo da presença do gênero poema no livro do 3º ano, da coleção Português: Linguagens (2013)		
UNIDADE	QUANTIDADE	AUTORIA FEMININA
Unidade I	35	0
Unidade II	8	0
Unidade III	26	5
Unidade IV	28	4
Total	97	9

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esses dados demonstram, mais uma vez, a expressiva presença do gênero poema na coleção, mais especificamente em cada unidade. É possível perceber que as unidades apresentam uma quantidade consideravelmente semelhante do gênero, com exceção da segunda, que tem como tema central o romance da década de 30.

Um dado que se mostrou passível de reflexão durante a catalogação dos gêneros presentes no LD foi a inexpressiva presença da autoria feminina ao longo das unidades, de modo que há casos em que nenhum dos poemas ofertados à leitura foram escritos por mulheres. Assim, dos 97 poemas, apenas 9 são de autoria feminina, o que corresponde a 9,27% do total. Vejamos, no Quadro 4, os títulos e autoras dos poemas ofertados à leitura nas unidades III e IV do LD analisado.

Quadro 4 – Poemas de autoria feminina presentes no Volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

Título	Autora	Unidade
Pequena canção da onda	Cecilia Meireles	III
Música	Cecilia Meireles	III
Romanceiro da inconfidência	Cecilia Meireles	III
1º motivo da rosa	Cecilia Meireles	III
Lépida e leve	Gilka Machado	III
Quarto minguante	Filipa Leal	IV
Roedor	Donizete Galvão	IV
A cidade	Donizete Galvão	IV
Exortação	Tania Macedo e Rita Chaves	IV

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme se observa, dentre os nove (9) poemas presentes ao longo do LD, quatro (4) são de autoria de Cecilia Meireles e dois (2) são de Donizete Galvão. Dessa forma, em termos de representatividade da autoria feminina, apenas seis (6) autoras são potencialmente lidas nesse LD.

A baixa oferta levou-nos a questionar como tais textos seriam potencialmente abordados em sala de aula através das atividades de leitura. Tal reflexão será apresentada na seção a seguir, através da análise de duas amostras de atividades presentes nas unidades III do referido volume.

O texto literário em sala de aula: um olhar sobre as atividades de leitura de poemas de autoria feminina

As discussões empreendidas até aqui enfatizam o importante papel ocupado pelo livro didático nas escolas de Ensino Básico, especificamente as da rede pública de ensino. Além de tomar conhecimento sobre quais textos são ofertados, buscamos averiguar qual a

proposta de leitura apresentada para os poemas de autoria feminina, pois uma vez que há uma baixa oferta desses poemas, espera-se que as atividades possibilitem que o texto seja explorado discursivamente, de modo a possibilitar não apenas a compreensão, mas também o deleite. Para isso, analisamos algumas atividades propostas para o trabalho com os textos. Neste tópico, apresentamos duas amostras de atividades propostas na unidade III do LD em análise.

A primeira amostra encontra-se no capítulo 5 e pertence ao eixo Literatura. Intitulado “Cecília Meireles e Vinícius de Moraes”, este capítulo apresenta os autores citados no título enquanto expoentes da segunda geração modernista, descrevendo o fazer poético e mencionando os principais temas abordados por eles. Vejamos, a seguir, a primeira atividade proposta no capítulo para a leitura de um poema de Cecília Meireles.

Figura 1 - Atividade de leitura presente no quinto capítulo da unidade III do volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

LEITURA

Este é o primeiro de uma série de cinco poemas que abordam o tema da efemeridade do tempo, todos intitulados "motivo da rosa", da obra *Mar absoluto*. ✓

1º motivo da rosa

Vejo-te em seda e nácar,
e tão de orvalho trêmula,
que penso ver, efêmera,
toda a Beleza em lágrimas
por ser bela e ser frágil.

Meus olhos te ofereço:
espelho para a face
que terás, no meu verso,
quando, depois que passes,
jamais ninguém te esqueça.

Então, de seda e nácar,
toda de orvalho trêmula,
serás eterna. E efêmero
o rosto meu, nas lágrimas
do teu orvalho... E frágil.

(*Obra poética*, cit., p. 232.)

efêmero: de pouca duração, passageiro, transitório.
nácar: substância branca, com reflexos irisados,
que se encontra no interior das conchas.



*In: Cecília Meireles. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 6. Literatura Comentada.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013, p. 270)

Como pode ser observado, a atividade inicia por uma breve apresentação do poema que será lido, de modo a justificar o título “1º motivo da rosa” e situar a obra em que foi publicado: Mar absoluto. Em seguida, o poema é exposto na íntegra para a leitura, verificada, posteriormente, através das questões apresentadas na Fig. 2.

Figura 2 - Atividade de leitura presente no quinto capítulo da unidade III do volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Compare a estrutura formal do poema – métrica, seleção vocabular, construção sintática, sonoridades – à dos poemas modernistas da primeira geração. Em que elas se diferenciam?2. De acordo com a 1ª estrofe do poema de Cecília Meireles, que atributos tem a rosa para simbolizar a efemeridade das coisas?3. Identificado com a condição da rosa, o eu lírico busca um meio para eternizar a flor. Qual é esse meio? | <ol style="list-style-type: none">4. A identificação com a condição da rosa revela uma profunda inquietude do eu lírico perante a força avassaladora do tempo.<ol style="list-style-type: none">a) Destaque da última estrofe do poema elementos que comprovem, além da identificação, a transferência dos atributos da rosa para o eu lírico.b) Se a rosa pode alcançar a imortalidade, levante hipóteses: Por que meio o eu lírico também pode eternizar-se? |
|--|---|

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013, p. 271)

A primeira questão volta-se para a estrutura formal do poema, uma vez que solicita que o aluno “compare a estrutura formal do poema – métrica, seleção vocabular, construção sintática, sonoridades – à dos poemas modernistas da primeira geração” e aponte em que elas se diferenciam. Isto é, partir desse poema, o aluno deve realizar uma comparação entre os conteúdos estudados anteriormente.

Em seguida, o foco volta-se para a primeira estrofe em específico, ao solicitar que o aluno aponte “que atributos tem a rosa para simbolizar a efemeridade das coisas”. Essa questão está relacionada tanto ao sentido do poema quanto ao conteúdo imediatamente anterior à atividade: uma discussão sobre o tratamento que a autora do poema dá à efemeridade do tempo em suas produções.

A terceira questão consiste na solicitação da identificação da forma a partir da qual o eu lírico buscou eternizar a flor. Para respondê-

-la, o aluno deveria ler o poema com atenção, bem como observar a imagem relacionada ao poema, a qual se encontra no canto superior direito da Fig. 1.

Por fim, a quarta questão desdobra-se em duas outras: o enunciado da pergunta (a) volta-se à localização de informações, orienta que sejam destacados, na última estrofe, os elementos que “comprovem a transferência de atributos da rosa para o eu lírico”; e o enunciado da pergunta (b) solicita que o aluno levante uma hipótese para o seguinte questionamento: “por que meio o eu lírico pode também eternizar-se?”.

Desse modo, a atividade contempla diversas estratégias de leitura, tais quais a localização de informações, criação de hipóteses e ativação do conhecimento de mundo do leitor (ROJO, 2009). No entanto, pouco dá espaço à fruição do texto literário, de modo que a figura do leitor abre espaço à do estudante que precisa (apenas) aprender sobre, e não apreciar.

Vejamos, a seguir, como se dá a leitura na segunda amostra. Composta por um poema da autora Gilka Machado, a atividade em questão situa-se no capítulo 8, que tem por título “Competências e Habilidades do ENEM”, e pertence ao eixo Interpretação de texto. Inserida, especificamente, na seção “Em dia com o ENEM e o vestibular”, a atividade é a seguinte:

Figura 3 - Atividade de leitura presente no oitavo capítulo da unidade III do volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

12. (ENEM)

Lépida e leve

Língua do meu Amor velosa e doce,
que me convences do que sou frase,
que me contornas, que me vestes quase,
como se o corpo meu de ti vindo me fosse.
Língua que me cativas, que me enleias
os surtos de ave ostranha,
em linhas longas de invisíveis telas,
de que és, há tanto, habilitosa aranha...
[...]

Amo-te as sugestões gloriosas e funestas,
amo-te como todas as mulhóres
te amam, ó língua-lama, ó língua-resplendor,
pela carne de som que à ideia emprestas
e pelas frases mudas que proferes
nos silêncios de Amor!...

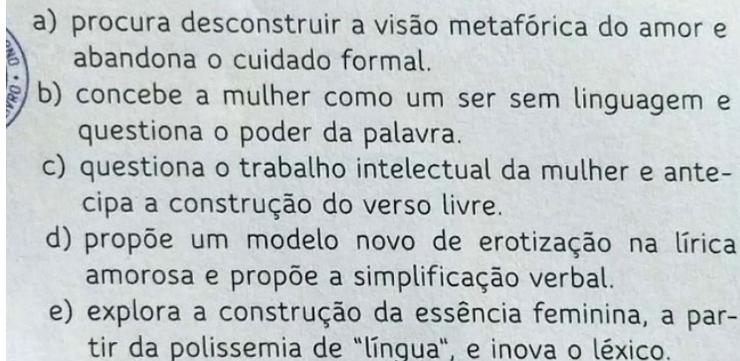
MACHADO, G. In: MORICONI, I. (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (fragmento).

A poesia de Gilka Machado identifica-se com as concepções artísticas simbolistas. Entretanto, o texto selecionado incorpora referências temáticas e formais modernistas, já que, nele, a poeta:

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013, p. 293)

Como pode ser observado, esta é uma questão do ENEM, como diversas outras desta seção, e inicia diretamente pelo texto a ser lido, que é um fragmento do poema “Lépida e leve”, de Gilka Machado. Na sequência, tem-se uma questão cujo enunciado solicita ao aluno escolher um dos itens apresentados como resposta ao seguinte questionamento: “A poesia de Gilka Machado identifica-se com as concepções artísticas simbolistas. Entretanto, o texto selecionado incorpora referências temáticas e formais modernistas, já que, nele, a poeta:”

Figura 4 - Atividade de leitura presente no oitavo capítulo da unidade III do volume 3 da coleção *Português: Linguagens*

- 
- a) procura desconstruir a visão metafórica do amor e abandona o cuidado formal.
 - b) concebe a mulher como um ser sem linguagem e questiona o poder da palavra.
 - c) questiona o trabalho intelectual da mulher e antecipa a construção do verso livre.
 - d) propõe um modelo novo de erotização na lírica amorosa e propõe a simplificação verbal.
 - e) explora a construção da essência feminina, a partir da polissemia de "língua", e inova o léxico.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013, p. 293)

O enunciado da questão e as opções de respostas demonstram que o foco se volta ao reconhecimento dos traços da estética modernista no poema, em oposição às concepções artísticas simbolistas com as quais, de acordo com o enunciado, a poeta se identifica. Há, portanto, um processo de leitura em busca da localização de informações associáveis aos estudos empreendidos sobre as escolas literárias.

Tal abordagem, assim como no caso da primeira amostra, deixa a fruição em segundo plano, e, neste caso, põe em evidência o conhecimento teórico. Sobre esse tema, Andrade (2014, p. 20) aponta que “os conhecimentos teóricos e críticos lançam outra luz sobre a compreensão do literário que pode provocar mudanças, mas não impedem e podem até mesmo, de maneira contraditória, favorecer certa distância do aluno em relação ao texto literário”. Ainda de acordo com o autor, é preciso trabalhar com a ideia do texto literário não somente como objeto do conhecimento, mas como objeto de uma reflexão estética, e esta ótica pode variar de acordo com a metodologia adotada para a abordagem da leitura.

Sobre as possibilidades metodológicas, trabalhos como a Oficina de criação poética desenvolvida por Andrade (2014) e as sugestões

para a proposição de círculos de leitura apresentadas didaticamente por Cosson (2017) demonstram que é possível ir além do LD, favorecendo momentos de contato direto com a leitura e produção de literatura. Além destes, citamos a Unidade de Poesia Intensiva (UPI) desenvolvida por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sob a orientação de Silva (2017), que consistiu no incentivo ao contato dos alunos participantes com a literatura, e que culminou na produção de “pílulas poéticas”, fazendo alusão a um poder curativo da poesia.

Ações como as descritas apontam para a necessidade e benefícios que a prática do planejamento pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ofertar momentos mais lúdicos e de contato direto com a poesia pode ocasionar maior engajamento dos alunos e favorecer uma formação que vai além da necessidade de precisar corresponder à proposta curricular. É preciso, portanto, ser sensível às demandas que emergem do contexto específico da sala de aula, bem como conhecer o material adotado para utilizá-lo de maneira adequada, realizando ajustes quando necessário e compreendendo-o como um instrumento/suporte que pode contribuir para conduzir o caminho a ser seguido.

Considerações finais

A partir das discussões aqui empreendidas, é possível afirmar que, no Volume 3 da coleção Português: Linguagens, há atividades que podem contribuir para a compreensão e fruição dos poemas, contudo há casos em que a leitura se dá de modo superficial, situação que evidencia a necessidade e relevância da prática de planejamento docente, ao mesmo tempo em que revela os limites do material didático, que podem e devem ser submetidos a adaptações.

Sendo o LD apenas um dos recursos que podem ser utilizados pelo professor, cabe a este escolher métodos que se adequem à turma e aos objetivos de suas aulas, e, sempre que for necessário, aprofundar as discussões presentes no material didático, a fim de complementar a proposta de acordo com as necessidades que se apresentam no processo educacional.

Cabe, ainda, ao profissional docente um trabalho crítico na curadoria da oferta de textos a serem lidos em sala de aula, com especial atenção à questão da autoria, pois, conforme apresentado ao longo deste trabalho, o espaço destinado à literatura de autoria feminina ainda é pouco expressivo. Assim seria possível, por exemplo, despertar o interesse pelas temáticas sociais e políticas abordadas sob a ótica feminina.

Defende-se, portanto, que o professor deve compreender o material didático como um recurso utilizado para atingir determinados fins educacionais, e, para tal, é possível que alterações e acréscimos sejam feitos na proposta para que ela surta um efeito positivo em contextos de salas de aula específicas.

Referências

ALBUQUERQUE, M. C. *Palavra de mulher, novos leitores: a presença de escritoras nas aulas de literatura em escolas públicas do município de Quixeramobim*. Dissertação (Mestrado em História e Letras) – Universidade Federal do Ceará. Quixadá, 151p. 2019.

ANDRADE, F. C. Por uma renovação do ensino de literatura: oficina de criação poética. IN: PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (Orgs.). *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande: EDUFCEG, 2014, p. 19-40.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96*. [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm]. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2015: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média Tecnológica, 2000.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCH, Beth. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa – letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p.73-118.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*, 1. 9ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

DIONÍSIO, M. L. T. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina Editora. 2000.

FERNANDES, M. A. *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio*. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino. IN: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; et al. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial 2006.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

MACHADO, M. Z. V. Na contramão do letramento literário: leitura de poemas em livros didáticos. *Revista Vertentes*. Universidade Federal de São João Del Rei, 2005.

MOURA, N. C. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 258p. 2007.

OSAKABE, H.; YATSUDA, F. E. Literatura. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/DPPEM, 2004.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA OTA, I. A. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar em Revista*. Paraná, n. 35, 2009.

SILVA, M. M. Literatura, poesia e ensino: considerações a partir da formação de professores. *Revista Práticas de linguagem*. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: [<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28501>]. Acesso em: 8, dez. 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, A. O. *E quando as escritoras (não) aparecem nos livros didáticos: uma análise comparativa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 48p. 2016.

Um olhar sobre o ensino de Tupi no município paraibano de Baía da Traição na perspectiva da Sociolinguística variacionista

Jade Barros de Castro
José Domingos

Introdução

A educação escolar indígena¹ no Brasil foi uma conquista adquirida através da luta dos povos indígenas, sendo efetivada a partir da década de 1980 e prevista pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, inciso 2º, o qual reconhece aos indígenas o direito às suas línguas: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Dessa forma, a partir de tal reconhecimento, os povos indígenas ganham força para discutirem e exercerem suas práticas linguísticas, sociais e culturais. No entanto, inúmeros são os desafios para efetivação deste ensino, tendo em vista o predomínio e imposição da língua portuguesa no currículo escolar.

1. Por Educação Escolar Indígena – compreendemos a educação institucionalizada que ocorre dentro da escola, possuindo os elementos da cultura indígena, mas seguindo planos curriculares e calendários específicos de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira).

Anteriormente à chegada dos europeus no território nomeado posteriormente como Brasil, aqui já se abrangia uma população multilíngue devido às inúmeras línguas utilizadas pelos povos originários aqui presentes. Mas, através do processo brutal da colonização europeia, diversas línguas nativas foram exterminadas juntamente com diversas culturas, hábitos, tradições e seus respectivos povos. Assim, ao longo dos séculos, os povos indígenas (através de muita luta em meio aos inúmeros processos de extermínios) resistem até hoje para manterem suas tradições linguísticas e culturais vivas.

Em relação aos aspectos linguísticos desses povos, segundo os autores Felipe e D'Angelis (2019), existe no Brasil um tronco linguístico indígena bastante conhecido, intitulado *Tupi*, o qual compreende cerca de 10 famílias linguísticas, constituindo-se por aproximadamente 30 línguas, a exemplo do guarani, o arawaté, arruini, o kamaiurá, o tapirapé, etc., além das línguas já desaparecidas como o tupinambá.

Nessa perspectiva, as primeiras discussões acerca da educação escolar indígena voltadas ao ensino de Tupi no Município da Baía da Traição-PB, chegam aos potiguaras², através das lutas e pressões realizadas pelos movimentos indígenas, por volta dos anos 2000. A partir de então ocorre a oferta de cursos de capacitação e incentivo à criação de uma organização de professores, além da implantação das primeiras escolas indígenas oficialmente reconhecidas, formando-se assim a categoria dos professores indígenas na região.

Nessa direção, neste capítulo analisamos, a partir de uma perspectiva da Sociolinguística variacionista, o ensino do Tupi para indígenas potiguaras no município de Baía da Traição-PB, tendo em vista que há duas décadas a educação escolar indígena foi implementada para aquela população. Assim, nosso trabalho tem como obje-

2. “No município de Baía da Traição, está localizada a maioria das aldeias indígenas que integram a Terra Indígena Potiguará”. Fonte: <https://www.baiadatraicao.pb.gov.br/portal/a-cidade/terras-indigenas>

tivo geral verificar como ocorre este ensino na referida comunidade. Além disso, buscamos, especificamente, i) observar como o Tupi é utilizado e incorporado pelos indígenas no dia a dia; ii) descrever as dificuldades encontradas pelos professores que lecionam esta disciplina, buscando compreender como tais práticas demonstram a manutenção e (re)apropriação de elementos culturais/linguísticos que resistem diante dos apagamentos causados pela colonização portuguesa e a tradição escolar eurocêntrica.

Dessa forma, nesta pesquisa realizamos entrevistas gravadas com membros da comunidade escolar (dois professores e dois estudantes, que serão identificados como informante 1, 2, 3 e 4) para analisarmos como ocorre o ensino de Tupi e qual sua aplicabilidade dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, tal trabalho se mostra relevante tendo em vista a escassez de estudos, especificamente na área de Letras, que tratam sobre temáticas indígenas em relação à preservação de suas línguas, analisando-as sob a ótica da Sociolinguística.

Além disso, nosso estudo se mostra inovador e necessário tendo em vista o pouquíssimo material disponível em relação a essa temática sobretudo vindo do ambiente acadêmico, e devido à necessidade de por em evidência um olhar sobre experiências educativas e culturais que estão voltadas às práticas de linguagens contra-hegemônicas. Ou seja, estamos discutindo aqui as condições em que se dá a formação linguística de adolescentes e jovens em um contexto no qual uma língua minoritária (o Tupi) concorre com o monolingüismo hegemônico do português.

Nessa perspectiva, em relação aos estudos realizados nessa direção, podemos citar a contribuição de Palitot (2005), ao contribuir imensamente com sua dissertação intitulada “Os Potiguara da Baía da Traição e Monte Mór: história, etnicidade e cultura”. Também ao desenvolver sua tese de doutorado em Linguística acerca da Educação Escolar Yanomami e Potiguara, Falcão (2017) realiza sua disser-

tação de mestrado na área da Educação, contribuindo imensamente para a compreensão de como se dá o processo de construção de uma educação voltada a atender as particularidades do povo potiguara de forma a garantir a preservação de sua identidade cultural.

Esta pesquisa faz uma abordagem qualitativa dos dados levantados através de uma pesquisa de campo: nesta abordagem foram utilizadas entrevistas, além da observação do objeto estudado *in loco*, como instrumentos de pesquisa. Tendo em vista nossos objetivos, para analisarmos como ocorre o ensino de Tupi no Município paraibano de Baía da Traição, recorreremos à entrevista sociolinguística³ com 2 professores que lecionam a disciplina de Tupi na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti e dois estudantes da mesma escola (do 2º e 3º ano do Ensino Médio).

Desse modo, estas entrevistas giraram em torno das atitudes⁴ e percepções dos sujeitos diante deste ensino e como ele se manifesta no dia a dia desses indígenas. Além disso, em relação à entrevista com os professores, pudemos obter respostas para nosso outro objetivo que propõe perceber quais dificuldades esses profissionais encontram em suas práticas de ensino do Tupi. À luz da Sociolinguística, uma abordagem que mensura atitudes é nomeada como “direta”, esta que consiste em interrogar às pessoas o que elas pensam acerca de determinado fato da língua (FREITAG, 2017), nesse caso, o ensino de tupi.

3. Em consonância com o que indica Freitag (2017) em relação aos pressupostos da documentação sociolinguística.

4. Segundo Freitag (2017), atitude é o construto mental, psicológico, difícil de definir e de mensurar e em alguma medida, as atitudes podem predizer (ou não) o comportamento, e o comportamento podem (ou não) afetar as atitudes.

A Sociolinguística variacionista e os estudos linguísticos

A área da Sociolinguística, desenvolvida na década de 1960, e que desde então possui um lugar estabelecido nos estudos linguísticos, tem desenvolvido amplas pesquisas ao longo dos últimos anos, as quais refletem não apenas sobre a descrição das línguas enquanto sistemas, mas sobretudo acerca das questões sociais, políticas e educacionais em que a linguagem tem papel fundamental.

Assim, percebe-se que inúmeras são as contribuições que os estudos e pesquisas sociolinguísticas acrescentam para o ensino de uma determinada língua, principalmente os que são advindos da corrente variacionista, cujo maior expoente é William Labov, o qual lançou as bases teórico-metodológicas dessa área. Labov (2008) defendia a tese de que toda e qualquer língua é determinada socialmente de modo que “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21).

Diante do exposto, Cyranka (2015, p.30) demonstra que:

Para se constituir pela linguagem, é preciso que o homem tenha a palavra que lhe seja permitido se expressar, mesmo que seja no seu dialeto desprestigiado. Isso aponta para os novos caminhos abertos pela sociolinguística já na década de 1960. De fato, é com Labov ([1972] 2008) que a contraparte social da linguagem, isto é, os valores culturais da comunidade do falante, passam a fazer parte dessas reflexões. Somente a partir da criação da nova ciência sociolinguística, que trouxe para os estudos da fala essa contraparte social e ideológica, tornou-se possível compreender os fenômenos da variação e da mudança e suas repercussões nos julgamentos que membros de qualquer comunidade de fala costumam fazer sobre os usos linguísticos.

A partir desse pensamento, é possível compreender como os estudos sociolinguísticos ancorados em Labov influenciam também de modo significativo o campo educacional brasileiro, a partir do momento em que ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), reconhecendo a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que, a partir de então, as variedades linguísticas devem fazer parte dos conteúdos programáticos das aulas de português nas escolas de ensino fundamental e médio, destacando que “[...] o respeito à diversidade é o principal da proposta” (BRASIL, 1998, p. 4).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018, p.77) acerca da área de línguas, afirma que é preciso “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos; discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica”.

Assim, através desta publicação, pressupõe-se para o ensino de Língua Portuguesa uma nova postura, de modo que este precisará abordar não apenas a gramática normativa, mas que, além disso, considere as variedades linguísticas, sobretudo diante de um mundo moderno e globalizado. Nessa direção, Savedra e Rosenberg (2021) afirmam que o contato linguístico e as situações de plurilinguismo (indivíduo) e multilinguismo (sociedade) são uma realidade presente no séc. XXI, mesmo que no passado estes tenham sido combatidos pela imposição do conceito um estado – uma cultura – uma língua. Assim, através da constante mobilidade e migração, ocorre uma crescente mistura das populações (inter)nacionais e étnicas que contribuem para uma certa “transculturalização” e mudanças diversas em relação aos aspectos linguísticos na sociedade.

Situação das línguas indígenas no Brasil

Antes da colonização portuguesa em Pindorama⁵, estima-se que havia cerca de 1,2 mil línguas faladas pelos diversos povos indígenas que aqui habitavam. Tal dado foi apresentado, em 1992, na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (RODRIGUES, 2005). Essa estimativa teve como ponto de partida a relação encontrada entre 76 povos indígenas que habitavam uma estreita faixa paralela à costa leste (desde o rio São Francisco, ao norte, até o Rio de Janeiro, ao sul), realizada pelo padre jesuíta Fernão Cardim, séc. XVI (CARDIM, 1978 [manuscrito em 1584]).

Dessa maneira, percebe-se, como afirma Felipe e D'Angelis (2019), que anteriormente à colonização, este território já era multilíngue, devido à variedade de línguas utilizadas pelos povos originários aqui presentes. Porém, através do processo brutal da colonização, diversas

línguas nativas foram exterminadas, juntamente com diversas culturas, hábitos, tradições e seus respectivos povos.

Assim, compreende-se que após o processo de colonização, o intercâmbio linguístico presente no Brasil se torna ainda mais complexo devido às centenas de povos exterminados ao longo de cinco séculos em contraponto com o grande número de imigrantes espanhóis por todo o território, estes que formaram nos últimos dois séculos comunidades linguísticas que abrangeram cerca de duas dezenas de novas línguas (FELIPE; D'ANGELIS, 2019).

5. Segundo Bispo (2015), Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul. O autor utiliza alternativamente o termo colonização afro-pindorâmica para denominar a colonização nas Américas, por considerá-lo enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento.

Portanto, os objetivos presentes no projeto colonial determinavam muito bem como seria o rumo do “Brasil”, como bem cita Felipe e D’Angelis (2019), ao afirmarem que a migração europeia combinava o interesse europeu na diminuição das tensões sociais causadas por processos locais de concentração de terras e pauperização, com o interesse das elites do Império brasileiro no “branqueamento” da população brasileira.

Para isso, ocorreu por parte do governo um grande incentivo à imigração de europeus e asiáticos ao território brasileiro, contribuindo dessa maneira para que ao longo dos séculos um intenso trânsito linguístico ocorresse, tendo em vista a diversidade de povos presentes, havendo assim a convivência entre estes e os povos que aqui já estavam, a exemplo dos indígenas e africanos. Desse modo, diante desse multilinguismo, ocorre em 1757 o “Diretório Pombalino”, o qual proibia o uso das línguas indígenas nas povoações, determinando o ensino exclusivo da língua portuguesa. Diante desse cenário, é possível perceber como o projeto colonial foi estabelecido com propósitos específicos, os quais ocasionaram o epistemicídio⁶ de diversos povos presentes neste território.

Dessa forma, diante das medidas oficiais para frear o multilinguismo, a língua portuguesa que já era considerada a língua oficial, tendo em vista a imposição da coroa portuguesa, passa a ser considerada uma língua nacional. Felipe e D’Angelis (2019, p. 08) afirmam que “[...] mesmo em finais do século XVIII e início do século seguinte, quando o Brasil-Colônia passa a ser independente de Portugal, as línguas indígenas ainda eram amplamente faladas no Brasil, razão pela qual era necessário o seu conhecimento pelas autoridades”. Tal

6. Santos e Meneses (2009, p. 183) definem epistemicídio como: “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões de mundo por elas protagonizadas”.

constatação demonstra a enorme resistência desses povos que mesmo em meio ao intenso e contínuo processo da colonização e sua continuidade (*colonialidade*⁷) permaneciam exercendo suas práticas linguísticas até os dias atuais.

Storto (2019) demonstra que as pesquisas realizadas nesse período constataram que existiam cerca de 154 línguas indígenas sendo faladas no território nacional. Segundo a autora, há uma tendência de que daqui a 100 anos essas línguas desapareçam completamente por se tratarem de línguas que possuem um baixo número de falantes e que estão desaparecendo justamente devido a processos de colonialidade⁸. Felipe e D'Angelis (2019) observam que no Brasil são faladas atualmente cerca de 170 línguas indígenas, de diferentes povos, de diferentes regiões do país, e não apenas aquelas línguas instrumentalizadas pelo ensino escolar.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2005) afirma que há uma problemática ainda maior, que é em relação às línguas infimamente minoritárias com populações que não vão além de mil pessoas, sendo essa a situação de três quartos das línguas indígenas existentes. Por isso, urge que ocorram pesquisas científicas que visem à documentação, análise, classificação e interpretação dessas línguas. Além disso, é necessário que haja ações que permitam aos indígenas continuarem transmitindo suas línguas e seus respectivos saberes às novas gerações.

Desse modo, compreender o processo de extermínio de diversos povos indígenas e de suas línguas/cosmovisões - não apenas na época da colonização, pois a colonialidade é justamente a continuidade

7. Quijano (2002) reflete que a ideia de colonialidade atrelada a estruturas de poder que se definem por alguns elementos: a noção de 'raça' como fundamento universal de classificação social; o capitalismo como padrão de exploração social; o Estado como modelo de controle da autoridade coletiva; o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade e de produção de conhecimentos.

8. A colonialidade do saber, por exemplo, refere-se à imposição do saber europeu e seu processo produtivo como referência de conhecimento universal e válido, deslegitimando e ignorando todas as práticas linguístico-culturais e seus respectivos modos de viver.

de práticas hegemônicas -, é fundamental para percebermos como atualmente as consequências da colonização permanecem excluindo, deslegitimando, roubando/negando territórios, além de impor uma cultura que não pertence aos povos indígenas.

Nessa direção, é importante salientar que a história da humanidade pode ser contada em paralelo à história das línguas pelos trajetos diferentes percorridos pelas línguas de mesma *família linguística*. Assim, quando todas as línguas que têm origem comum são extintas, essa família conseqüentemente também morre, a exemplo do que aconteceu com as famílias linguísticas do Brasil oriental a *Karirí*, a *Kamakã* e a *Purí*. Desse modo, Rodrigues (2019, s.p) afirma que “[...] entre algumas famílias têm sido reconhecidas propriedades comuns de natureza tal que só podem ser explicadas por uma origem mais remota do que as que justificaram a constituição de cada família”. É a partir daí que se postula uma classe genética mais abrangente e de maior assiduidade temporal: *o tronco linguístico*.

Em relação a isto, há no Brasil um tronco linguístico bastante conhecido: o Tupi-guarani, que compreende cerca de 10 famílias linguísticas, constituindo-se por cerca de 30 línguas, a exemplo do guarani, o arawaté, arruini, o kamaiurá, o tapirapé, etc. Além das línguas já desaparecidas como o Tupinambá. Felipe e D’Angelis (2019) afirmam que ocorre uma grande confusão em relação a este tronco linguístico, pois existe o mito de que todos os indígenas falam línguas que pertencem a este tronco. Além disso, os autores destacam que o Tupi-guarani não é propriamente uma língua, mas “[...] um nome criado por linguistas para denominar uma família linguística, e não de uma única língua. Trata-se de uma família linguística que está agrupada no tronco Tupi, e que é composta por mais de 30 línguas” (FELIPE; D’ANGELIS, 2019, p.10). Assim, o Tupi⁹ é um tronco grande e robusto, o qual agrupa várias línguas. Além dele, há outro tronco bastante

9. Em nossa pesquisa, optamos pelo emprego do termo Tupi, visto ser esta a denominação usada no Projeto Político Pedagógico da escola: disciplina de Tupi.

conhecido, denominado Macro-Jê, o qual abriga dezenas de famílias linguísticas, onde há pelo menos 4 ou 5 línguas cada.

O ensino de Tupi no município de Baía da traição-PB

Face ao exposto, em relação ao Tupi, o município da Baía da Traição possui um passado que remonta aos horrores da colonização. Localizado na Microrregião da Mata Paraibana e no Litoral Norte do Estado da Paraíba, é considerado o primeiro ponto da Paraíba no qual pisaram os europeus. Segundo Gabriel Soares (2009), entre os anos de 1503 e 1505, os potiguaras mataram, de surpresa, portugueses e castelhanos, dando assim origem ao nome desse local. Nessa perspectiva, em relação aos aspectos socioculturais e linguísticos dos potiguaras, Palitot (2005, p.63) afirma que:

O ponto de vista básico é de que os Potiguaras estão o tempo todo realizando releituras e novas proposituras sobre a cultura, em conexão direta com os processos étnicos, políticos e sociais. A invenção e institucionalização das tradições através dos vários movimentos, entre eles a escola indígena são a faceta mais atual de um processo que poderíamos chamar de intensificação cultural.

É possível depreender desse quadro histórico em que se dá a presença dos potiguaras no contexto da formação da Paraíba que a despeito das diversas formas de epistemicídio, esses povos conseguiram manter “vivas” as suas tradições, sendo este um local constituído por amplas atividades culturais, a exemplo do toré, coco de roda, lapinhas, cirandas, nau catarineta e festejos religiosos dedicados à Nossa Senhora da Penha, São Pedro e São Miguel, considerado o padroeiro dos Potiguaras.

Já em relação à educação indígena, que a professora Iolanda Mendonça¹⁰ define como aquela desenvolvida em casa, na comunidade, repassada e solidificada entre os parentes no cotidiano da Aldeia, difere-se do conceito da Educação Escolar Indígena – esta que é institucionalizada e que ocorre dentro da escola, possuindo os elementos da cultura indígena, mas seguindo planos curriculares e calendários específicos de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB.

Segundo Palitot (2005), as discussões acerca da educação escolar indígena chegam aos potiguaras através de normatizações do Governo Federal, como uma resposta às pressões e propostas feitas pelos movimentos indígenas e indigenistas nacionais, a exemplo da FUNAI, das secretarias de educação estaduais e municipais, além da Universidade Federal da Paraíba e do Centro Federal de Tecnologia-PB. Assim, estes foram responsáveis por desenvolverem, a partir da oferta de cursos de capacitação, o incentivo à criação de uma organização de professores e a implantação das primeiras escolas indígenas oficialmente reconhecidas, formando-se assim a categoria dos professores indígenas.

Nessa direção, é a partir destas dinâmicas que a discussão sobre as possibilidades de se reabilitar o uso da língua tupi entre os indígenas vem à tona. À época, houve muitas opiniões contrárias, pois há cerca de 250 anos, os potiguaras eram monolíngues, falando fluentemente apenas o português. Além disso, como afirma Palitot (2005), muito se especulou sobre qual variante do Tupi seria ensinada, tendo em vista que a maior parte dos registros que se tem do Tupi era devido às normatizações produzidas pelos jesuítas, de modo que uma dúvida pairava: “[...] se seria certo chamar este processo de resgate, ou se o ensino dessa língua não terminaria sendo arbitrário e impositivo de uma visão dominante que não se satisfaz com a falta de primitividade dos índios” (PALITOT, 2005, p. 177).

10. Professora do município da Baía da Traição, como afirma Palitot (2005).

A partir de então, em maio de 2000 foi trazido até a Paraíba, pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher Indígena, o professor de Tupi antigo, da Universidade de São Paulo, Eduardo Navarro. Dessa maneira, Palitot (2005) afirma que muitos indígenas ficaram interessados na possibilidade de retomar o contato com seus ancestrais através do que teriam sido sua língua materna.

O professor recebe então o apoio do Governo do Estado e da FUNAI para ministrar um curso de formação de monitores bilingues, os quais serviriam como professores nas escolas atuando como multiplicadores do conhecimento desta língua indígena. O curso que teve duração de 2 anos reuniu indígenas de várias aldeias formando a primeira turma em 2002, posteriormente sendo elaboradas e publicadas algumas cartilhas em tupi para o uso nas escolas das aldeias por parte do governo estadual.

Dessa maneira, referente ao ensino público municipal da Baía da Traição, Falcão (2017) afirma que este é oferecido à Educação Básica as modalidades de Educação Infantil (crianças 0 a 5), Educação Fundamental (06 aos 14 anos de idade), Educação Fundamental – ciclos III e IV da EJA (acima de 15 anos). Em pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Azevedo, Falcão (2017) declara que esta se localiza no centro da Baía da Traição, atendendo a turmas da Educação Infantil, as duas fases do Ensino Fundamental e turmas do III e IV ciclos da EJA. Segundo a autora, em 2017, estima-se que o número total de alunos atendidos pela escola era de 648, sendo 52 destes integrantes da EJA. Estas turmas são atendidas por nove professores, sendo dois indígenas e responsáveis pelas disciplinas “Tupi” e “Etnohistoria”, importantes para a afirmação da identidade desses povos.

Primeiras impressões

Ao chegar próximo da cidade da Baía da Traição, o cenário já se modifica, os longos espaços de estradas de terra preenchidos por plantações de cana de açúcar dão lugar às casas características daquela região. Logo, avistamos muitas placas indicando alguns restaurantes locais. Chegando à cidade de Baía da Traição, percebemos pelas ruas o fenótipo indígena das pessoas que circulam. Mas, isso não é algo determinante para definir quem é ou não indígena naquela região, pois muitos presentes seriam lidos socialmente como brancos ou negros.

Figura 1: Forte da Baía da Traição



Fonte: autores

À tarde, nos distanciamos do centro da cidade da Baía da traição e seguimos em direção à Aldeia São Francisco, conhecida pelos moradores como Aldeia Mãe. Logo após o chamado “Forte da Baía da traição”, avistamos uma placa que contém os dizeres “proibido a entrada de pessoas estranhas”, e logo à frente outra placa contendo a informação de que já estávamos dentro da Reserva Indígena Potiguara. Nesse trecho, a paisagem se modifica, as casas coladas da cidade vão se transformando em casas com grandes terreiros de areia batida com muitas plantas e árvores ao redor, típicas das áreas rurais.

Ao chegarmos à escola, conversamos com uma professora de biologia, que rapidamente começa a contar um pouco de sua trajetória. Esta descreve que durante sua infância sofreu bastante com as discriminações por ser indígena. Ela comenta como que, para ela, o dia 07 de setembro tornou-se uma data traumática, pois neste dia havia desfiles e os indígenas iam com suas vestes tradicionais, como ela mesma cita, vestes com penas de aves. E ela chorava para não participar, devido ao modo como os indígenas que ali estavam eram menosprezados, e alvos de “chacota”.

Em seu depoimento, percebemos como as feridas coloniais são marcantes e difíceis de deixar para trás. A professora, comenta que até os dias de hoje, em seus 20 anos de educadora, ainda é difícil em certos momentos pensar em sua identidade enquanto mulher indígena sem se lembrar das dores do passado. Em seguida, alguns professores iam entrando na sala e interagiam conosco. Percebemos nos papéis colados nas paredes, comunicados importantes acerca das atividades realizadas na escola, como as aulas de flauta e tambor, além do horário das outras disciplinas, demonstrando elementos que remetem a ancestralidade do povo potiguara.

Figura 2: Entrada da EEEFM Pedro Poti



Fonte: autores

Entrevistas sociolinguísticas na EEEFM Pedro Poti

Após o intervalo, encontramos os dois professores de Tupi, um deles que é filho de uma liderança indígena bastante conhecida naquela comunidade. Desde o início, os professores se mostraram interessados na temática deste trabalho. Assim, seguimos para a biblioteca a fim de conversarmos sobre como ocorre o ensino de Tupi.

Olhares docentes

O informante 1, professor de Tupi do nível fundamental e médio, ao ser perguntado sobre as dificuldades para lecionar a disciplina,

responde que em sua percepção, o entrave primordial se dá pelo contexto histórico, o qual ocasionou a fragmentação da língua, de modo que boa parte daquela comunidade não fala o Tupi, e os que falam conhecem de maneira superficial. Nesse sentido, o professor reafirma que a maior dificuldade apresentada se dá pelo predomínio do português, comentando que hoje pensamos em português, lemos em português e tudo que está ao redor das pessoas na sociedade se dá através do português, dificultando a revitalização dessa língua.

A disciplina possui a carga horária de 2 horas aulas, sendo uma matéria específica intitulada Tupi, totalizando duas aulas semanais, no currículo escolar. A escola, possui por volta de 15 turmas, e esse professor frequenta a escola 4 vezes semanais devido ao grande número de turmas. A escola possui apenas dois professores (os dois informantes de nossa entrevista) para essa disciplina, que se dividem entre as turmas. Nesse momento, percebemos que existe uma disparidade entre o número de turmas em relação ao número de professores.

Dessa forma, ao ser questionado se há comunicação dos alunos em Tupi fora dos momentos em que a disciplina é ministrada, este afirma que eles até se comunicam, mas de maneira superficial, devido ao processo histórico da língua, e que não se torna um processo simples, tendo em vista que há alguns anos estes vêm tentando revitalizar esta língua. Nesse momento, o informante descreve que é preciso primeiro ser trabalhado com os estudantes a perspectiva ideológica, explicando a importância da língua, para que posteriormente esses estudantes possam se comunicar em Tupi. Ele comenta que ainda é processo que precisa ser exercitado, pois não há tantos falantes, justamente pelo fato de muitos estudantes não compreenderem a perspectiva histórica, social e identitária que envolve essa questão linguística.

Nesse sentido, ao compreendermos a língua enquanto uma prática cultural fundada numa longa tradição, percebe-se que é difícil

reapropriar-se totalmente de uma língua perdida, como no caso do Tupi, tendo em vista, inclusive, que os registros escritos dessa língua são provenientes da época jesuítica, de forma que tais registros não traduzem o Tupi em sua integralidade, sendo este um ponto que dificulta ainda mais reintroduzir essa língua no cotidiano, visto que a língua se configura para além da fala, pressupondo um modo de pensar, este que, no Brasil, foi impregnado pela lógica colonizadora.

Dessa maneira, durante a entrevista, o informante 1 comenta que antes de se tornar professor, estudou naquela mesma escola. Ao ser indagado sobre como os estudantes reagem em um primeiro momento diante do ensino daquela disciplina, este comenta que em sua época de aluno existiam muitos questionamentos acerca do porque de se estudar o Tupi, qual a finalidade, entre outros. Ele cita que nos últimos cinco anos, essa resistência em relação à aplicação do ensino diminuiu, de modo que os estudantes têm a ciência de que ao entrarem na escola estes terão a disciplina Tupi no currículo escolar.

Na sequência, o informante 1 diz que a EEEFM Pedro Poti foi a primeira escola do estado a oferecer o ensino de Tupi na Paraíba. Nesse sentido, o professor reitera que como docente, ele busca mostrar aos estudantes a importância de se estudar o Tupi, reforçando a relevância que a língua possui em relação ao desenvolvimento social de um povo, citando que para ele “a língua se caracteriza enquanto um elemento de identidade cultural, e que essa identidade se constrói a partir da cultura, de modo que um indivíduo sem identidade é um indivíduo sem cultura”. Desse modo, o docente enfatiza que a língua se mostra como um pilar, que germina identidade. Nesse momento, ele comenta ainda sobre a importância de se estudar o Tupi, inclusive para o reconhecimento desses estudantes como povo potiguara.

Ao ser questionado se os estudantes já possuem algum conhecimento sobre a língua Tupi ao começarem a estudar a disciplina e se estes se reconhecem como indígenas, o professor cita que pos-

suem um conhecimento prévio superficial acerca da língua, como por exemplo o conhecimento de algumas palavras do cotidiano que possuem origem Tupi, a exemplo de “Tatu”, “Guaratinguetá”, entre outras. Assim, o professor observa que em relação ao reconhecimento indígena por parte dos estudantes, estes se identificam e se reconhecem como potiguaras, e que ao longo das aulas vai havendo a conscientização política e o fortalecimento da identidade cultural desses estudantes.

Ao observar as mudanças ocorridas desde a época em que era aluno da escola até hoje quando é professor, este destaca que acredita que atualmente cerca de 99% da população do local se identificam como indígenas, não apresentando rejeição em relação à cultura e tradições desses povos. Desse modo, o docente lembra que houve de fato a implementação de educação escolar indígena, na EEEFM Pedro Poti, de modo a existir uma educação direcionada ao contexto sócio-territorial do povo potiguara. Cita ainda que a educação parte do chão do povo potiguara, de modo a contemplar seus saberes e as necessidades daquela comunidade e que os desafios se dão através do embate ideológico em relação à implementação da língua falada, em virtude do predomínio do português.

Na sequência, ao ser perguntado acerca da estrutura escolar educacional no que diz respeito ao incentivo e desempenho do conteúdo, este afirma que atualmente o sistema educacional tem se mostrado um grande cooperador, a exemplo da 14^o regional, a qual tem sido uma parceira como facilitadora do ensino das disciplinas específicas, construindo materiais para professores e estudantes acerca dessas disciplinas.

Ao final, interrogamos sobre a relevância desse ensino para o professor. Ele afirma que a relevância se dá na construção da auto-identidade potiguara, esta que se firma como um pilar fundamental no que se tange à construção cultural, ao instigar o fortalecimento

cultural e identitário desse povo, além disso comenta sobre a importância de reunir o mundo acadêmico com o escolar.

Em seguida, entrevistamos a informante 2, também professora da disciplina de Tupi na EEEFM Pedro Poti. Em relação às dificuldades no que diz respeito à execução das atividades de ensino, ela comenta que o maior entrave diz respeito à carência de materiais didáticos, de forma que é um suporte que nem o professor nem os alunos possuem, tornando a experiência do ensino limitada. Comenta ainda que o único material disponível que os professores têm como base é um dicionário trazido até eles pelo professor Eduardo Navarro e que a partir dele os próprios professores elaboram seus materiais com uso exclusivo para as aulas.

Questionada se percebe os estudantes se comunicarem entre si na língua Tupi fora do horário das aulas, a informante 2 comenta que pelo fato da língua não ser socializada fora da escola, os estudantes conhecem apenas algumas palavras específicas, não sabendo formular frases e estabelecer um diálogo propriamente em Tupi. Ela reitera o fato de que como não há vivência da língua fora da escola, alguns estudantes também não buscam se aprofundar no Tupi.

Quando indagada sobre como os estudantes reagem ao ensino de tupi em relação ao predomínio do português, a professora comenta que no início houve uma grande rejeição em relação ao Tupi, mas que hoje, por já haver o ensino da língua desde a educação infantil, torna-se mais fácil, pois eles já estão familiarizados. Com exceção daqueles estudantes que vêm de escola municipal, ou de escolas particulares, pois não estão familiarizados com a língua.

No que diz respeito aos desafios encontrados para lecionar a disciplina Tupi, a informante 2 destaca a falta de reconhecimento tanto pelo estado como pelo município, citando que os professores indígenas não são valorizados. Ela diz que é muito difícil quando o professor se vê empenhado para demonstrar um conteúdo, fazer algo

diferente e não encontra um apoio. A professora desabafa que falta ainda mais atenção por parte dos poderes estaduais para ajudá-los com ferramentas e materiais didáticos, como também com formações referentes a própria disciplina. Ela cita o fato de os professores terem suas próprias limitações, mas que são cobrados pelo estado para lecionar, embora não tenham amparo metodológico e didático.

Por fim, a professora cita a diferença existente entre a rede de ensino pública municipal e estadual, destacando a maneira como a escola pública municipal vem lutando para aperfeiçoar o ensino do Tupi, ofertando curso para professores, auxiliando na preparação dos planos de curso e de aula, entre outros incentivos. Por sua vez, a rede estadual só daria enfoque às cobranças para o professor, sem fornecer aparatos suficientes para a execução satisfatória desse ensino.

Dessa maneira, sobre a relevância e importância que esse ensino possui, a professora comenta que é de extrema importância para a sua cultura, espiritualidade e para o fortalecimento cultural e social. Ela afirma que lecionar Tupi, independentemente de qualquer coisa, significa pertencer a esse mundo, se sentir pertencente a um povo e a uma cultura, e que para ela falar sobre isso, toca principalmente na questão emocional, espiritual, e a faz pensar, sobretudo, na relevância de rememorar as lutas de resistência.

Nesse sentido, percebemos através do depoimento da informante 2 que a falta de materiais didáticos dificulta e limita o ensino do Tupi, fazendo com que esse ensino, de certa forma, não avance, a partir do momento em que os alunos não têm acesso ao material adequado para se educarem em Tupi.

Figura 3: Estátua indígena na Aldeia do Forte



Fonte: autores

Olhares discentes

Na sequência, a informante 3, uma estudante do 3º ano do Ensino Médio da EEEFM Pedro Poti, ao opinar sobre estudar naquela escola, afirma que para ela a experiência se torna um privilégio por não existir muitas escolas indígenas, comentando que atualmente a cultura do povo potiguara vem sendo mais reconhecida e ressalta a importância de adquirir conhecimentos extras sobre seu povo. Ela acrescenta que estuda na escola desde o 6º ano e ressalta que, por mais que eles não falem a língua Tupi no dia a dia, reconhece como é importante estudar aquela língua para conhecer mais sobre sua cultura.

O informante 4 é um estudante do 2º ano do Ensino Médio da EEEFM Pedro Poti que também estuda na escola lócus da pesquisa desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Questionamos se ele utilizava aquela língua em seu dia a dia fora do ambiente escolar, e ele diz que não. E em relação à utilização da língua entre os familiares e amigos, este explica que às vezes conversa com os amigos mediante expressões básicas, tais como: “bom dia/boa tarde/boa noite”. Entretanto, afirma que com os familiares não há esse diálogo, pois eles não conhecem muitas informações acerca do Tupi. Por esta razão, se expressa que estudar naquela escola permite-o tanto a aprendizagem da língua Tupi como da cultura do seu povo.

Questionados se mudariam algo no ambiente escolar, a informante 3 responde que mudaria apenas o fato de os estudantes buscarem mais conhecimento acerca da língua Tupi, reforçando que eles não utilizam essa língua no dia a dia nem no meio familiar. A estudante comenta que muitos colegas de turma não se interessam pela disciplina, e afirma que reconhecer a língua como pertencente à cultura do povo potiguara é de extrema importância. Já o informante 4, afirma que as aulas de que mais gosta são as aulas de música, especificamente as aulas de flauta, demonstrando orgulho por aqueles elementos pertencerem à sua cultura potiguara.

Perguntamos se ambos os informantes (3 e 4) conheciam algo sobre o Tupi antes de estudar na escola, eles respondem que sabiam apenas algumas palavras indígenas, mas que só descobriram que elas eram de origem Tupi quando começaram a estudar a língua especificamente. Dessa forma, questionados das suas opiniões sobre estudarem uma língua indígena, ambos comentam que acham muito importante para conhecerem a cultura do povo potiguara, mas que gostariam de possuir mais conhecimento sobre a língua, citando que por ser uma escola indígena deveriam ter mais conhecimento sobre como se comunicarem entre si.

Destacamos que as entrevistas realizadas com os estudantes foram sucintas devido ao fato de que foram gravadas no horário do intervalo de curto prazo, e os alunos precisavam retornar para às suas respectivas salas de aula. Assim, percebemos através das falas dos informantes 3 e 4 que ambos demonstram interesse em relação ao ensino, mas deixam nítido que propriamente sobre o Tupi o conhecimento é limitado a um pequeno vocabulário, fato que provavelmente se dá pela escassez de materiais didáticos destinados a esse ensino.

Ressaltamos ainda que, em relação à seleção dos alunos a serem entrevistados, a indicação dos mesmos veio através do primeiro professor entrevistado (informante 1), podendo as opiniões desses estudantes não representarem a maioria da opinião dos demais alunos.

Nosso olhar sobre os dados

Diante das informações coletadas, percebemos que, em relação aos olhares dos educadores que lecionam a disciplina Tupi na EEE-FM Pedro Poti, não há um consenso em relação à maneira como se estabelece esse ensino. Observamos, conforme as falas do informante 1, que o mesmo possui uma visão entusiasmada e otimista desse ensino, de modo a citar que a secretaria de educação os auxilia muito, que os estudantes são extremamente empolgados com a disciplina, seu posicionamento se diferencia em certos aspectos do posicionamento da informante 2, em relação a essa visão de entusiasmo.

Por sua vez, a informante 2 demonstra certo cansaço por não haver valorização desse ensino e nem dos professores por parte do estado, por exemplo. Além disso, a mesma aponta incessantemente para a carência de materiais didáticos específicos a essa disciplina, demonstrando que há uma carga muito árdua para os professores que lecionam o Tupi ao terem que se virarem sozinhos sobre essa

questão, além do grande número de turmas para apenas dois professores lecionarem. Nesse sentido, a professora também aponta o fato do desinteresse dos alunos em levarem os conhecimentos para fora da sala de aula devido à falta de incentivo.

Todavia, podemos perceber que essa dificuldade em se retomar à língua Tupi, trazendo-a para o cotidiano, não se trata apenas de uma questão de “falta de incentivo”. Antes, devemos entender que a língua envolve um sistema linguístico de uma comunidade de falantes, em cuja interação traduz, nomeia e explica a subjetividade, identidade e relações sociais de um determinado povo. Nesse sentido, esta é uma questão que influencia o interesse ou desinteresse por parte dos estudantes acerca desse ensino, mas, para além disso, é preciso compreender que o propósito da retomada de uma possível língua ancestral falada por uma comunidade se dá através de um processo de reapropriação lenta e constitutiva de outras dimensões da cultura.

Dessa forma, podemos analisar que esse ensino se mostra incipiente fora do ambiente escolar, o que pode ocorrer devido à própria falta de materiais didáticos que auxiliem o professor a traçar essa ponte entre o que é apreendido dentro de sala com a vivência dos estudantes em sua comunidade, no sentido de os estudantes possuírem aporte material sobre a língua e serem capazes de utilizá-la fora da escola.

Isso se firma sobretudo na fala dos estudantes entrevistados, de modo que há o interesse por parte de alguns, mas é como se faltasse ainda algo que os instigasse a continuar com essa língua para fora da sala de aula. Na fala da informante 3, percebemos que essa se mostra insatisfeita com a postura dos outros colegas de turma, por esses não mostrarem interesse em aprender essa língua.

É relevante registrar que as opiniões dos professores divergem, talvez, levando em consideração o tempo de cada um dentro da área educacional: o informante 1 demonstra bastante entusiasmo devido a seu pouco tempo dentro de sala de aula como professor, e a infor-

mante 2 que já está há mais tempo em atividade docente, inclusive em escolas do município e do estado, pôde fazer essa comparação crítica e menos idealizada entre essas duas instâncias.

Diante disso, cabe observar que para se trabalhar sobre uma língua, que passou por um processo de quase extinção, é necessário que haja constantes cursos de formação para os professores, materiais e eventos dedicados para o debate acerca dessa temática e sobre metodologias eficazes, pois não é possível tratar o Tupi sob um viés normativo, comumente dispensado à língua portuguesa.

Conclusão

Compreender como ocorre a história da transmissão linguística no Brasil, sobretudo no que se refere às línguas indígenas, é fundamental para entendermos a maneira como o processo colonizador se instaurou de maneira ostensiva, de modo a subalternizar povos não-brancos, afastando de maneira inconsciente esses povos de seus modos de cultura e sociedade.

Dessa forma, analisar, através da ótica da Sociolinguística como ocorre o ensino de Tupi em Baía da traição-PB para ensino fundamental e médio se mostra um interessante caminho para observarmos como essa prática de resgate linguístico se firma enquanto um ato de resistência contra todo o epistemicídio e imposições eurocêntricas que a colonialidade traz consigo até os dias atuais.

Nessa perspectiva, para a Sociolinguística, uma determinada língua, seja ela qual for, para que exista, é necessário que permita a comunicação entre seus usuários. Dessa forma, a relação entre língua e sociedade é indissociável, de modo que os falantes são quem moldam a língua de acordo com suas necessidades. Assim, pensar a reutilização por completo de uma língua como o Tupi, que sobretudo possui registros advindos de escrituras feitas através dos jesuítas,

concomitante à língua portuguesa que nos molda até inconscientemente em relação ao mundo em nossa volta, é algo extremamente complexo. Somado a essas problemáticas, existe o fato de o ensino de Tupi ocorrer com pouquíssimos materiais didáticos que deem apoio e direcionamento para os professores aplicarem os conteúdos.

Dessa maneira, em relação ao ensino de Tupi percebemos que existe motivação e interesse por parte dos professores e dos estudantes para que ocorra, contudo ainda é um tema que não é problematizado com o devido empenho que deveria, tratando-se de uma comunidade indígena. Além de toda a dificuldade para a reapropriação dessa língua como parte de uma cultura, percebemos um olhar pouco comprometido do poder público para o ensino de Tupi.

Por fim, compreendemos que o ensino de Tupi se firma como uma ferramenta de reafirmação da identidade cultural desses povos, mas que além disso, é preciso que o poder público aponte direcionamentos para a realização desse ensino para que ele se mostre relevante e eficaz, sobretudo fora dos muros escolares, pois é justamente fora da comunidade que esses estudantes vão se deparar com o racismo estrutural¹¹ em relação ao universo indígena. E é através do conhecimento, fortalecimento e pertencimento que eles e seus professores utilizarão essa língua dentro de sua cultura como forma de resistir à discriminação ainda presente em nosso país com esses povos e culturas.

11. “É 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, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (ALMEIDA, 2019, p. 38).

Referências

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

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

CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC. 1978.

CYRANKA, L.F., ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FALCÃO, A., B. *A escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena Potiguara: olhares dos educandos indígenas na Educação de Jovens e Adultos do município de Baía da Traição – PB / Fagner França da Costa. – João Pessoa, 2017.*

FELIPE, P., H., de., D'ANGELIS, Wilmar da R. *O mito do monolinguismo*. Roseta, V2. N., 2019.

FREITAG, R., M. K. *Documentação sociolinguística [recurso eletrônico]: coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In: MOITA LOPES, L.P (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editora, 2013.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

PALITOT, E. M. *Os Potiguaras da Baía da Traição e Monte-Mór: História, Etnicidade e Cultura*. João Pessoa, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. In: *Novos Rumos*. N. 37, 2002.

RODRIGUES, A. D. *Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil*. Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 57, n° 2, 2005.

SANTOS, B.; de S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

SAVEDRA, M.; ROSENBERG, P. *Estudos em Sociolinguística de Contato*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

STORTO, L., *Línguas Indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

Letramento de percurso e Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre: discursos de presença feminina

Gilmar de Azevedo

Fernando Rosa da Rosa

Maurício Elisandro Martins Bicoski

Renato Hoffmann da Silva

Ana Carolina Martins da Silva

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre as “Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre – Maria Dinorah, 1989; Lya Luft, 1986: a Patronagem como mediação para um discurso de presença feminina¹”, Patrícia Bins (1998) e Jane Tutikian (2011). Ele faz parte de um Projeto de Pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A pesquisa tem buscado elucidar se falas das autoras, em entrevistas e artigos durante sua “Patronagem” na Feira do Livro de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, podem registrar mudanças no apagamento feminino, e efetuar mediação, interação e inspiração de quebras de paradigmas.

1. A Câmara Rio-Grandense do Livro realizadora da Feira do Livro de Porto Alegre apoia esse Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica/Edital PROBEX – 01/2022.

O Projeto objetiva o mapeamento e a análise da importância da “Patronagem” feminina nas Feiras do Livro de Porto Alegre - contexto sociocomunicacional, fundamental na formação de leitores no Rio Grande do Sul, considerado como um dos maiores eventos culturais da América Latina - e sua legitimação para a autoria feminina, via recolha de falas de mulheres que foram Patronas da Feira.

Ele iniciou com estudos de falas de Maria Dinorah (1989, 35^a Feira) e de Lya Luft (1996, 42^a) em 2021/2022².

Na edição de 2022/2023, está mapeando falas de Patrícia Bins (1998 – 44^a) e de Jane Tutikian (2011, 57^a). O Projeto se justifica pela importância do “Patronato” feminino como inspiração para quebras de paradigmas calcados, historicamente, na figura do homem como ser de destaque no âmbito do saber. A literatura é uma arte que proporciona ligação, não apenas com a obra, mas com o autor, a considerar os eventos, as entrevistas, o contato desse com o público.

A metodologia tem sido de caráter bibliográfico, com características de *Pesquisa Descritiva*. Esse tipo de pesquisa: “Delinea o que é – aborda também quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente.” (MARCONI; LAKATOS, 1982, p. 19). São esses quatro aspectos que são abordados neste estudo, de forma geral, para dar sustentação ao Mapeamento de Percurso. As etapas consistiram em: a) localizar artigos, entrevistas, dentre outras manifestações de incentivo à leitura e prestígio à Feira, em especial, os registrados pelo *Jornal Zero Hora*, do acervo do seu *Centro de Documentação e Informação* (CDI); b) mapear, nos modos de dizer das autoras selecionadas, reflexos de processos de letramentos, advindo da mediação entre a Feira,

2. Fragmentos deste texto foram publicados nos Anais do Salão de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Está disponível em: <http://pevproex.uergs.edu.br/index.php/xsiepex/index> (ISSN do Livro de Resumos: 2448-0010). Neste capítulo estão revisados e ampliados.

os livros e seus escritos de autoria feminina; c) analisar, nesse mapeamento, aspectos de letramento de Percurso; d) descrever aspectos do tema, registrados nos textos; analisar e interpretar os recortes mencionados, sob o *Letramento de Percurso* e suas possíveis modalidades: 1- dialógicas; 2- intervencionistas; 3- viscerais; 4- identitárias; 5- contribuir com a história da autoria feminina, com seus resultados. O enfoque tem sido quantitativo. Pretende-se, com os resultados parciais neste trabalho e, com seus resultados completos *a posteriori*, auxiliar nas reflexões sobre autoria feminina e letramentos.

As mulheres e a Feira do Livro

As autoras indicadas ao “Patronato” da Feira do Livro, que se enquadra no sistema literário de formação de leitores, como cenário cultural, podem desinibir processos, tanto de leitura quando de produção textual, visibilizando as mulheres, tanto tempo afastadas da função intelectual, relegadas ao espaço interno do lar e excluídas dos locais de saber. Interessa a esta pesquisa, como objeto, suas manifestações de comunicações sociais, a serem analisadas sob a metodologia do Letramento de Percurso, nas dimensões social e individual; dimensão instrumental/linguística: aspectos linguísticos – enquanto significado - e independentes – enquanto significantes. A essas é acrescentada mais uma, a dimensão de percurso e de identidade.

A pesquisa localiza expressões linguísticas, analisando escolhas vocabulares, encadeamentos, mecanismos de coerência, coesão, dentre outros: interlocuções; interferência em opiniões; atravessamentos via cultura escrita; pertencimento (SILVA, 2021). Com essa busca, bem como, com a contribuição para constituição da memória de literatura feminina do RS, visa a quebrar o círculo vicioso do apagamento feminino.

A primeira Feira do Livro de Porto Alegre foi realizada em 1955, na mesma Praça da Alfândega onde acontece até nossos tempos. A

ideia foi do jornalista Say Marques, que queria popularizar o hábito da leitura e o consumo de livros. Em 1965, surge a figura do Patrono. Os primeiros homenageados foram escritores falecidos, como Simões Lopes Neto, Alcides Maya e Alceu Wamosy. Nos anos 1970, surge também o Xerife da Feira. Atualmente, o Patrono ou Patrona da Feira do Livro é escolhido(a) pelos associados da Câmara Rio-Grandense do Livro e por um grupo de representantes de diversos segmentos da cultura do estado. Nas 68 edições realizadas, até 2022, apenas 8 mulheres foram Patronas: 1989: Maria Dinorah; 1996: Lya Luft; 1998: Patrícia Bins; 2011: Jane Tutikian; 2016: Cíntia Moscovich; 2017: Valesca de Assis; 2018: Maria Carpi; 2019: Marô Barbieri.

As Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre: o espaço como mediação entre o discurso de autoria feminina e os leitores; o cenário literário de cada Feira e a presença da mulher como uma de suas protagonistas; o Patronato como incentivo ou como legitimação

Apesar de ser um evento cultural importantíssimo para o RS, a Feira do Livro de Porto Alegre, em sua 63^a edição/ 2017, teve até essa data, apenas 5 mulheres como Patronas. Esse espaço público de extrema visibilidade tem sido majoritariamente ocupado por homens. Como o feminino está tentando abarcar espaços que lhe são por direito, a postura e as falas das Patronas, durante seu período de pertença, poderiam ser um espaço de mediação entre a Feira e o leitor em geral, mas entre as mulheres, que podem mudar sua situação de descaso, atual, qualificando-se em cultura e exemplo de empoderamento.

Emancipação das pessoas, leitura e formação de leitores, eventos de promoção e fomento à leitura, arte e cultura, a leitura na sua relação com práticas e processos próprios dos sistemas culturais, fundamentos teóricos acerca de propostas e políticas de leitura, no contex-

to histórico e social contemporâneos, tudo isso ecoa nos membros deste Projeto de Pesquisa. Aqui se estuda a relação entre eventos de promoção e fomento da leitura (partindo de um olhar por todo o seu sistema sócio-comunicacional), seu entorno e suas consequências concretas na formação de leitores em sociedade, agregando ao processo de empoderamento feminino, tão necessário à subsistência humana equilibrada em gênero. Também é propósito da Feira do Livro de Porto Alegre.

A feira ocorre, em geral, em fim de outubro e primeiros dias de novembro, e ocupa uma área central da Capital, onde se reúnem os principais polos culturais da cidade: Museus e Centros Culturais – a Praça da Alfândega. São aproximadamente 10 mil m², incluindo área coberta, com bancas de venda de livros e similares, área para crianças e adolescentes e área internacional. Nela, acontecem sessões de autógrafos e outras atividades, tais como: oficinas, debates e palestras. Há sessões de cinema, programações artísticas e teatrais e encontros com autores. Todos os eventos são gratuitos e, de alguma forma, centralizados na literatura. Em termos de público, tomando como exemplo o ano de 2016, o público total da 62^a Feira do Livro foi estimado em cerca de 1,4 milhão de pessoas. Segundo relatório do jornalista Vitor Diel, da Câmara Rio-Grandense do Livro, via e-mail, o site da Feira do Livro, por exemplo, teve o seguinte saldo, aqui simplificado: 62^a Feira do Livro de Porto Alegre: a) News da Web – Visualizações da página: 148.765; Tempo médio: 01:48; Usuários: 101.947; Novos visitantes: 101.989 – 90,8%; Visitantes que retornaram: 10.305 - 9,2%. b) Feira do Livro: Visualizações da Página: 58.824; Tempo médio: 03:11; USUÁRIOS: 10.200 aproximadamente; Novos visitantes: 8.642 - 81,3%; Visitantes que retornaram: 1.990 - 18,7%. Além da Rádio Poste da Feira, que anunciava todas as atrações, diversas vezes ao dia, e o Guia da Feira, de circulação em todos os estandes. São centenas de pessoas atingidas

pela mensagem de valorização do livro e da leitura – em diferentes linguagens e em diferentes áreas, integrando toda a cadeia que envolve o prazer da leitura:

A Feira é o ponto de encontro e a festa do leitor, do escritor, do editor, do livreiro, do professor, do estudante. Cumpriu com o seu dever comunitário unindo o povo e a cultura na praça central, ajudando a definir o caráter da cidade (VIEIRA *apud* SILVEIRA, 2004, p. 47).

Esse “compromisso comunitário” poderia também ser chamado de “mediação”. Zanchetta (2010), ao comentar sobre a importância da preparação prévia para a Feira, aponta esse caminho do sistema comunicacional. Para Zanchetta (2010, p. 58):

[...] a mediação da leitura de obras literárias não deve ser pretexto para a realização de atividades didáticas, mas sim proporcionar momentos de reflexão, prazer e fruição estética. O ideal é quando esta mediação dá espaço para comentários, relatos, trocas de ideias e estabelecimento de relações com outras obras lidas. Dessa forma, a leitura prévia possibilitará que o encontro seja realmente proveitoso, com uma rica troca entre o autor e seus leitores.

É no âmbito desse grande evento que uma figura vem se destacando e recebendo grande valorização, o patrono. Considerando que os primeiros patronos eram grandes escritores já falecidos. Um dos primeiros grandes escritores vivos a visitar a Feira do Livro de Porto Alegre foi Erico Veríssimo. Segundo Silveira:

Nenhum escritor influenciou mais na Feira do Livro de Porto Alegre, embora ausente da primeira, não por sua vontade. Ele retornou ao Rio Grande do Sul, depois de uma longa ausência, como se viu, em novembro de 1955. No ano seguinte, ajudou a quebrar a resistência dos seus pares e compareceu aos primei-

ros autógrafos, para estabelecer contato direto com os leitores. Na terceira, foi o orador. Mais adiante seria o Patrono, embora em seu tempo essa glória fosse concedida depois de falecido (SILVEIRA, 2004, p. 84).

No complemento dos comentários sobre Veríssimo, o autor explica a função base do “Patrono”:

Contudo, ser o orador naqueles primeiros tempos tinha a mesma importância que se atribui hoje ao Patrono. Fazer o discurso de saudação e abertura, pelo significado e o destaque de quem o fazia, marcava a cerimônia e a realização daquele ano. Ora, pense-se no Erico Verissimo, vivendo um momento único em sua carreira, reconhecido internacionalmente, elevado ao mais alto patamar no Brasil, porém conservando sua característica modéstia, usando da palavra para prestigiar o livro e a feira na praça onde tantas vezes transitara (SILVEIRA, 2004, p. 85).

No *Jornal Zero Hora*, publicado em 01/11/1999, p. 6, no Segundo Caderno, Ana Flor assinava uma matéria sobre o Seminário “Em 500 Anos, a Mulher e a Escrita”, evento paralelo à Feira do Livro, que estava, segundo ela, “procurando traçar as diferenças entre a literatura produzida por homens da criada pelas mulheres”. Esse debate, ocorrido no Clube do Comércio, Praça da Alfândega de Porto Alegre, reuniu as escritoras Cíntia Moscovich, Vera Karan, Maria Carpi e Paula Taitelbaum. Segundo Flor: “Evitando adjetivar esse ou aquele tipo de literatura, as convidadas apontaram diferenças no processo de criação feminino: liberdade para manifestar sentimentos, tom mais confessional e íntimo, grandes reflexões e uma tendência à auto-retratação”.

Para as 4 autoras, entretanto: “apenas a autoria tem gênero, depois de terminada, a obra é assexuada.” A convidada escritora e feminista Rose Marie Muraro não abordou apenas a figura feminina. Flor comenta que Muraro, discorrendo sobre a falta de novas mentes criado-

ras na área da música e literatura, abriu perguntando: “– Quem, com menos de 30 anos, poderia substituir Chico Buarque ou Freud?” Após críticas a um sistema dominante e patriarcal que, segundo ela “tem permitido o surgimento de novos gênios apenas nas áreas científica e tecnológica”, disse que acreditava que “a mulher emerge como criadora de uma época em que esses gênios estão acabando.” E, encerrando, disse “– Só uma mulher poderia substituir Freud.”. Essa inquietação pode se estender aos patronos homens, destaques da Feira do Livro até o ano de 1989, quando Maria Dinorah assumiu o Patronato. Teria sido uma prévia da profecia de Rose Mari Muraro?

Foi partindo desse e de outros contextos que refletem sobre autoria feminina, sobre a importância dos eventos como incentivo e promoção da leitura e de formação de leitores, bem como, de discussão dos espaços como campos simbólicos, que surgiram questões de pesquisa do Projeto: “Como o discurso das Patronas das Feiras do Livro de Porto Alegre estabeleceu a mediação entre a Feira, os livros e seus escritos de autoria feminina: como incentivo à leitura e prestígio à Feira: como militância feminista, ou legitimação assexuada de sua arte?” Teria sido o começo de uma quebra do poder masculino sobre a cultura e sobre o espaço público, que dava destaque naturalmente aos escritores, que num ambiente fora do “lar” – a praça - podiam circular, verem os outros e serem vistos como destaques muitas vezes, exercendo um poder simbólico de patrão da Feira, enquanto as mulheres apenas assistiam? Não apenas essas questões, mais outras. Uma mulher tornando-se o “senhor” da Feira, a Patrona, quebraria com o que deveria ser um “conformismo lógico” na representação da realidade, algo como um consenso? Segundo Bourdieu:

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante, porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem

gnoseológica: o sentido do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogénea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’ (BOURDIEU, 1989, p. 9).

Incluir mulheres como Patronas, teria sido uma decisão da Feira do Livro de Porto Alegre – evento promovido por comerciantes – para fazer uma revolução feminista ao integrar discursos que poderiam ser contrários ao sistema de dominação vigente – o patriarcalismo dos postos de destaque na sociedade? Bourdieu, ao comentar “as produções simbólicas como instrumentos de dominação”, declara que:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p.10).

A palavra Patrono, por exemplo, deixa margem para essas dúvidas. Segundo o dicionário Priberam³, ela vem do latim: *patronus*, -i; é um substantivo masculino, que apresenta significados como: “Padroeiro, protetor, defensor, padrinho; Personalidade que protege ou patrocina uma pessoa, grupo, organização ou evento; Advogado, em relação ao seu cliente ou a um estagiário que está sob a sua orientação; [História] Na Roma antiga, o senhor (com relação aos libertos)”. A palavra “Patronato”, por sua vez, seria: “Qualidade, direito de patrono, em relação ao cliente, na antiga Roma; Hoje, qualidade,

3. “Patrono”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/patrono> [consultado em 31-08-2017].

autoridade de patrão; A classe dos patrões; Patrocínio; padroado;⁴ Assim, tornando feminina a palavra, “Patrona”, a Feira do Livro passa para esse gênero a função de “Senhor”. Como mulheres, elevadas à condição de Patronas da Feira do Livro, incorporaram essa “integração fictícia” em seus discursos, na sua prática de mediação entre livros, praça, leitores e libertação?

Ao que parece, pode-se encontrar nesse caso algum tipo de constringimento entre campos simbólicos, especialmente, pela questão da mediação. Perroti e Pieruccini (2014), ao analisar a mediação como categoria autônoma, e não apenas como uma tentativa de conciliar mundos, mas associada ao termo “cultural”, abrange um significado mais profundo:

De outro lado, temos o adjetivo “cultural” que o qualifica, restringe, particulariza, circunscrevendo-o ao domínio semiológico, distinguindo a “mediação cultural” de outras formas de mediação (política, econômica, social, religiosa, diplomática), com as quais mantém afinidades, mas ao mesmo tempo se diferencia. Em outras palavras, tal como nos demais campos, a mediação cultural é um ato de intermediação por um “terceiro” visando viabilizar relações e convivência dos sujeitos entre si- o “viver junto”, ao qual se refere Caune (1999a). Em outra perspectiva e ao mesmo tempo, é ato envolvendo uma classe específica de objetos e processos que encerram uma dimensão simbólica semiológica especial e autônoma, mesmo se em interação dinâmica com os fluxos que caracterizam as lógicas do mundo concreto. Trata-se de uma noção complexa, nos termos propostos por Morin (2005). Nesse sentido, se a mediação apresenta-se como “terceiro” (DAVALLON, 2004), cujo desempenho é indispensável às trocas impostas pelas condições do “viver junto” (CAUNE, 1999a), ela não é apenas “ação de servir de intermediário [...] entre dois seres” (LALANDE, 1993, p.656), “metáfora da passagem” e dos “elos sociais”

4. “Patronato”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/Patronato> [consultado em 31-08-2017].

(DUFRENE; GELLEREAU, 2001). Além desses aspectos funcionais e instrumentais, ela é ação portadora de sentidos próprios que estão em relação com sentidos incrustados tanto nos objetos, como nos sujeitos culturais e seus respectivos contextos (PERROTI; PIERUCCINI, 2014, p. 9).

Sobre esse tema, complexo e vital para nossos dias, a pesquisa se debruçou, procurando demonstrar que as mulheres que ascendem ao posto de “Patrona”, talvez, ao invés de simplesmente prestigiar a Feira e divulgarem seus trabalhos, pudessem de alguma forma levar outros sentidos para a praça, começando, por exemplo, com a discussão de uma nova forma de nomear a função, quando a selecionada for mulher, além de outras ideias, poderia estar dando, com o próprio exemplo, uma perspectiva real de integração ao gênero.

Há anos acontecendo em Porto Alegre, a Feira do Livro pode se enquadrar perfeitamente nesse sistema literário de formação de leitores, pois cria um cenário cultural, um ambiente que desinibe os processos, tanto de leitura, quando de produção textual e isso é bom para as mulheres, tanto tempo afastadas da função intelectual, relegadas ao espaço interno do lar e excluídas dos locais de saber. Apesar de poucas mulheres Patronas, o número de escritoras, de contadoras de histórias, de professoras que se envolvem com a Feira do Livro, por si só, já são um desafio e um incentivo para outras.

O Letramento de Percurso e as Patronas

Para analisar e interpretar esses recortes, utilizamos a concepção do Letramento de Percurso – processo sociodiscursivo revelador de usos culturais da escrita e de construção de identidade – e de suas modalizações, o que inclui aspectos gerais dos letramentos: dimensão social e individual; a dimensão instrumental/linguística: aspectos linguísticos – enquanto significado – e independentes –

enquanto significantes (SOARES, 2009); acrescentada mais uma, a dimensão de percurso (movimento) (SILVA, 2021). O livro “Letramento de Percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID” é fruto da tese de doutorado em Letras defendida em 2019 por Silva. Este material contempla três grandes temáticas: a fundação da UERGS como um processo de formação acadêmica e de letramento no Ensino Superior; as ações e as escritas dos pibidianos da Uergs como processo fundamental na sua formação docente; e o aprendizado da comunicação e da interação através do uso da língua em percursos e ações. Desse estudo de doutoramento, adveio a noção de Letramento de Percurso cunhada pela autora. Sua prática localiza expressões linguísticas de excertos dos textos, analisando suas escolhas vocabulares, encadeamentos, mecanismos de coerência, coesão, dentre outros, visando responder questionamentos de pesquisa que envolvam a temática da análise dos letramentos.

Nesse Projeto, quando se trata de verificar e descrever percursos, o apagamento feminino poderia ser traduzido como visibilidade feminina, mas a questão está entrelaçada com a mediação do autor com o leitor, a sociedade e a opinião pública. Mediação pode ser uma opção quando um fato é trabalhado pela literatura, fatos históricos, acontecimentos contemporâneos, focando num assunto específico, sendo que os autores de livros se dividem em publicar a obra literária, numa visão capitalista, visando a venda, ou optam por disseminar/espalhar pela arte algum tipo de reconhecimento de segmentos despercebidos.

Há muitas contribuições de outras áreas para o campo da linguística, em geral, se forem observados os letramentos e as práticas de intervenção pública da escrita. Bronckart (2008) traz para cena a influência dos pré-construídos no indivíduo, quais sejam: influências do ambiente humano; manifestações da apropriação dos pré-construídos e os efeitos dos processos de mediação destas formações nas suas manifestações escritas e orais. A formação do pensamento

crítico quanto ser social dependerá de suas convivências profissionais, sociais, políticas, dentre outras. A mediação que o percurso faz com as leituras realizadas, transforma ou desperta o pensamento da apropriação para leitura, motivação para construção do protagonismo da própria história de vida.

No capítulo 6 (O Letramento de Percurso, a docência e a sétima Lição) da Tese de Doutorado de Silva, percebe-se que há em sua argumentação o percurso de uma professora (ela mesma) e/para outras professoras (as pibidianas) e além, para os que desejam (e precisam) refletir sobre suas trajetórias e realizações que relativizem suas “antropofagias da docência”, como resultado de uma formação que contenha seus “estoque de saberes e experiências”, também como “atos militantes” e é aí, segundo a autora, que estão as diferentes perspectivas de “letramento” no que tange à produção textual no ambiente acadêmico (ou fora dele) e de formação docente, ou seja, no “Letramento da área da formação da docência: letramento de classe, letramento de e do Percurso do ser docente”.

Isso posto, e no subcapítulo “Letramento de percurso: a origem”, entende-se melhor o que desenvolveu como sendo o “Letramento de Percurso” no âmbito do docente, do acadêmico, dos programas de estado, dos diversos letramentos (no plural), da escola, na educação superior, em teses como a do Capital de Karl Marx, da mídia de massa, da sociedade, como sendo um movimento que pode corroborar com um movimento que deseja ser, se bem intencionado, revolucionário, porque libertário e que um “bom” letramento pode permitir melhor entendimento de contexto e maior autocontrole sobre decisões de cada um, em suas trajetórias, em suas escritas. Assim, tem-se aí uma demanda para a necessidade de “um projeto político” que sustente programas de formação e compromissos éticos com a pesquisa crítica. Na prática desses anseios, a prerrogativa da relação de cada recurso, não “ao leo”, mas com a visão de conjunto do texto,

e no texto, haja vista a necessidade de ultrapassar a simples pergunta: “o que diz o autor” e sim no texto procurar os sentidos criados nele, quer dizer, pelo texto e no texto, e no conjunto de textos, em âmbito de temática, uma transversalidade possível.

Nesse percurso de entendimento, pela e na Tese que se apresenta, no subcapítulo “6.2 O que é o Letramento de Percurso, final?”, seguindo teóricos como Bronckart, Soares, Kleiman em suas teorias sobre “letramentos”, o intento do Letramento de Percurso preocupa-se sobre o “agir nos discursos” na sua visão “transversal da linguagem”, em diversas áreas (Filosofia, Economia, Sociologia, Psicologia), a fim de pensar as interações e os processos de mediação social e individual, também na dimensão instrumental/linguística, mas como um “movimento inacabado”, na acepção mesma da significação de “Percurso”.

O Letramento de Percurso, então, põe no centro o sujeito como a si mesmo em relação com outros sujeitos nesse movimento; e não apenas os que doutrinam, os indiferentes, os que ensinam, os que educam, e sim todos em consonância e em relação com os leitores em suas várias perspectivas, porque, afinal, estão na mesma caminhada e se conectam nas diversas estratégias de reconhecimento, de análise e de absorção dos pré-construídos-histórico-culturais. Então, no Letramento de Percurso, o texto leva o leitor aos movimentos: do discurso para seu conhecimento de mundo e do conhecimento de mundo para o discurso, simultaneamente, pois o processo de construção textual é efetuado nesse próprio movimento. E isso levando-se em conta pelos sujeitos a análise de das escolhas vocabulares, dos encadeamentos, dos mecanismos de coerência, de coesão e em níveis como: a) Dialógico: quando revelam interlocuções, vozes, trânsitos; b) Intervencionistas: porque revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras; c) Viscerais: onde revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e do coletivo; d) Identi-

tários: uma vez que revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade. Isso possibilita a afirmação de que pessoas em formação (como os pibidianos nesta tese envolvidos), em movimento, quer dizer, em seus “Percurso”, acabam por também efetuar um letramento de Éthos, uma vez que, aos produzirem textos com suas reflexões sobre seus atos docentes, por exemplo, assinam suas escritas como autores e aí se processam os movimentos de se conhecerem, de se julgarem e de raciocinarem.

Logo, o Letramento de Percurso é um processo que pode se comportar como uma realização em si – no inacabado, no reconhecimento, na análise, na absorção e na manifestação das experiências vividas, no compartilhamento de aspectos históricos, culturalmente, mediados em linguagens, em movimentos e em relações sociais e isso via escrita como um reflexo da mediação da própria vida, na dimensão de seus contextos e em espaços do sensível.

Em diferença em relação a outros letramentos, este, o Letramento de Percurso, na construção e análise de textos, por exemplo, não molda em sua produção, antes pode libertar das amarras das regras constantemente usadas, como as da ABNT, que deixam os textos em “perfeita ordem”, acabados e impessoais. A autora, em relação a isso, prefere defender os textos mais “livres” e com marcas da prática de transformação social, como panfletos, abaixo-assinados, e outros construídos em diversos gêneros, mas com marcas de pessoalidades que inscrevem seus percursos como sujeitos de suas vivências. Assim, pode-se construir como um “Ser revolucionário”, no sentido de que, ao produzir transformações educacionais sistêmicas, pode ir aplainando e eliminando as diferenças entre as classes sociais, em geral, e eliminando a exclusão social e a opressão do menor, pelo maior, em uma tentativa de “desescolarizar o conformismo lógico”.

Como “objeto-valor” está a escrita acadêmica, que não é apenas o uso da escrita como ferramenta para registrar o conhecimento ad-

quirido, e sim a marcação de um “percurso”, para relacionar suas experiências e seus trabalhos. Aí, há uma quebra da função mecânica da escrita em favor de uma função de sujeito, um exercício de reflexão e de militância no âmbito do magistério transformador, emancipador e intervencionista de que nossos tempos (e todos) precisamos. E isso ficou evidente nessa tese, em seus variados movimentos teórico-práticos, uma vez que ficaram evidenciadas nos modos de dizer, nas pistas do processo de letramentos imbricadas nas práticas, nas atitudes dos que são reveladoras de identidades docentes manifestados, porque as respostas vieram da leitura e da produção de textos, via gêneros textuais, pelos e com os textos, nos textos.

Após sair do ambiente estrito dos textos acadêmicos, a régua do Letramento de Percurso está sendo aplicada em outros textos, tais como nas obras da tetralogia de Dyonélio Machado, como a autora propôs em seu estágio de Pós-Doutoramento (CEFET/MG), ou a outras circunstâncias, tais como a questão da fala feminina no âmbito da Feira do Livro de Porto Alegre. O letramento de Percurso foi procurado, considerando as articulações textuais nas falas das Patronas como elementos modalizadores, ou seja, elementos que servem para revelar posicionamentos e *atitudes argumentativas*:

Quando escrevemos necessitamos de certos instrumentos linguísticos para introduzir ideias, explicitar posicionamentos e atitudes a favor ou contra certas teses, objetar, concordar e explicar, denotar certa veemência (EMEDIATO, 2004, p. 103).

O contrário disso é a hesitação em demonstrar esta certa atitude argumentativa.

O significado das falas das Patronas: a mediação entre a Feira e o leitor e entre o seu próprio discurso e os leitores em geral

Como a pesquisa ainda se estende, esse texto vai apresentar um exemplo de modalização de cada Patrona. A começar por Maria Dinorah, 1989.

A autora Maria Dinorah Luz do Prado (Porto Alegre/RS, 1925 — Porto Alegre/RS, 2007), professora, poetisa e escritora de mais de cem livros infanto-juvenis, foi a primeira Patrona da Feira do Livro de Porto Alegre em de 1989. Ela foi uma encantadora de pessoas, segundo seus mais ardorosos amigos, diz Patrícia Pitta (s/d), em “MARIA DINORAH LUZ DO PRADO: prazer em (re)conhecer”. Neste mesmo texto, a autora faz uma recolha das obras de Dinorah:

A produção literária de Maria Dinorah se inicia em *Alvorecer* (1944) e acontece, de forma esporádica, em mais duas obras: *No tempo e na vida* (1952) e *Seara de Luz* (1962). Depois de 1970, tem-se a impressão de que a autora atendeu a uma urgência íntima e publicou, em intervalos de tempo bastante curtos, mais de cem títulos até a virada do século XX. A maioria de seus livros é de poesias e de *Literatura Infantil e Infanto-Juvenil*, mas Maria Dinorah flertou também com os paradidáticos, como em *Educando para o trânsito* (1971) e *O trânsito vai à bicholândia* (1971), e com a crítica literária em *O livro infantil e a formação do leitor* (1995) e *O livro na sala de aula: uma alternativa em educação e leitura* (1987) (PITTA, 2014, p. 1).

Este texto é encontrado, com algumas modificações, como apresentação do livro organizado pela mesma autora, *MARIA DINORAH LUZ DO PRADO: que falta que ela nos faz* (PITTA, 2015).

Mapeamento das falas de Maria Dinorah

O mapeamento de falas de Maria Dinorah se apoiou nas possíveis modalizações de Silva (2021) para o Letramento de Percurso. Da Reportagem de duas páginas de Zero Hora (28/10/1989, p 8-9), com o título: “Começou a festa da cultura”, observou-se que, em grande medida, a matéria fala sobre a Patrona, ao invés de dar espaço para sua própria fala. Apesar de sua fotografia estar no alto da página 8, no canto direito, com destaque, as 4 colunas da matéria não trazem a totalidade de seu discurso de posse. Na página vizinha, a página maior é para o Xerife da Feira, além de dar voz para outras figuras masculinas importantes na ocasião, como a Olívio Dutra. Porém, no pequeno trecho que foi apresentado, ela já mostra a que veio: Diz a Patrona: “- Pela primeira vem (sic) em 35 anos, sobem ao palco uma mulher e a literatura infanto-juvenil. A elas, repasso esta emoção e homenagem”.

Imagem 1 – Reportagem do Jornal Zero Hora sobre Maria Dinorah



Fonte: Centro de Documentação e Informação (CDI) do Jornal Zero Hora

Ao analisar essa expressão “sobem ao palco uma mulher e a literatura infantojuvenil”, percebe-se que a Patrona não separa o seu eu de mulher da sua arte. São indissociáveis. Nesse sentido, pode-se dizer que a autora usou uma modalização visceral, ou seja: suas manifestações revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo, como aponta Silva (2021).

Análises dos textos escolhidos sob as modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam nos textos selecionados

Lya Fett Luft ou Lya Luft, como ficou mais conhecida, (Santa Cruz do Sul/RS, 1938, Porto Alegre/RS, 2021), professora de Linguística, romancista e poeta foi Patrona da 42^a Feira do Livro de Porto Alegre em 1996. Escritora de publicação farta nos mais diversos gêneros, além de tudo, é especial para a Uergs, pois aceitou ser homenageada pelos acadêmicos do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (Licenciatura), como nome do Centro Acadêmico Lya Luft.

Em matéria noticiando seu falecimento, os jornalistas Larissa Roso e Carlos Redel (ZH, 2021, p.) apresentaram um texto resgatando a trajetória da autora. Com o título: “Luto na Literatura/ Notícia: Escritora Lya Luft morre aos 83 anos, o jornal Zero Hora abre com um discurso que lembra a temática da reportagem escolhida para estudo nesse texto. Diz: “Uma das maiores autoras brasileiras, a gaúcha deixa uma obra com 31 livros, entre eles títulos emblemáticos como “As Parceiras” e “Perdas & Ganhos”. Esses dois brasões “brasileira” e “gaúcha” incluem o que se tem sobre Lya Luft.

Mapeamento das falas de Lya Luft

O mapeamento de falas de Lya Luft se apoiou nas possíveis modalidades de Silva (2021) para o Letramento de Percurso. Da Reportagem de Zero Hora (dia 25/10/1996- Segundo Caderno – s/p), com o título de “O diploma de gauchidade de Lya Luft: A patronesse da 42^a Feira do Livro fala da homenagem que vai receber hoje na Praça da Alfândega”. Percebe-se algumas diferenças significativas, como o fato de que a autora aparece numa foto de metade da página, além disso, pela leitura da matéria, se entende que ela precede a sua posse como Patrona, que será à tarde. Apesar de ter um espaço significativo para suas palavras, Lya não ressalta a sua figura como mulher, mas como escritora. Nas suas falas, citadas na reportagem, só se percebe alguns assuntos do feminino, porque a jornalista ilustra a matéria contando que a autora recebeu um buquê de flores, além disso, à medida que a reportagem avança, o contato com as flores e o agradecimento à amiga que as enviou, dão uma impressão de delicadeza para Lya.

O fato de ter sido casada 2 vezes, com homens importantes, também é citado como uma espécie de referência. Assim, pareceu que o mundo feminino é tangenciado, mas não entra em pauta. O que é reforçado é o caráter nacional da literatura de Lya Luft, que não se prende a regionalismos. Segundo o jornalista Leandro Sarmatz:

[...] a escritora que recusa o rótulo de ‘gaúcha’, que declara amar o Brasil e não ser fã da Europa (‘Sou tão brasileira quanto qualquer preta que vende acarajé numa rua de Salvador’, analisa sua indicação para ser a patronesse da Feira. ‘É o meu diploma de gauchidade’ (ZH, SEGUNDO CADERNO, 1996, p. 1).

Talvez, isso pode externar certa ilustração de paradoxo. Ou não.



Fonte: Centro de Documentação e Informação (CDI) do Jornal Zero Hora

Ao analisar essa expressão “Sou tão brasileira quanto qualquer preta que vende acarajé numa rua de Salvador” percebe-se que a Patrona não quer se isolar em um segmento, ou num determinado grupo. Ela, branca, nascida em Santa Cruz do Sul, professora, escritora se coloca numa posição dialógica – tão/quanto – de uma pessoa de outra etnia, com outra profissão, nascida em outro lugar, com uma cultura

diferente da sua. Nesse sentido, pode-se dizer que a autora usou uma modalização Dialógicas, ou seja, suas palavras revelam interlocuções, vozes, trânsito entre culturas, como aponta Silva (2021).

Mapeamento das falas de Patrícia Bins

Patrícia Bins (Rio de Janeiro, RJ, 1928 - Porto Alegre/RS, 2008) foi escritora, jornalista e artista plástica; editora do Suplemento Cultural do Correio do Povo e Patrona da Feira do Livro de Porto Alegre em 1998. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) mantém um espaço chamado Delfos – Espaço de Documentação e Memória Cultural, no qual pode-se encontrar um acervo que abarca áreas de Letras, Artes, Jornalismo, Cinema, História e Arquitetura. Nele é possível encontrar artefatos de escritores, originais de livros, cartas, anotações, dentre outros documentos. Na página dedicada à Bins, pode-se encontrar uma recolha de suas obras:

Estreou na literatura com a coletânea de ‘cronicontos’ *O assassinato dos pombos* (1982). Destacou-se na literatura nacional com suas trilogias de romances (Trilogia da Solidão, Trilogia da Paixão e Trilogia da sedução), que lhe renderam reconhecimento e diversos prêmios. Entre eles, estão Grande Medalha da Inconfidência Grau Ouro (por *Jogo de Fiar*, 1983), Prêmio Afonso Arinos da Academia Brasileira de Letras (por *Janela do sonho*, 1986), Prêmio Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras (por *Pele Nua do Espelho*, 1993) e Prêmio José de Alencar da Academia Brasileira de Letras, por *Sarah e os Anjos*, 1993) (PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/delfos/acer-vos/escritores-ejornalistas/patricia-bins/>. Acesso em: 24 maio 2023).

O mapeamento de falas de Patrícia Bins se apoiou nas possíveis modalizações de Silva (2021) para o Letramento de Percurso. Um mo-

mento raro, dentre as poucas matérias encontradas no CDI/RBS sobre Patrícia Bins, encontrou-se um texto de sua própria autoria, acompanhado de uma foto de destaque. Com o título: “O caminho literário de uma escritora bilingue: a Patrona da Feira do livro escreve sobre seus livros de formação”, a autora assina a coluna, mas conta sobre si na terceira pessoa. Ao discorrer sobre sua formação literária, a Patrona começa assim: “A mãe inglesa colocou a criança numa escola particular...” Segundo ela, as professoras, que eram britânicas, ensinavam de Literatura a música, dança, pintura “e matérias comuns”. Tinha cinco anos, então. Na sequência do texto, Bins usa termos agradáveis, como se estivesse brincando de contar uma história para crianças: “adorou tomar o bonde”, “aprendeu depressa, porque se enamorou do conhecimento”, “fingia ser Alice”, “inventou um poema, aos 10 anos”, “de tanto bater o pé, foi para o Colégio Americano”, “gostava dos evangelhos, dos milagres”. Sobre os autores, cita mulheres e homens brasileiros, com igual paixão. Ao encerrar, diz: “Ah, tantos, tantos, se pudesse passava a vida lendo. Mas ama a literatura, também pretende escrever até o fim” (BINS, ZH, 1998, SEGUNDO CADERNO, p. 3).

O fragmento escolhido foi “se pudesse passava a vida lendo. Mas ama a literatura, também pretende escrever até o fim.” As escolhas feitas pela autora, dos verbos ler e escrever, como ações extensivas do mesmo amor – a literatura – a colocam como leitora de outros que – como ela – escrevem. Esse modo de dizer é uma modalização identitária, ou seja, ela revela pertencimento. Ao utilizar a conjunção “mas”, não a usa como uma adversativa, e sim, como aditiva. “se pudesse...” seria sempre leitora de grandes autores... mas/e... também escritora “até o fim”.

Imagem 3 – Reportagem do Jornal Zero Hora sobre Patrícia Bins

FEIRA DO LIVRO

SEBASTIÃO CABREIRO

SABADO, 11 DE OUTUBRO DE 1988

O caminho literário de uma escritora bilingüe

A patrona da feira escreve sobre seus livros de formação

PATRÍCIA BINS

A mãe inglesa colocou a criança numa escola particular de duas professoras britânicas que ensinava desde literatura a música, dança, piano e matemática. Também cresceu para ler livros e adorar teatro e ballet no alto da serra, descendo no esquimó de colégio.

Aprendeu depressa porque se empenhou no conhecimento. Logo escreveu poemas bons em inglês. Lá se foram as simplificações de Charles Dickens, Lewis Carroll e Shakespeare. Ficou em Alice, o país das maravilhas.

Inventou um poema, *O Bicho*, aos 10 anos. Em português. Depois descobriu Virginia Woolf, que se tornou sua para-voce com James Joyce. Amávilis pará, pelo estilo zovador de cada um.

De tanto falar pé, foi para o Colégio Americano, onde se misturaram necessidades literárias e Bíblia de fio a pavão. Todos os dias. Costura dos esmagados, dos salgados.

Dois autores brasileiros, começou com Machado de Assis. Aparentemente mais tarde por Clarice Lispector. Sua descendência Cecília Meireles. E Luiz Antônio de Assis Brasil, o galcho grande. Lyra Luft, a grande escritora. José Tullian, Maria Quintana, Caina Penzance Abreu. Ah, teatro, teatro, se pudesse passava a vida lendo. Mas não a literatura, também aprendeu a receber até o fim.

Fotos para a patrona no dia da abertura



CRUZ E SOUSA DE PASSAGEM

No meio da correria do dia-a-dia na Feira do Livro eu me volto de um passado descompromissado na Feira do Livro, marque um encontro com Cruz e Sousa. No ano de centenario de sua morte, o poeta simbolista cariense e sua obra ancoraram no centro do Porto Alegre. No Espaço Cultural Henrique Berrani, eu sou, eu corrirei de Letras da UFRGS, na Rua dos Andaraes, a exposição Cruz e Sousa - 100 Anos de Inexistência tem feito os passados se demonstrarem na travessia em nome da literatura.

A mostra é simples: não três painéis, com fotos, documentos e registros do poeta, além de ilustrações afilhadas ao período. Mas, mesmo na forma, o poeta brasileiro, em um descompromisso de reconhecimento que Cruz e Sousa tanto perseguiram em vida, eu para justificar as pesquisas que apertam os glicidos como o livro mas livro do país.

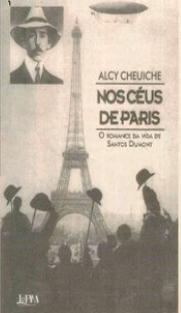
Edições variadas das clássicas como Floriz (1896), *Prosopéia* (1897) e *Mistral* (1898), recortes antigos de jornais, fotografias de outros autores e cartazes da burguesia do porto são as atrações da mostra. Mas o texto mais é o interesse de quem vai passando, não visita, para se explicar para citar os glicidos, se explica para ver de perto os originais, apertando os olhos para ler as letras minúsculas de palavras de século passado. Na simplicidade do espaço, um reconhecimento e tanto para quem vive uma vida antagônica e também em verso sua imaginação.

O QUE é exposição Cruz e Sousa - 100 Anos de Inexistência QUANDO de segunda a sexta, das 9h às 19h, e sábado, das 9h às 13h, até 15 de novembro ONDE no Espaço Cultural Henrique Berrani da Livraria de Glória (Aramador, 1416)

Em 1898 ele ganhou os céus da Cidade Luz.

Em 1998, as páginas de um livro inesquecível.

O romance da vida do "Pai da Aviação", para você ler e reler.



ALCY CHEUICHE
NOS CÉUS DE PARIS
O romance da vida de Santos Dumont

Paris reverencia até hoje a memória deste brasileiro pequeno e genial que teve contribuições fundamentais no dar pela primeira vez a volta na Terra. Escreveu, também, os volumes mais sofisticados de Paris, Santos. Dumont teve uma vida fascinante, oozando sempre. Agora, o romance desta vida impressionante, com seus amores e complicações.

LEPA

24 anos de letras e aventuras.

Fonte: Centro de Documentação e Informação (CDI) do Jornal Zero Hora

Mapeamento das falas de Jane Tutikian

Jane Tutikian (1952), é professora e escritora. Ganhou o Prêmio Jabuti 1984 – na categoria infanto-juvenil, foi Vice-reitora e diretora do Instituto de Letras da Ufrgs, Patrona da Feira do Livro de Porto Alegre em 2011. Em entrevista no Jornal Digital Sul21, o jornalista Milton Ribeiro (2011), com o título: “Jane Tutikian: ‘Está na hora de repensar a formação do leitor’, apresentou um resgate das produções de Tutikian até aquele momento:

Jane Tutikian é a Patrona da 57ª Feira do Livro de Porto Alegre, que abrirá no próximo dia 28 de outubro. Nascida em Porto Alegre, Tutikian é pós-doutora em Literatura, professora e atual Diretora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), além de membro da Academia Rio-Grandense de Letras. Seu primeiro livro, *Batalha Naval*, foi publicado em 1981. Há trinta anos, portanto. Aos 59 anos, Jane é autora de mais de uma dezena de livros entre contos, novelas e romances, tanto da área infanto-juvenil como da área adulta. Tutikian recebeu o Prêmio Jabuti em 1984 e o Açorianos de Literatura em 2001. Durante a Feira deste ano, lançará uma antologia de contos, *Coisa Viva*, “porque é assim que eu vejo a literatura” (RIBEIRO, 2011, n/p).

Na entrevista, Jane responde a duas perguntas pertinentes a este trabalho, mas que não fazem parte do *corpus*:

Sul21 – A tua primeira frase foi: “Mulheres, cheguei”.

Jane Tutikian – “Mulheres, cheguei”, isso mesmo. Porque estava na hora de termos uma mulher como Patrona. Eu sou apenas a quarta, a primeira deste século e, se a gente pensar que a feira tem 57 anos, e apenas quatro mulheres, não tem sentido. Sei que nas primeiras edições — nas cinco ou seis primeiras — não havia patronos, mas mesmo assim é muito pouco. Até porque as mulheres têm uma contribuição muito importante para a literatura sul-riograndense e brasileira, porque nós temos grandes escritoras, eu disse: “Mulheres, cheguei”.

Sul21 – No ano passado e neste ano, tu eras a única mulher da lista.

Jane Tutikian – Sim, e quando a lista era de 10 escritores, eu cheguei ser uma entre nove homens. Então, representar as mulheres, que há muito tempo não eram escolhidas e não apareciam nem nas listas, foi uma coisa que me emocionou muito. Não como bandeira, até porque eu não tenho essa bandeira, pois eu não escrevo porque sou mulher, mas, por ser mulher, minha visão do mundo é uma visão feminina (TUTIKIAN, 2011, n/p).

Esse posicionamento não panfletário pode ser percebido nas falas da Patrona, nas reportagens encontradas no CDI/RBS, porém, percebeu-se que as perguntas direcionadas a ela, ou suas fotos, tentavam passar ainda a imagem do estereótipo da Miss, que ela realmente foi: Miss Porto Alegre e Primeira Princesa do Rio Grande do Sul, quando jovem. O mapeamento de falas de Jane Tutikian se apoiou nas possíveis modalizações de SILVA (2021) para o Letramento de Percurso. A reportagem escolhida ocupou 3 páginas do Jornal ZH, na Revista encartada chamada Donna, cujo formato da capa e o título já traduzem a colocação da Patrona num patamar de Diva.

Imagem 4 – Reportagem do Jornal Zero Hora sobre Jane Tutikian



Fonte: Centro de Documentação e Informação (CDI) do Jornal Zero Hora

O fragmento escolhido foi da página 9, “Jane Tutikian é um barato”, com texto de Mariana Kalil. Na reportagem, a Patróna responde a uma série de perguntas, que versam sobre sua trajetória acadêmica, de escritora, de mãe, de avó.

Imagem 5 – Reportagem do Jornal Zero Hora sobre Jane Tutikian

Jane Tutikian é um barato

MARIANA KALIL (TEXTO)
ADRIANA FRANCOIS (FOTOS)

A patróna da Feira do Livro de Porto Alegre é apenas a quarta mulher em 57 anos de história do evento literário mais importante do Estado a ocupar este posto. A partir da próxima sexta-feira, Jane Tutikian assume o papel de anfitriã da Praça da Alfândega durante 19 dias, em que se espera um público estimado de mais de 1,7 milhão de pessoas.

Escritora com 16 obras publicadas, entre elas infanto-juvenis, vencedora de mais de 10 prêmios literários, pós-doutora em Literatura, professora de Literatura e diretora do Instituto de Letras da UFRGS, tudo o que se deixou nesta entrevista com ela foi fugir do óbvio, ou seja, tirar Jane do meio dos livros. Convidamos para que nos recbesse na Mostra Casa/Cia, para que aceitasse ser vestida por uma produtora de moda e maquiada por um profissional. Ela topou.

À sua espera, na tarde da última segunda-feira, havia seis vestidos e vários cenários escolhidos. Mas havia também um detalhe importante – e até então desconhecido: Jane não usa vestidos, de nenhum tipo. “E agora?”, nos perguntamos. “Vamos lá”, ela respondeu, sorrindo. “Hoje, vamos usar vestidos.” A atitude diz muito a seu respeito. Determinada, segura de si, simpática, comunicativa, engraçada, feminina, generosa, Jane Tutikian é um barato.

Benedito fruto entre dois irmãos, filha de um guarda de trânsito que se alfabetizou sozinho aos 21 anos e de uma costureira que cursou somente até a segunda série primária, ela vive, aos 59 anos completados em maio, um casamento realizado com Edemar Tutikian e dois grandes prazeres: o patronato da Feira e o papel de avó de Maria Eduarda, dois anos e meio, e Eduardo, um ano e meio, filhos de Fernanda, 33, e Cristiano, 35. À seguir, os principais trechos de uma tarde para recordar.

A 57ª Feira do Livro de Porto Alegre terá a cara **feminina, alegre, afetiva, divertida e simpática** da primeira patróna do século 21

Donna – Você recebeu de forma tranquila ou levou um susto quando foi anunciada patróna da Feira?

Jane Tutikian – Level um susto. Sempre achei que telefonavam no dia anterior, até para garantir a presença do patrono no tradicional café da manhã, ocasião em que se faz o anúncio. Como não recebi o telefonema, fui dormir tranquila, com a ideia de ir ao café para cumprimentar o patrono. Durante o café, quando o João Carneiro [presidente da Câmara Rio-Grandense do Livro] disse “este ano não temos patrono”, ainda assim não caiu a ficha. Quando falou “temos patróna”, aí, sim, eu me dei conta: “Sou eu”.

Donna – Depois que a ficha caiu, que tipo de emoção se manifestou?

Jane – Fiquei muito emocionada, meu discurso foi um discurso muito emocionado. Engasguei mesmo. Se alguém, naquele momento, dissesse qualquer coisa, eu choraria [risos].

Donna – Você é a quarta mulher na história de 57 anos de Feira do Livro a ocupar o posto de patróna.

É muito pouco. Há chance de isso mudar?

Jane – Espero que sim. A partir da década de 1970, as mulheres começaram a escrever muito mais, inclusive no Rio Grande do Sul. Desejo que isso se modifique com meu patronato. A Feira do Livro terá como patróna uma figura feminina, extremamente afetiva, que gosta muito de gente, de reunir pessoas e que vai trabalhar pela formação do leitor.

Donna – Como você se idealiza como patróna?

Jane – O patrono é quem faz a divalgação da parte cultural da Feira. É quem recebe os escritores que vêm de fora, as editoras, os convidados. A nossa Feira tem uma característica diferenciada no sentido de que todas as tribos vão para a praça. Tem pessoas de todos os credos, de todas as raças, de todas as classes sociais. E o patrono tem que estar presente e atuar junto a todas essas diferenças para reforçar a sensação de pertencimento deles em relação à praça e vice-versa.

Donna – Você tem essa característica natural de

ser uma anfitriã, de gostar de receber, ou possui um temperamento comum a muitos escritores de ser mais solitária, mais reclusa?

Jane – Eu sou uma pessoa de poucos amigos, sou uma pessoa muito na minha. Em contrapartida, tenho grande facilidade de comunicação. Vejo isso com meus alunos, da universidade. Nós sempre terminamos o semestre muito amigos.

Donna – Você é uma escritora do papel ou do iPad?

Jane – Eu tenho iPad, laptop, tudo que é tipo de tecnologia. Mas servem só para o trabalho. Para escrever, é outro lance: tenho uma caderninha, um lápis e uma borracha. Dessa forma, posso escrever onde quiser, não preciso abrir computador, não dependo de energia, de conexão, de bateria. Claro, quando vou passar minhas anotações para o computador, aí sim, volto a ser dependente da tecnologia. Mas a primeira ideia, aquilo que vocês chamam de cópião, é sempre escrito em uma caderninha.

SEGUIE

ZERO HORA

23 DE OUTUBRO DE 2011 DONNA ZH 9

Fonte: Centro de Documentação e Informação (CDI) do Jornal Zero Hora

O excerto selecionado para estudo foi:

Donna - Você é a quarta mulher na história de 57 anos de Feira do Livro a ocupar o posto de Patrona. É muito pouco. Há chance de isso mudar? *Jane* - Espero que sim. A partir da década de 1970, as mulheres começaram a escrever muito mais, inclusive no Rio Grande do Sul. Desejo que isso se modifique com meu Patronato. A Feira do Livro terá como Patrona uma figura feminina, extremamente afetiva, que gosta muito de gente, de reunir pessoas e que vai trabalhar pela formação do leitor (ZERO HORA, 2011, p. 9).

A expressão estudada foi “e que vai trabalhar pela formação do leitor.”, a postura da Patrona é clara e incisiva. Ela se coloca com alguém que vai usar a sua visibilidade para interferir na realidade. Essa forma de dizer retrata uma modalização intervencionista, ou seja, que revela atitudes de interferência nos valores, nas opiniões; mudanças nas regras. Jane Tutikian deixa claro que não passará apenas o tempo da Feira como Patrona, mas tentará intervir na realidade, por ser Patrona. “Uma senhora Patrona”.

Considerando e jogando com os dados

Foram obtidos 55 documentos escaneados pelo CDI/ZH, nos quais podem ser encontradas reportagens, entrevistas e artigos sobre as Patronas Maria Dinorah (11), Lya Luft (11), Patrícia Bins (7) e Jane Tutikian (26) nos períodos de realização da Feira do Livro de Porto Alegre/RS. Os resultados ainda estão sendo construídos, mas percebeu-se que a atitude argumentativa das autoras foi importante na mudança do apagamento feminino; pela forma como fizeram a mediação, a interação e a inspiração de quebras de paradigmas, quando efetuaram suas falas, apresentando uma outra imagem de uma figura de poder e de saber num ambiente de muita visibilidade masculina.

O caminho traçado pelas Patronas, o uso social da escrita que fizeram durante suas patronagens e o que emerge sempre que suas trajetórias são revistas, se configuram como um Letramentos de Percurso, comprovado pela análise com as ferramentas das possíveis modalidades: a) dialógicas; b) intervencionistas; c) viscerais; d) identitárias.

Referências

BINS, Patrícia. O caminho literário de uma escritora bilingue: a Patrona da Feira do livro escreve sobre seus livros de formação. *Zero Hora*. Porto Alegre, out. 1998. Feira do Livro, p. 3.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARDOSO, Fábio Silvestre. É possível formar um leitor mais exigente? Entrevistado: Luís Augusto Fischer. *Gazeta do Povo*. Disponível em: <http://rascunho.com.br/%E2%80%9Ce-possivel-formar-um-leitor-maisexigente%E2%80%9D/>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

COMEÇOU a festa da cultura. *Zero Hora*. Porto Alegre, 28 out. 1989. Feira do Livro, p.9.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do Texto: redação e argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

FISCHER, Luís Augusto. *Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2011.

FISCHER, Luís Augusto. Feira chegando. *Zero Hora*. Porto Alegre, 29 ago. 2017. Segundo Caderno, p. 3.

FLOR, Ana. Escritoras são mais confessionais. *Zero Hora*. Porto Alegre, 01 nov. 1999. Segundo Caderno, p. 6.

KALIL, Mariana. Jane Tutikian é um barato. Entrevistada: Jane Tutikian. *Zero Hora*. Porto Alegre, 23 out. 2011. Donna, p. 9.

LUÍS Augusto Fischer: o embaixador dos leitores. *Jornal do Comércio*. Porto Alegre, 27 jun. 2014. Disponível em: http://jcrs.uol.com.br/site/not_esp.php?codn=138769 Acesso em: 27 jun. 2014.

MARCONI, Maria de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1982.

PERROTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. *Revista Informação & Informação*. Londrina, v. 19, n. 2, p. 01-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992/17341> Acesso em: 28 ago., 2017.

PITTA, Patrícia (Org.). *Maria Dinorah Luz do Prado: que falta que ela nos faz*. Porto Alegre: Arte em Livros, 2015.

PITTA, Patrícia. Maria Dinorah Luz do Prado: prazer em (re)conhecer. X Seminário Internacional de História da Literatura. Histórias ou História: desdobramentos da história da literatura. (PUCRS), 2014, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

RESPOSTAS de Luis Augusto Fischer. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23 out. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/02/1415857-respostasde-luis-augusto-fischer.shtml>. Acesso em: 27 jun. 2014.

RIBEIRO, Milton. Jane Tutikian: ‘Está na hora de repensar a formação do leitor’. *Sul21*. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/2011/10/jane-tutikian-esta-na-horade-repensar-a-formacao-do-leitor/>. Acesso em: 24 maio 2023.

SARMATZ, Leandro. O diploma de gauchidade de Lya Luft: A patronesse da 42ª Feira do Livro fala da homenagem que vai receber hoje na Praça da Alfândega. *Zero Hora*. Porto Alegre, 25 out. 1996. Segundo Caderno, p.1.

SILVA, Ana Carolina Martins da. *Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID*. Itapiranga, SC: Schreiben, 2021.

SILVEIRA, Walter Galvani da. *A feira da gente: feira do livro de Porto Alegre 50 anos*. Porto Alegre: Câmara Rio-Grandense do Livro, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

UMA senhora patrona. *Zero Hora*. Porto Alegre, 23 out. 2011. *Donna*, p. 8-13.

ZANCHETTA, Sônia. *Organização de feiras de livros*. Porto Alegre: Câmara RioGrandense do Livro, 2010.

Memórias do corpo, linguagens da dor: Leituras do bullying na série “A Lição”

Robéria Nádia Araújo Nascimento
Patrícia Cristina de Aragão

Apontamentos iniciais: violência na escola não é brincadeira

Se todo animal inspira ternura, o que houve,
então, com os homens? (Guimarães Rosa)

A epígrafe nos convida a observar a falta de ternura nas relações sociais questionando onde fica a nossa suposta “humanidade” no processo de humanização. Numa analogia a esse pensamento, as práticas de *bullying* desumanizam as relações, porque provocam graves consequências em diferentes esferas da existência dos sujeitos, nas quais está incluída a ambiência escolar. Nesse espaço, os estudantes são impactados pelas ações dos opressores e dos espectadores, o que provoca marcas dolorosas nas suas trajetórias de vida que os impedem do convívio coletivo. Assim, as relações humanas são afetadas nos corpos e mentes, nas subjetividades, provocando transtornos e desequilíbrios que se inscrevem na memória interferindo, diretamente, na (des)construção do espaço societário.

Em face dessa realidade, questões como essas têm sido frutos de debates no contexto educacional contemporâneo, dada a sua importância para as instituições, a formação docente e a comunidade escolar. Desse modo, se a vida dentro e fora da escola se reflete no agir pedagógico, assim como incide nos núcleos familiares, isso torna inadiáveis as políticas de combate ao *bullying* partindo da prática escolar e de seus agentes.

Neste texto, nossa pretensão é tecer considerações acerca do fenômeno da violência escolar tomando o *bullying* como eixo de argumentação a partir de uma narrativa seriada de origem sul-coreana, ambientada em Seul e na cidade de Semyeong. Exibida pela Netflix, *A Lição*¹ conta a história de Moon Dong-eun, uma adolescente que sofreu humilhações e violências terríveis no ambiente escolar, praticadas por um grupo de alunos milionários, cuja perversidade sem limites maximiza o significado dos preconceitos sinalizando o nacionalismo étnico asiático.

Nesse continente, um critério de estigmatização é imposto para indivíduos não portadores de linhas sanguíneas e raças únicas, o que, por extensão, provoca-lhes uma situação socioeconômica desfavorável. A essas pessoas não são concedidas oportunidades de ascensão na escala produtiva, o que determina o aumento expressivo da linha da pobreza e a invisibilidade sociocultural, afastando-as da educação e do consumo.

Alinhada a uma proposta de verossimilhança e intertextualidade com o cotidiano asiático, a série, cujo recorte temporal parte de 2004 até os dias presentes, entrou para o rol das produções sul-coreanas mais vistas pelo público internacional (seguindo o grande su-

1. Protagonizada por Song Hye-kyo, Park Sung-hoo e Kim Gun-woo, o drama de vingança foi criado por Kim Eun-sook e Gil Ho Ahn, uma narrativa de suspense lançada em 2022, apresentada em 16 episódios. Ao lado do roteiro de muitas reviravoltas, o texto refinado e a estética fotográfica configuram as possíveis razões que mantiveram a série no top 10 das produções estrangeiras mais assistidas da plataforma mundo afora.

cesso de *Round 6* e *All Of Us Are Dead*). A produção expõe o abismo entre os muito ricos e os muito pobres ilustrando as segregações e as desigualdades extremas que alcançam o espaço escolar a partir das fronteiras entre o “luxo” e o “lixo” da população. Dito isso, assinalamos o percurso metodológico aqui privilegiado, apontando que as observações sobre o produto ficcional não circunscrevem, de modo minucioso, o teor dos episódios em suas condições de produção enunciativa (a exemplo da descrição de diálogos, cenas, enquadramentos, perfis dos personagens ou caracterizações das ações de vilania como categorias de análise).

Por ora, o intuito é desenvolver uma leitura de ordem temática com foco no núcleo central para ser possível embasar uma discussão sobre o *bullying*. Ainda assim, buscamos, brevemente, apresentar alguns marcadores que distinguem a construção da heroína e da sua antagonista direta, a vilã Park Yeon-jin (vvida pela atriz Lim Ji-yeon), pontuando alguns esquemas maniqueístas articulados na narrativa.

De acordo com Motta (2013), a análise temática acontece por seleção de categorias. Desse modo, elegemos as categorias *bullying*, violência escolar, valor-afeto, heróis e vilões, memória e corporeidade, pois nos parecem oportunas e pertinentes para descortinar as sensorialidades e as redes de significação implícitas na série, no sentido de interpretar como a “gramática de emoções” (GREIMAS, 2002) acerca da temática central é materializada na estrutura narrativa. Entendemos que os aportes teóricos delimitados parecem ser apropriados à compreensão contextual e à análise discursiva numa perspectiva macro (sem identificação direta das interlocuções dos personagens).

A construção narrativa das heroínas-vilãs e de suas antagonistas

No que tange às construções maniqueístas dos protagonistas, Motter (2011) salienta as ambiguidades que perpassam as heroínas, afirmando que, por princípio semântico, imagina-se que elas carreguem qualidades se não excepcionais, pelo menos diferenciadas. Observa a autora que, devido ao empenho de romantização ficcional, as virtudes dessas personagens, que deveriam se ancorar em razões nobres, são distorcidas por seus interesses particulares:

Se antes a função do herói pressupunha qualidades pessoais de caráter, força física e moral com finalidade que transcendia o individual e visava sempre ao engrandecimento de um grupo, reino, povo ou nação, hoje, são as finalidades do indivíduo que prevalecem (MOTTER, 2011, p. 67).

Nessa dimensão, entende-se que o herói ou a heroína deveriam reproduzir ideais de justiça social enfrentando adversidades e obstáculos. Porém, no desenho atual das tramas, tais figuras agem como pessoas egocêntricas que de tudo fazem para alcançar seus objetivos. Entre os propósitos comuns, sobressaem as ideias de vingança a qualquer preço, que podem estar enraizadas num trauma para resgate e superação; ou num jogo de ultrapassagem de sua condição social anterior. Nesse sentido, “vencer ou vencer” torna-se o lema de um protagonismo “amoral” das séries, o que nos permite identificar na heroína Moon Dong-eun qualidades questionáveis, uma vez que nós, e, supomos, os demais espectadores, ficamos perplexos com suas ações, mas, (in)conscientemente, também somos cativados por sua luta por justiça à medida que torcemos pelo seu êxito.

Considerando-se o arco narrativo dramático, séries como *A Lição* parecem investir mais numa racionalidade sensível (MAFFESOLI,

2005) e numa estética de emoções cujas performances são colocadas a serviço do reconhecimento coletivo para problematizar questões do nosso cotidiano. Nesses termos, a heroína é constituída por ambivalências passionais que nos emocionam. Argumenta Sodré (2006) que esses sentimentos derivam da junção entre “estética e discurso, histórias e experiências, para além dos critérios ‘racionais’, pois razão e afeto caminham juntos preocupando-se com a recepção das emoções” (SODRÉ, 2006, p. 75).

No gênero drama, “o objeto das tramas é o ser humano comum, mostrado em situações corriqueiras mais ou menos complexas, mas sempre com grandes implicações afetivas” (NOGUEIRA, 2010, p. 29). É abordada a vivência mais prosaica do sujeito vulgar, ao mesmo tempo em que notabiliza, com simplicidade, as suas consequências emocionais mais inusitadas e profundas. A atenção ao prosaico tende a aproximar o drama de um registro objetivo e analítico da sociedade e dos seus valores, a fim de refletir acerca do lugar do indivíduo no mundo, das suas errâncias ou das suas tensões.

De modo metafórico, as artimanhas de nossa heroína investem nessas possibilidades, pois seguem um jogo abstrato de tabuleiro chamado *Go*, que além de ter importante função narrativa, também integra a estética da abertura da série. Trata-se de um jogo muito praticado na cultura local, mobilizando acirradas competições e apostas em casas específicas ou lugares públicos da Coréia, a exemplo de ruas e praças. Moon Dong-eun aprendeu as regras das partidas com o cirurgião Yeo-jeong, que se apaixona por ela e, posteriormente, torna-se cúmplice dos seus planos de vingança, conquistando um lugar no coração da moça ao transpor suas barreiras afetivas.

A perícia no jogo, por sua vez, aproxima Moon Dong-eun do marido de sua antagonista, que se encanta com ela e a desafia para novos embates. Durante as partidas de *Go*, que exigem muita concentração e perspicácia, o vencedor precisa cercar e capturar as pedras do opo-

nente com suas pedras de cor diferente. Ou seja, o jogo representa as caças e disputas por território, nas quais se desenvolvem a coragem, a sagacidade, a resiliência e a disciplina da protagonista, constituindo não apenas um símbolo de relevo na sequência de abertura, mas uma analogia aos movimentos calculados da enredada trama de vingança que vai se desenrolando aos poucos.

Sobre as figuras centrais da narrativa, por mais dúbias que se mostrem, recaem as expectativas do gênero de suspense, pois, para elas, o imaginário ficcional converge, em razão dos ingredientes atrativos que as compõem. Face ao exposto, a protagonista Moon Dong-eun é pensada para desconstruir os estereótipos da virtude, afinal suas estratégias são radicais e inescrupulosas, sempre justificadas pelos sofrimentos do passado. Trata-se de uma anti-heroína, carismática e passional, à medida que suas condutas agregam inteligência e esportividade, sobretudo quando sua trajetória para se impor naquele contexto ocorre numa sociedade machista e preconceituosa, que coloca em dúvida a competência feminina, ainda mais quando a mulher em questão viveu a infância e a juventude em condições de vulnerabilidade social sem qualquer apoio de família ou de amigos.

Em contrapartida, como propõe Motter (2011), o trabalho de escultura dos heróis e heroínas na ficção desloca-se para o seu oponente, o vilão, aquele que antagoniza as pretensões do protagonista canalizando as nossas expectativas da maldade. Porém, na série em análise, o próprio conceito de maldade não é clarificado. Talvez por isso a vilã Park Yeon-jin nos pareça mais previsível, sem densidade psicológica, uma vez que tende a corresponder aos contornos básicos dos personagens antagonistas. Com efeito, sua existência na trama sustenta a autonomia da heroína ao passo em que se ocupa em elaborar tentativas de impedir suas conquistas. Do ponto de vista emocional, os antagonismos dessa personagem não se fundamentam na complexidade narrativa, pois revelam traços de uma pessoa

bela, insensível e frívola, para quem as aparências são hipervalorizadas, perfil muito semelhante a outras vilãs do universo ficcional.

Aliás, o seu papel como “moça do tempo” (âncora de meteorologia numa emissora de TV) é superestimado e não se dá por reconhecimento profissional, já que sua visão do trabalho como fonte de subsistência é limitada por uma vida milionária que é mantida por um marido executivo. Sua atuação no campo televisivo denota a ânsia por exposição, e isso a mantém no holofote das atenções, ao mesmo tempo em que retroalimenta o desejo por visibilidade midiática. Nesse aspecto, a série promove uma reflexão sobre os impactos das simulações do mundo globalizado, evidenciando a descartabilidade das relações humanas, bem como a fragilidade dos laços afetivos contemporâneos.

O ódio entre as duas personagens foi respaldado pelo grupo coadjuvante dos colegas, e teve sua origem numa instituição educativa, *locus* em que foram acionados os gatilhos das intolerâncias e violências, seguidos de insultos racistas e sexistas que afetam a dignidade humana não só da protagonista, mas de outros personagens secundários importantes para os desdobramentos da trama. Um exemplo disso é uma menina, vítima de estupro nas dependências escolares, que resultou em gravidez e homicídio disfarçado de suicídio, crime que só foi desvendado anos depois não pela polícia, mas pelo empenho de Moon Dong-eun em fazer justiça e materializar a sua vingança.

As ações depreciativas contra ela eram, muitas vezes, disfarçadas e/ou acompanhadas por zombarias, apelidos, piadas, “brincadeiras” constrangedoras que traduziam níveis de crueldade impensáveis e alarmantes. Situações de dor que nos interpelam ao mesmo tempo em que nos emocionam, que ativam a nossa racionalidade sensível, pois, como pensa Sodré (2006), colocar-se no lugar do outro “tem mais a ver com a dimensão corpo e espírito, corporalidade e sentimento, do que com a razão” (SODRÉ, 2006, p. 16).

À luz desse horizonte ficcional, a intenção da série é presumida, já que seu apelo é forjado para provocar *insights* de sensibilidade no consumo “poroso” das suas ideias. Se a razão decorre mesmo do afeto, como defende o autor supracitado, emoção e paixão são, na verdade, afetos que designam tudo que acontece de novo a um sujeito e que lhe atrai com arrebatamentos. Portanto, a trama de *A Lição* nos conduz a desconfiar se a protagonista também perdeu a ternura, como sugere a epígrafe que abre este texto, uma vez que, guardadas as proporções, o *bullying* provoca não apenas a distorção do caráter como compactua, paulatinamente, com a degradação dos indivíduos.

Sem alegrias e risos: as configurações da pseudo brincadeira do *bullying*

Os elementos mencionados constituem o arco dramático chamando atenção para os deslocamentos nefastos das práticas do *bullying* nos ambientes escolares e para além deles. Embora a trama se refira, inicialmente, a uma instituição escolar e tenha como pano de fundo as relações conflituosas entre os estudantes, convém ressaltar que essa problemática possui uma estreita relação com a violência social.

De acordo com Fante (2005), o *bullying* diz respeito às condutas que envolvem violência contra outros, baseadas na distinção de força entre as pessoas, sejam de nível físico ou simbólico, mas sempre circunscritas por ideais de superioridade e destruição da integridade física ou emocional do outro. Trata-se de um tipo de violência marcado pela repetição e pela intencionalidade de quem o pratica, como se essa prática causasse imenso prazer e satisfação aos seus autores. Por isso, o *bullying* não está restrito à instituição escolar e tampouco atinge somente crianças ou adolescentes. Adultos também praticam e são vítimas de *bullying* em várias situações e em diferentes espaços de socialização.

A protagonista Moon Dong-eun não foi somente alvo de xingamentos ou de piadas humilhantes por sofrer a exclusão do grupo de colegas, mas também “uma presa fácil” (FANTE, 2005), atacada por uma série de constrangimentos, ferida por comentários que ridicularizavam sua aparência, mediante ofensas pessoais, assim como mensagens de ameaças, de assédio moral e sexual. Para além disso, e de modo grave, foi vítima da violência física, uma vez que teve grande parte do seu corpo queimado por um aparelho de *babyliss*, enquanto os colegas se vangloriavam do ato e se divertiam com as consequências. Para os agressores, interessa destruir a vítima e submetê-la, pois isso representa a vitória dos estereótipos de “valentia” contra as expressões da fragilidade social: os ricos destroem os pobres, os belos se impõem contra os feios, e assim vão se expandindo as motivações da violência.

Refém desse universo de terror, a então adolescente, com 13 anos de idade, passou a conviver com as dores e as marcas das agressões alimentando um sentimento de vingança contra seus algozes até a vida adulta. Num primeiro momento, ela, quando ainda adolescente, tentou romper o silêncio da opressão na violência sistemática a qual estava posta; e num segundo momento, diante da ausência de apoio escolar, da polícia e da própria família, ela parte para reconfigurar sua vida e o sentido de viver, numa nova postura de autonomia.

Nos entremeios dos episódios dramáticos, acompanhamos suas desventuras no espaço doméstico, sem a presença do pai e com uma mãe alcoólatra, condições que culminaram no abandono de seus sonhos e projetos de vida. Sem afeto e isolada no seu próprio mundo, a menina que desejava ser arquiteta, deixou a escola e perdeu a fé na humanidade, tornando-se uma mulher implacável nas intenções de fazer justiça ao seu modo, passando por cima de todos. Nesse instante, tomamos por empréstimo estas palavras: “Na medida em que agridem cegamente e cegamente se defendem, perseguidores e

vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto” (GALUCH [et al.], 2020, p. 6-7).

Os sujeitos que sofreram *bullying* tornam-se agressores em outra fase da vida, e esses, por sua vez, passam a ser vítimas, num círculo negativo de objetivos, nos quais se perdem valores e se deturpam os princípios da civilidade em nome de “vencer” a qualquer preço. Tal viés se alinha ao pensamento de Motter (2011) de que aos heróis, vítimas de *bullying*, cabe apenas resistir e driblar as armadilhas dos adversários.

Contudo, nas ações ofensivas de qualquer natureza, também deve ser avaliado o papel dos observadores. Nesses casos, até que ponto “a plateia” também pode ser responsabilizada como coautora? Como se comportam aqueles que não estão diretamente envolvidos, mas que nada fazem, como se nada lhes dissesse respeito? A indiferença gera a aceitação da violência, a convivência com as situações de exclusão e menosprezo. E estas situações de menosprezo ocorrem em vários momentos da série; menosprezo ao direito humano de Moon Dong-eun existir e ser respeitada como estudante no ambiente escolar. Notamos que o *bullying* atravessa as situações escolares dela e de outras estudantes, que também conviveram com a realidade da violência no corpo e na mente.

No corpo, pelas constantes marcas deixadas pelo calor do ferro, grafando na pele uma geografia que é o espaço/dor/impacto de viver naquela opressão sem ter seu direito social e educativo respeitado. Na mente, porque a história de sua vida escolar transmutou entre o encontro com os colegas opressores e praticantes de *bullying* até sua saída da escola, sem direito algum e sem noção de futuro, carregando o peso das dores da alma.

Daí porque, em tempos nos quais se discute a implementação dos direitos humanos, direitos a ser pessoa e a estar no mundo, os efeitos do *bullying* na realidade escolar nos mostram, ainda, a dificuldade de convivência com as diferenças. Diferenças que atravessam

o cotidiano escolar, tanto na perspectiva das condições sociais de vida, de identidade étnico-racial ou de gênero, mas que consistem nos desafios da convivência humana e da própria compreensão do direito humano do outro, na sua humanidade e humanização. Na série, verificamos que nem a mãe de Moon Dong-eun e nem os professores reagiram às agressões em total descaso e falta de solidariedade. Isso corrobora a ideia de que o *bullying* não representa apenas um fenômeno escolar, conforme alertamos, à medida que reproduz as mazelas civilizatórias da nossa sociedade.

O que coloca o *bullying* como um fenômeno social, histórico e cultural, que faz parte da cultura escolar e que, historicamente, tem ocorrido no cotidiano das instituições, é que, psicologicamente, seus impactos incidem sobre as vidas de crianças, adolescentes e jovens, aparecendo até mesmo como causa de suicídio ou de graves depressões e ansiedades. Trata-se, então, de um fenômeno multifacetado, porque, dependendo do lugar, contexto e tempo em que acontece, apresenta diversas configurações, intencionalidades, práticas de desrespeito, formas de relações de poder e micropoderes que circulam na vida social alcançando as escolas.

Entre suas especificidades, a condição social é um dos gatilhos a ser notabilizado. As intencionalidades vistas na série apontam o quanto a condição social de Moon Dong-eun se constituiu numa motivação para a violência do grupo de colegas. A partir de relações desiguais de poder, assimétricas, quatro jovens se acham em condições de superioridade para os mais altos requintes de violência com a então adolescente. Conscientes de suas vidas abastadas economicamente, de suas famílias com posições sociais influentes, tinham a plena certeza de que suas ações não iriam reverberar sobre eles na escola. Isto é, o *bullying* poderia ser praticado sem consequências para o grupo. Isso fica plausível em duas cenas, uma na delegacia de polícia, e outra no consultório da enfermaria, quando a profes-

sional tenta ajudar a adolescente, mas se vê de mãos atadas diante da ameaça da jovem opressora, que controla a situação. Surge, portanto, o silenciamento em torno da violência. E em outros casos, a convivência ou apagamento.

Quando há uma contrapartida de combate, e os espectadores do *bullying* no ambiente escolar assumem uma posição de enfrentamento, é possível reverter os casos, sem que haja banalização das situações e sem diminuição de suas relevâncias: “Ao se identificar com a dor do outro, ele [o observador] pode, em particular, impor-se contra a violência escolar e, no geral, resistir à sociedade atual, que tem em sua base a frieza, o poder e a violência” (GALUCH [et al.], 2020, p. 7).

É justamente a possibilidade da alteridade que fortalece a empatia no convívio social. Todavia, as relações de sociabilidade não produzem, em igual medida, relações de solidariedade, visto que as hostilidades e competições entre os grupos produzem hegemonias que se propagam e contaminam os membros familiares, ou até mesmo partem deles. Para localizar seus inimigos, Moon Dong-eun, a princípio, estava sozinha, e não contou com “amigos”, buscando auxílio não de um investigador legalizado, um detetive profissional, mas de uma faxineira que também é vítima das agressões e maus tratos do marido.

Vemos que a protagonista busca respaldo e apoio em alguém que vive constantemente humilhada pelo parceiro, crendo que essa mulher seria uma aliada fiel e solidária ao seu passado de dor. O entendimento entre as duas foi fundante na trajetória do enredo apresentado na série, porque ambas eram oriundas de lugares de opressão, de cotidianidades marcadas por condições adversas. Os autores supracitados lembram que a agressão feminina, nesses casos, é aparentemente “justificada” pelo fato de as vítimas serem quietas, tímidas, caladas, não se defenderem e não confiarem nas suas capacidades,

por serem emocionalmente frágeis para qualquer reação, como se até “merecessem” a violência.

Quanto à cumplicidade com os sentimentos de vingança, Motter (2011) explica que, na ficção,

[...] obstáculos que ameaçam os propósitos da vilania são prontamente contornados ou superados com ameaças, subornos, aliciamentos e intimidações. Personagens ingênuas são convertidas em coadjuvantes importantes, pois confiam no vilão e lhe prestam serviços por acreditarem na seriedade de seus propósitos e em suas promessas (MOTTER, 2011, p. 70).

É interessante salientar que, apesar do cotidiano sofrido, a humilde faxineira não alimenta rancores, mantendo viva a alegria de viver e as expectativas de um futuro diferente. A relação das duas, inicialmente conveniente e pragmática, aos poucos evolui da cumplicidade para uma amizade verdadeira, já que Moon Dong-eun até consegue sorrir em sua companhia, e passa a ajudar a filha do casal, que também sofre com a violência doméstica e as implicações de uma família desestruturada. Ela, então, encaminha a menina para os Estados Unidos, depois de lhe ensinar inglês, para que seja capaz de construir um futuro com novas oportunidades sem a opressão paterna. Mas, apesar desses instantes de humanidade, em que se deixa envolver e comover por novos laços afetivos, a heroína não se desvia de sua vingança obsessiva, seguindo em frente com seus códigos de conduta e se mantendo firme frente às investidas inimigas na articulação de sua vingança.

Tomando-se como reflexão a sociedade sul-coreana e as suas regras, inferimos que, na série, o *bullying* é uma manifestação de preconceito estimulada por questões relativas à compreensão das diferenças entre as pessoas num espaço predominantemente capitalista, em que a ética disputa atenção com os valores das relações familia-

res. A objetificação do dinheiro em seus fins lucrativos é colocada acima dos princípios éticos de igualdade humana. Em consequência, não há valorização das sociabilidades nem dos sentimentos de amizade, uma vez que as hierarquias separam os grupos e determinam a superioridade de umas classes sobre outras, ainda que circulem nos mesmos espaços, a exemplo das escolas. A luta pela riqueza e o poder representa, portanto, outra motivação do *bullying* na série em análise.

Para Almeida, Silva e Campos (2008), além de corroborar a desigualdade social e fortalecer a exclusão, o *bullying* desencadeia intolerâncias, trazendo o prejuízo de impedir a construção da alteridade no espaço coletivo. No plano educacional, provoca o desejo de não ir à escola, o que inclui perda de interesse com a aprendizagem, bem como entraves em relação à sociabilidade, fazendo com que as pessoas desistam de construir laços e envolvimento, isolando-se em sentimentos de tristeza ou de baixa autoestima.

São comuns constantes alterações de humor, permeadas por irritabilidade ou agressões gratuitas, choro sem razão aparente, depressão, intensificação da dependência dos pais, em caso de crianças e adolescentes; reclusão social, pesadelos, terrores noturnos e, em situações mais graves, crises de ansiedade, transtornos alimentares, como bulimia e anorexia, automutilação e suicídio, como mostrado na série. Tais sintomas merecem significativa atenção da família e da escola.

Entre fios de lembranças, “lições a ensinar, lições a aprender”: cenas que traduzem memórias de dor

CENA 1

FALA DE PARK YEON-JIN: “Desculpe por fazer *bullying* com você. Quero pedir desculpas. Não vai ficar mais brava, né? Não precisa chamar a polícia, você nos assustou. Falando nisso, Dong-eun, pode conferir, daqui pra frente, se o *babyliss* está quente? [...] Eu me safo!”.

FALA DE DONG-EUN: “Alguém me ajude! Por favor, socorro!”.

FALA DE PARK YEON-JIN: “Pode gritar, o quanto quiser, ninguém vai saber. Ninguém vai te ajudar. Ninguém vai te proteger, Dong-eun. Nem a polícia, nem a escola, nem mesmo os seus pais. Como se chama uma pessoa assim? Uma otária.”.

CENA 2:

FALA DE DONG-EUN: “Olho por olho. Dente por dente, fratura por fratura”.

Escolhemos estes fragmentos para demarcar as cartografias de dor de Dong-eun e os sentimentos de invisibilidade vividos por ela, que exemplificam a falta de humanização e humanidade que afetaram a trajetória de sua adolescência/juventude. As vivências na escola, nessas fases da vida, nem sempre são permeadas por momentos de alegrias e contentamentos que representam estados de felicidades. Para muitas adolescentes e jovens, a escola significa um território de opressão/violência, com zonas de conflitos/confrontos e enfrentamentos, quando se vive em contínua opressão, como mostra a experiência cotidiana de Dong-eun. A escola se impõe como lugar de esquecimento, porque lhe falta a alegria.

As cenas apontam isso, revelando o silenciamento de injustiças em profundas relações de poder/impunidade. No lugar da justiça

acontecer, as situações de violência se repetiam. Outras tantas juventudes podem sofrer agressões que tornam suas travessias escolares dolorosas; a escola como espaço de “não contentamento”, mas como lugar de memória realçado por tristezas da alma em tatuagens do corpo revestidas de tristezas e marcas. Dessa forma, um objeto como o *babyliss* foi instrumento de torturas para uma adolescência/juventude que lhe foi negada e silenciada.

Algumas histórias silenciosas resguardam e nutrem memórias de dor, em que um objeto tem representatividade das impunidades sofridas em silêncio, em gritos sufocados pelas dores e injustiças que vão delineando outras rotas, permeando sentimentos que impedem continuar vivendo. Para Dong-eun, ressignificar a vida só teria sentido através de uma lição aos seus algozes; uma lição que pudesse representar um amontoado de cenas nas quais braços e pernas queimados feriram sua dignidade. Assim, a juventude da menina não foi plenamente vivida na escola, quando sua memória foi marcada por “memórias de dor”.

O corpo tem memória, memórias que atravessam as múltiplas histórias de um viver, que ficam guardadas, acalentando nos interiores dos corpos, lembranças que se manifestam em situações e recordações, quer de um tempo de alegria, quer de contextos de descontentamento ou de profundas tristezas. Os acontecimentos deixam suas marcas indelévels nas existências, feito tatuagens que apontam lugares da mente na memória de um corpo sofrido. O seu testemunho fica resguardado nas lembranças, por isso, concordamos com Halbwachs (2006, p. 30) quando afirma que: “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos”. Isto ocorre porque as pessoas são de forma direta ou indireta testemunhas de nossas vidas.

Nesse processo, o testemunho de cada pessoa na vida do outro faz com que a companhia pela estrada da vida, ou conduza a lembranças de excelentes recordações, ou seja testemunha de momentos de dor, de castigos, que se tornaram meios para religar passado/presente testemunhados num viver. O que religou Dong-eun aos três colegas de escola foram as dores no corpo e na alma, atos de insensibilidades humanas de ações violentas. Os colegas foram atores de cenas cotidianas de violência, ao mesmo tempo em que testemunharam aqueles momentos na carne de Dong-eun. Ao testemunharmos a vida das outras pessoas, biografamos em nossas memórias, suas histórias e seus modos de viver.

Mesmo que as lembranças de Moon Dong-eun das violências sofridas tenham sido a sua experiência escolar, os acontecimentos ocorridos fizeram também parte da memória de suas colegas de escola, assim como estavam presentes nas memórias do professor que a maltratou, e da enfermeira que foi, por diversas vezes, testemunha de suas dores e suas lágrimas. O vivido e o lembrado recortaram a vida da adolescente, que podem ter sido lembranças esmaecidas pela colega opressora, Park Yeon-Jin, líder da violência. Contudo, o tempo passado e o tempo presente se tornaram latentes no viver da Dong-eun, porque traduziam momentos difíceis de dores silenciosas, que se fizeram permanentes em sua alma.

Mesmo sobrevivendo àquela situação opressora, sua memória presentificava todos os acontecimentos vividos. No âmago de seu ser, dar uma “lição” nas colegas, seria um meio de continuar e de se sentir viva, pois isso a desafiava e motivava. Na verdade, a memória consiste numa pedra de toque para podermos analisar os lugares de violências atravessados por Moon Dong-eun. Criaram a sua memória “ressentida”, a partir de instantes que ela não poderia esquecer, porque seu próprio corpo, para além de sua mente, mostrava a violência na cartografia de seus braços e pernas, num mapeamento

de um corpo eivado pela memória da dor vivenciada. Concordamos com Pollak (1989, p.2) sobre os subterrâneos da memória, sobretudo quando enfatiza que: “Essas memórias subterrâneas prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio, e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa”.

Memórias em disputa entre os atos de esquecer e lembrar, entre reviver e deixar passar, para ser possível continuar vivendo. As memórias e os silêncios não deram lugar ao esquecimento, pois este foi se resignificando na forma de luta e resistência da própria Moon Dong-eun, para se manter viva: “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência” (POLLAK, 1989, p.3). Ou seja, resistir para re-existir é a tônica que a heroína dá a si e a sua memória de dor. A resistência vem na contraposição de qualquer situação dos esquecimentos da memória. Ao contrário, ela forja nas suas memórias, o aço da sua luta para buscar a sua justiça, aquela que ela considera mais plausível diante do contexto que viveu.

A ficção *A Lição* é rica em situações de vida, uma vez que seus personagens nos revelam diversos matizes de viver e estar no mundo, em que vozes plurais ressoam e retratam inúmeros aspectos da relação universal entre seres humanos. Paradoxal é perceber que desenvolvemos as mais altas tecnologias, mas ainda necessitamos aprender a viver juntos com nossas diferenças, com nossas percepções de mundo. A violência sistematizada gerou, também, uma ausência de atitudes diante dos comportamentos violentos: o silêncio da escola e do tutor, o silêncio no acordo entre a mãe de Moon Dong-eun e a mãe de Park Yeom-Jin, o que tornou possível remontar a banalização da violência praticada. Quando a adolescente tenta se contrapor à situação de violência e de violação aos seus direitos, buscando apoio do professor, o impensável ocorre, pois o homem bate na jovem na frente dos demais funcionários da escola, sem respeitar a sua dor,

sem respeitar a sua condição, permeada por tantos silêncios, inclusive da polícia. Observa-se, então, um território escolar propício à manutenção de micropoderes, atravessados por preconceito e discriminação, que tornam os espaços da escola lugares de exclusão.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que os corpos têm inscrições, uma escrita que apresenta diferentes sentidos para cada pessoa. No caso de Dong-eun, seu corpo é marcado por memórias ressentidas, que se reinventam no tempo/espço de viver. O mesmo corpo que foi território de práticas de violência, de agressões verbais e físicas, também lhe manteve viva para lutar, ativando suas memórias como formas de resistência que lhes fizeram sobreviver. Um corpo cuja linguagem representava um tempo vivido pela memória de dor, mas, que, no entanto, a fez pensar em lições para com os colegas que violaram seus direitos de estar na escola e viver sua adolescência de forma plena. Se no passado, ela se sentiu impotente diante da impunidade, da injustiça e dos xingamentos; no presente, ela optou por caminhar e resistir. O ressentimento, contido em suas memórias, provocou diferentes sensações. Ansart (2022) assinala que:

O termo (re)sentimento, pela duplicação que exprime no que concerne ao sentimento, sugere uma relação particular com o tempo. Uma das definições do ressentimento põe o acento no fato de se lembrar, com amargura, com animosidade, dos males sofridos. Diferentemente da cólera, que designa uma reação violenta e imediata, o ressentimento implicaria a memória e seria intimamente ligado às lembranças dolorosas. Repensar o ressentimento convida, pois, a examinar a relação entre o sentimento e a memória e, de outro lado, a considerar a possibilidade de uma história dos sentimentos (ANSART, 2022, p.209).

Os ressentimentos da memória, de um passado constantemente revisitado, também nos conduzem a pensar, a partir de Pollak (1989), que

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais [...]. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo (POLLAK, 1989, p. 7-8).

As carregar todas as lembranças em suas memórias de dor, Dong eun foi “arquivando” a sua vida e sua identidade, buscando um outro agir, diante de um passado de referências amargas que atribuíram sentidos às expressões do seu corpo (LE BRETON, 2007) e aos caminhos de sua nova existência. Resistir, então, criou a simbologia do seu corpo/memória para expressar no presente suas novas travessias, ainda que por trilhas tortuosas.

Como combater a violência escolar?

A partir do universo ficcional em análise, é possível repensar a educação escolar e a prática da pedagogia do silêncio no espaço da escola. Empreender o combate a todas as formas de violência escolar e abrir um canal de discussões sobre essas questões são fundamentais para pensar a criação de uma pedagogia do diálogo, da escuta, da cultura de paz e da convivência com as diferenças. Tais aspectos pontuais atravessam a discussão do combate ao *bullying*.

Buscar reconhecer as atitudes opressoras e situações de violência que ocorrem sistematicamente na escola deve ser, sim, umas das formas de agir. Silenciar para a violência, é silenciar para o desrespeito às identidades diversas; é silenciar para o sofrimento e a angústia de quem atravessa essas situações; é dar viabilidade a comportamentos hostis e a exclusão que cotidianamente ocorrem nas escolas.

Para tanto, torna-se útil reconhecer que o fenômeno do *bullying* no contexto escolar não pode ser visto numa perspectiva redutora, como se pertencesse somente à esfera do corpo discente, mas relacioná-lo a toda contextura da escola, ou seja, família, docentes, demais funcionários, incluindo-se revisão do currículo escolar, do projeto pedagógico, a fim de articular ações formativas em direitos humanos e respeito ao outro em sua dimensão de ser. Esses são alguns dos aspectos fundantes para pensar a questão do *bullying* na escola, porque ele entrelaça todos estes aspectos, mas, sobretudo, parte da incapacidade de convivência com as diferenças.

Ressaltamos, ainda, que os professores também podem manifestar comportamentos de segregação e hostilidade para com essas diferenças, uma vez que suas ações reverberam valores e formações socioculturais, o que também diz respeito às posições e pensamentos familiares quanto a critérios étnico-raciais, religiosos, políticos e/ou identitários. Assim, posições radicais extrapolam os muros da escola e permeiam o convívio social, porque esses ambientes se conectam às vivências dos grupos. Se uma professora é intolerante com questões inerentes às sexualidades, por exemplo, defendendo posturas heteronormativas, isso pode indicar que teve uma formação familiar baseada num viés unilateral, o que pode suscitar visões preconceituosas quanto à diversidade sexual. Se, por outro lado, pertence a uma família com opiniões radicais de cunho religioso, poderá ter tendência a pensar de modo discriminatório. Pessoas que sofreram relações abusivas de qualquer ordem também expressam posturas condizentes com as situações vivenciadas.

Como dissemos, a escola está no mundo, e seus integrantes reproduzem ideias de seus contextos de origem. Nesse raciocínio, a sala de aula não está isenta de preconceitos. Por não estar isenta, é que deve ser o lugar inicial de ações educativas, conscientizadoras de valorização da vida, do respeito, da formação de uma cultura de

paz e da discussão sobre a violação dos direitos humanos, que ocorre de forma verbal/física e se retroalimenta nas ações de opressão que ocorrem na escola. Por isso, Monteiro e Asinelli-Luz (2019) argumentam que

Um ambiente escolar hostil e desequilibrado pode afetar não somente a aprendizagem, mas também o desenvolvimento físico, emocional e mental de seus estudantes, instalando sentimentos de medo, angústia e insegurança. Explica-se também que aqueles que agredem, em geral, são frutos de ambientes agressivos, o que os torna reprodutores do que vivenciam em seu contexto familiar ou social no interior da escola (MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 266).

Daí a necessidade de investimentos na formação docente para a invenção de estratégias de combate ao *bullying* na escola. Tomamos como referência a série a Lição, porque ela expõe as lacunas existentes na educação escolar, na prática educativa; traduz os silêncios e omissões da família, da gestão, da polícia, da sociedade de modo amplo. A trama nos convida, justamente, a pensar a formação docente, inicial e continuada, porque, já na esfera das licenciaturas, deve haver um trabalho formativo que capacite a percepção dessas situações, assim como a criação de práticas educativas que combatam formas espoliadoras dos direitos humanos e da violação destes direitos dentro/fora da escola.

Na formação continuada, há que se contemplar discussões acerca do multiculturalismo e das diferenças que o constituem, porque falar de *bullying* é falar de direitos humanos, é se reportar à saúde física mental, é pensar como o currículo pode colonizar corpos e mentes, reproduzindo práticas opressoras e violentas em que a intolerância seja um marcador importante, que anuncia as injustiças, o desrespeito a dignidade do outro. Nesse sentido, conscientizar os docentes sobre o que é o *bullying* e seus efeitos deve se constituir num pilar

básico da formação continuada. Este tipo de ação escolar implica a responsabilidade social de um fazer ético e político.

Entretanto, os efeitos do *bullying* não ficam restritos ao espaço da escola, já que operam para além destas fronteiras, atinge a vida pessoal, a vida sentimental, repercutindo nas sensibilidades humanas, no corpo físico e na dimensão psíquica, à medida que adquire relevo na mente e nas lembranças, fazendo com que as memórias de um tempo de dor persistam até a vida adulta, conforme é tratado na série.

Assim, urge elaborar materiais didáticos que abordem a conscientização coletiva para a não violência. Akkari e Santiago (2015) colocam que ‘Isto nos levou a problematizar a questão da hierarquia das diferenças e quais são as diferenças legitimadas no processo educativo: gênero, etnia, deficiência, orientação sexual, comunidade/modelo de família, língua, classe social, entre outras’ (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 29).

Nessa perspectiva, a escola precisa organizar uma ação inter/transdisciplinar no que concerne o *bullying*, porque este tipo de discussão deve aparecer de forma transversal em todas as áreas de conhecimento escolar, e é através da formação continuada que estas atitudes pedagógicas são desenvolvidas. Tomar medidas preventivas e não acalentar ações de opressão, reconhecendo sinais, fios e rastros de violência é importantíssimo no enfrentamento do *bullying* no espaço escolar, uma vez que xingamentos, práticas simbólicas de violência, não são “brincadeiras”, afinal a vida do outro/a não é lugar comum e não pode ser banalizada. Num mundo já recortado por todas as formas de violência, que se acentuam a cada dia, empreender ações voltadas para a não violência na escola pode materializar a pedagogia da humanização.

Palavras sem ponto final

Mediante os apontamentos realizados, torna-se relevante repensar, entre as famílias, as maneiras como se educam crianças, adolescentes e jovens, porque essas podem reverberar ações de violência que alimentam, a cada dia, a prática do *bullying* na vida social expandindo-se para as escolas. Para além do ambiente familiar, uma educação que não pensa as questões de gênero, etnia-raça, condição social ou saúde mental pode propiciar a exclusão num discurso de “inclusão”, ao negar, na escola, o direito ao outro de viver com liberdade. Portanto, urge intervir na formação continuada, verificar o que a escola tem feito, ou não tem feito, em relação ao *bullying*, o que significa a necessidade premente de desenvolver práticas educacionais que continuamente chamem atenção e questionem atitudes discriminatórias, considerando que viver também tem a ver com plenitude, e não se tem plenitude num mundo onde a violência opera.

Neste texto, A Lição funcionou como chave de leitura para reflexões sobre o espaço escolar e os conflitos que nele se originam. Instigando a importância de um olhar educativo, a produção coreana sinaliza, também, o valor da alteridade para os laços afetivos da vida social, o que nos remete à acepção de “valor-afeto” discutida com propriedade por Sodré (2006). Esta categoria significa a “força primordial do sensível na constituição de formas emergentes de sociabilidades” (SODRÉ, 2006, p. 16). O valor-afeto supõe uma imagem ou uma ideia com nuance emocional, que nos transporta, que nos faz atravessar limites, que toca os nossos corações e nos faz avançar na condição humana.

À luz dessa lógica, ficções como A Lição revelam a intersubjetividade provocando um estado de choque, de perturbação na consciência, numa energia psíquica próxima ao estado empático da pai-

xão humana, e é justamente esse estado que nos atribui vida, que nos torna semelhantes e próximos a outro ser humano, evocando a aprender o sentido da empatia, de sentir a dor do outro e imaginar seu sofrimento, como fazemos em relação à protagonista, pois “a emoção dá unidade aos fenômenos sensíveis, caracterizando-os de forma diferente em cada ser, colocando-os em movimento na dimensão subjetiva da sensibilidade” (SODRÉ, 2006, p. 29).

Acreditamos, pois, que a série, ao abordar a perversidade do *bullying* e suas consequências, mobiliza processos de subjetificação que potencializam uma experiência imersiva capaz de inspirar ações de combate e superação da violência escolar. Nesse viés, a narrativa produz intercâmbios de sentidos que ressignificam a valorização das relações humanas que se desenvolvem no interior das escolas. Tal processo nos permite pensar em nós mesmos (e nos outros), enquanto profissionais docentes, a fim de que sejamos capazes de criar caminhos para a superação do *bullying* inspirados pelas pulsões e sociabilidades dessa narrativa. A escola emerge, portanto, como ponto de partida da trama, lugar propício para o aprendizado das diferenças. Espaço de exercício da tolerância e do reconhecimento do outro como extensão de nós mesmos.

Os processos de subjetificação do arco narrativo nos conduzem, ainda, a interpretar a “gramática de emoções” (GREIMAS, 2002), pois histórias desse teor não existem apenas para emocionar o público, embora tal condição seja uma consequência, já que “são produtos que forjam diversos reconhecimentos do outro em sensorialismos que se consolidam como novas ferramentas intelectivas” (SODRÉ, 2006, p. 17). Ficções como essas vão além, pois tendem a incitar novas inteligibilidades do mundo social e de suas relações conflituosas, fazendo-nos “pensar” e “aprender” sobre a vida através das estratégias de fruição mobilizadas. O presente texto busca, então, despertar o desejo de conhecê-las e avaliar suas implicações

no convívio humano do mundo real das culturas. Afinal, conhecer o *bullying* é o primeiro passo para enfrentá-lo na desconstrução da violência escolar, o que contribui, sobremaneira, para o processo civilizatório, e para tornar a educação um lugar de encontros com a pluralidade onde a paz seja possível.

Na verdade, a grande lição que a série nos oferece é a necessidade emergente de que a escola e a formação na docência sejam vistas e revistas. O primeiro passo é vencer o silenciamento para acolher e proteger as vítimas do *bullying* tornando o lugar da escola um lugar seguro para que situações como essas não ocorram. Que tenhamos sabedoria para transformar nossas escolas em espaços de aprendizagens que notabilizem a linha tênue entre o viver e o não viver, entre o resistir e continuar resistindo, entre a re-existência de se assumir no mundo e de se colocar como sujeitos conscientes de seus direitos para ir à luta, recomeçar e ressignificar a vida.

Referências

A LIÇÃO. Netflix. 2022 / Drama, Suspense - Título original: *The Glory*. Criada por Kim Eun-sook. Nacionalidade Coreia do Sul.

ALMEIDA, K. L.; SILVA, A. C.; CAMPOS, J. S. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Revista de Pediatria*, v. 9, n. 1, p. 8-16, jan./jun. 2008.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. *Revista de Estudos da Contemporaneidade Exilium*. V.3.n.5, p. 209-232, 2022. Disponível em <https://periodicos.unifesp.br/index.php/exilium/article/view/14660>. Acesso em 15 de maio de 2023.

AKKARI, A.; SANTIAGO. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias*. v. 16 • n. 40 • 28-41 • 2015.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda [et al.]. *Bullying e preconceito não são brincadeira*: reflexões sobre a violência escolar. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 2006.

LE BRETON, David. *Sociologia do corpo*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MONTEIRO, M.P.G; ASINELLI-LUZ, A. Prevenção do *bullying* escolar: tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 3, p. 265-278, set./dez., 2019.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora UNB, 2013.

MOTTER, Maria de Lourdes. As telenovelas brasileiras: heróis e vilões. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. Buenos Aires. n. 1, 2011.

NOGUEIRA, Luís. *Manuais de Cinema II: géneros cinematográficos*. Covilhã: LabCom Books, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Educomunicação e mediação algorítmica: a emergência de um novo campo de atuação para o século XXI

Jefferson Valentim
Marina Magalhães

Introdução

Nas sociedades contemporâneas, a dinâmica das relações sociais está sendo influenciada pela mediação de algoritmos da chamada inteligência artificial, que modulam a informação para os humanos. Tais algoritmos, que são um conjunto de instruções com *inputs* e *outputs* para executar uma ação, agem através de um ranqueamento para definir qual informação será direcionada pelos sistemas de buscas que controlam os fluxos comunicacionais em rede. Assim, atuam com base na grande massa de dados disponibilizada pelos humanos, mas também pelos não humanos, definindo qual informação deve ser ou não vista por cada perfil criado nas plataformas digitais.

No Brasil e no mundo, a mediação torna cada vez mais complexo o ambiente comunicacional dos nossos dias, interferindo nos processos informacionais que influenciam a democracia, consumo e bem-estar social por meio da comunicação. Os algoritmos guiam as informações para cada perfil de usuário, com base nos dados coletados e analisados conforme um modelo de decisão preestabelecido,

segundo parâmetros do que seria ideal para cada um ou para determinado grupo. Todavia, esse modelo idealizado pode não condizer com o que seja adequado para o usuário e ainda interferir no seu bem-estar social e psicológico, seja apresentando informações falsas acerca de um determinado fenômeno social ou indicando situações que ponham o sujeito e seu psicológico em estado de fragilidade devido à informação apresentada.

Dentro desse contexto, este capítulo se propõe a explorar como os algoritmos de inteligência artificial contribuem para a construção de um novo cenário informacional, a fim de descobrir de que modo eles agem nos fluxos comunicacionais nas sociedades contemporâneas. O estudo tem como propósito apontar como os algoritmos afetam a educação informal e o imaginário popular, o que revela a necessidade de uma nova área de intervenção/atuação que contemple a ação dos algoritmos no ambiente comunicacional contemporâneo. Para tal, parte de uma revisão bibliográfica acerca do que são os algoritmos e como eles hoje participam desses fluxos comunicacionais, direcionando conteúdos para os interagentes. Depois, reflete sobre o papel da educomunicação neste cenário de automação da informação em franca expansão.

A escolha do tema se justifica pela contribuição que o estudo pode oferecer ao campo da educomunicação, por propiciar uma identificação da ação dos algoritmos no espaço comunicacional e, a partir disso, apontar parâmetros para o educador atuar junto à evolução dos espaços em que essas hiperinteligências predeterminam a distribuição das informações. Ademais, tal abordagem também pode interessar às demais áreas que consideram a informação e comunicação elementos fundamentais para a educação contemporânea, como o campo da pedagogia, ciências naturais e tantas outras que reconhecem o campo da educomunicação.

O que são (e de onde vêm) os algoritmos

Comuns nas diversas esferas da nossa contemporaneidade, a concepção dos primeiros algoritmos antecede o período de desenvolvimento tecnológico moderno. Encontrados na região da Mesopotâmia, mais especificamente em torno da cidade da Babilônia, os mais antigos algoritmos são descobertos na escrita cuneiforme, em textos que datam de 3.000 a.C. (CHABERT et al., 1994; KNUTH, 1972). Eles correspondem a listas de passo a passo para calcular fórmulas, conforme Knuth (1972), as quais estavam contidas em tábuas em “linguagem de máquina” ao invés de uma linguagem simbólica. Os cálculos descritos não buscavam soluções para problemas individuais específicos, mas sim, para procedimentos gerais, de forma a resolver toda uma classe de problemas.

Outro registro do período pré-computacional é o algoritmo de Euclides. Escrito em *Στοιχείων Stoikheîon* (em português, *Elementos*) (300 a.C.), o autor propõe uma sequência finita de passos para executar um cálculo de acordo com regras bem definidas para serem executadas por seres humanos. O algoritmo de Euclides, utilizado para o cálculo do máximo divisor comum (MDC) de dois números, é baseado no princípio de que o maior divisor comum de dois números não muda se o número maior é substituído por sua diferença com o número menor.

A fórmula de Euclides, que perdura até os dias atuais, apesar de ser uma das mais antigas em uso comum e ter sido a mais difundida na escala de tratamento dedutivo existente na matemática, não originou o termo “algoritmo”. O termo advém do matemático persa Al-Khwārizmī, autor do livro *al-Jabr wa'l-Muqābala* de meados do século XII (em português, *Livro Compêndio sobre Cálculo por Restauração e Balanceamento*), que descreve técnicas para fazer matemática à mão com base no sistema decimal indiano (CHABERT

et al., 1993). Apesar disso, os algoritmos não estão restritos ao silogismo matemático, eles estão interligados ao quadro filosófico da mente e à conexão entre conhecimento e ação.

O filósofo Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (350 a.C.), apresenta no livro III um conjunto de passos para uma ação racional com fim específico na solução do problema. O autor sugere um algoritmo que estabelece um caminho lógico entre conhecimento e ação a partir da premissa de uma sequência racional com sugestões práticas, concretas, de como resolver problemas específicos.

Logo, quando alguém realiza uma atividade a partir de um modelo, está então seguindo um algoritmo. Como exemplo, é possível mencionar o ato de fazer um bolo seguindo uma receita ou organizar livros em uma biblioteca conforme um catálogo. Nesse enquadramento, os algoritmos, em seu conceito mais simples, podem ser entendidos como sequências de passos para executar uma ação bem definida por meio da mistura, separação, agendamento, armazenamento, arrumação e distribuição de dados.

Algoritmos e bancos de dados

Vimos que, antes mesmo do surgimento das tecnologias digitais, os homens já usavam algoritmos para solucionar problemas específicos. Questões de origem distributiva, armazenativa, de gerência de tempo, separação e mistura de dados foram solucionadas por modelos algorítmicos elaborados em cada época.

Na Idade Média, período compreendido entre os anos de 476 d.C. e 1453, foram desenvolvidos modelos para realizar atividades matemáticas, religiosas, artísticas, bem como para serem utilizados em conquistas, invasões de territórios e distribuição de informações nas igrejas. Já na Idade Moderna, que corresponde aos anos de 1453 a 1789, período de eclosão da Imprensa, dos descobrimentos marí-

timos e do renascimento cultural, modelos de algoritmos voltados para localização, reprodução, armazenamento e distribuição de informação foram os mais explorados.

Tais modelos contribuíram para a criação de bancos de dados, que em termos mais simples são uma coleção de dados em um espaço que suporta armazenamento e manipulação (FANDERUFF, 2003). Esses dados, por sua vez, variam de livros, pergaminhos, bilhetes, cartas, receitas, quadros e pinturas a listas de nomes e outros dados analógicos que podiam ser manipulados na época.

Na contemporaneidade, que compreende da Revolução Francesa (1789) até os dias atuais, com o avanço técnico computacional e, mais recentemente, a convergência dos meios com a microeletrônica digitalizada, diversos modelos de algoritmos e bancos de dados foram criados e replicados na internet (VALENTIM, 2019). Junto com eles, dados analógicos que eram manipulados por algoritmos feitos para humanos foram trasladados para o sistema digital. Desse modo, livros, quadros, imagens, listas de telefones, bilhetes, relógios passaram a ser digitais e armazenados em bancos de dados digitais – como o da IBM de 1960, o primeiro banco de dados eletrônico hierárquico a armazenar informações como listas de telefones, endereços que serviam para localizar pessoas e resolver problemas específicos.

Os bancos de dados logo evoluíram de um modelo hierárquico para um modelo relacional de dados. Este último surge em 1970, possibilitando a ligação dos dados por nós. E, em 1980, com a criação do *Structured Query Language* - SQL¹, eles começaram a ser mais utilizados em aplicações. De 1990 para 2000, foram implantados os bancos de dados na tecnologia web, dando início aos modelos de mineração, que são modelos de coleta/análise de dados com apli-

1. *Structured Query Language* (SQL) é uma linguagem de programação utilizada para gerenciar bancos de dados relacionais. Ela permite a criação, modificação e recuperação de dados armazenados de forma estruturada. SQL é amplamente utilizado em desenvolvimento web, análise de dados e software empresarial.

cações nos espaços virtuais e físicos que seguem em aprimoramento até os dias atuais.

Algoritmos na atualidade

Com o avanço do sistema de banco de dados e a convergência dos meios com a microeletrônica digitalizada, os algoritmos, hoje, estão nos mais diversos sistemas que interagem com o cotidiano social. Eles estão em sistemas de transporte, de comunicação, nos ambientes domiciliares e profissionais, nos *smartphones*, *smartclocks*, *smartrings*, nos notebooks, nas tecnologias vestíveis, entre diversos dispositivos de conectividade. Isso vem do fato de os algoritmos serem um dos componentes essenciais ao desenvolvimento e funcionamento tecnológico, estando imersos na vida e na cultura humana.

Para o filósofo Lucas D. Introna (2013, p. 1), os algoritmos contemporâneos são um “conjunto de instruções alimentados na máquina para resolver um problema bem definido”. Tal definição, referente à atuação alimentada por dados, põe os algoritmos como procedimentos mecânicos cujo objetivo é solucionar um problema. Em sentido próximo, Yuri Gurevich (2011) aborda os algoritmos como sequências lógicas de ordem instrucional para realizar uma função, enquanto para Thomas H. Cormen (2013), eles são um conjunto de etapas para executar uma tarefa descrita com precisão suficiente para que um computador possa executá-la. Em suma, os três autores trabalham a concepção de algoritmos como conjunto de etapas lógicas a serem seguidas para realizar uma tarefa.

Por outro lado, para Andrew Goffey (2008), ao mesmo tempo que os algoritmos são teóricos e práticos, eles também são ideológicos e materiais. Isso ocorre à medida que, em sua ação funcional, eles exercem tarefas que, para além de uma sequência lógica de execução, possuem um sentido de posicionamento na escolha do que será

feito. Goffey (2008, p.15) destaca que há “uma abstração que tem uma existência independente do que os cientistas gostam de referir como ‘detalhes de implementação’”.

Tal visão dá aos algoritmos uma dupla dimensão, sintática e semântica. A dimensão sintática está presente em uma cadeia de códigos que representam etapas lógicas e estruturadas para executar uma tarefa. A dimensão semântica, diferente da sintática, está no sentido da execução da tarefa. Tarefa essa que pode ser feita de uma forma ou de outra, implicando em uma tomada de postura ideológica a partir da escolha da forma.

Sendo assim, podemos definir os algoritmos contemporâneos como um conjunto de etapas estruturadas a serem seguidas, que para além de uma sequência lógica de execução sintética, possui uma dimensão ideológica e semântica para executar uma tarefa bem definida (sintática e semanticamente lógica). Em outras palavras, um modo de ordenação de conteúdos por parte de quem produz a tecnologia, mas que também aprende com o padrão dos usuários e com as suas replicações.

Ultimamente, a discussão sobre o tema envolve o problema da automatização e o aumento da concentração de referências historicamente construídas pelos padrões estéticos da indústria cultural, as quais atravessem desde os filtros de *selfies* ao reconhecimento facial. Prova disso são os debates que surgem em torno do que denominam como racismo algorítmico (SILVA, 2022) ou colonialismo digital (DINDARA, 2023), exemplificado por “sistemas de reconhecimento facial que prendem pessoas negras inocentes, filtros de redes sociais que afinam traços de rostos e clareiam a pele e algoritmos que não reconhecem ou despotencializam pessoas negras em redes sociais” (VINICIUS, 2022).

Banco de dados, algoritmos e informação

A imensa quantidade de informações, também conhecida como *big data*, diz respeito aos dados estruturados e não estruturados que as pessoas fornecem nos ambientes físicos, digitais e híbridos, de forma voluntária ou involuntária. Os dados estruturados são aqueles armazenados em formatos fixos e específicos, que podem ser eficientemente gerenciados e processados. Exemplos desses dados são os encontrados nos registros de aplicativos e plataformas, como a data de nascimento, sexo, endereço de e-mail, número de telefone, endereço residencial, identidade, CEP, CPF e etnia do usuário, os quais são processados em *mainframes*, computadores desenvolvidos especialmente para essa finalidade.

Em contrapartida, os dados não estruturados são desorganizados, fragmentados e espalhados no contexto interativo das plataformas. Eles podem se manifestar como imagens, áudios, publicações em redes sociais, vídeos, músicas, curtidas e textos em uma variedade de formatos, como documentos, arquivos de texto e PDF. A interpretação desses dados requer o uso de algoritmos específicos.

O que se entende como *big data* é composto por modelos de dados que são produzidos e processados, sendo a variedade e a veracidade fatores essenciais para a análise e tomada de decisões pelos algoritmos. Conforme Gartner (2012), o big data está relacionado diretamente com o volume, a variedade e a velocidade de produção e processamento dos dados. Porém, Machado (2008) amplia essa visão, incluindo a veracidade e o valor dos dados como variantes relevantes.

O volume está associado à grande quantidade de dados produzidos diariamente nos diversos ambientes físicos, digitais e híbridos. Taurion (2013) considera o volume uma variável subjetiva, uma vez que os limites de armazenamento e tratamento de dados aumentam

com a evolução tecnológica. Segundo Machado (2018), o volume é evidenciado pelo intenso tráfego de dados entre redes e sensores na internet. Nesse contexto, pode-se definir o volume como a imensa abundância de dados produzidos.

Quanto à velocidade, Machado (2018, p. 32) destaca “a grande agilidade com que os dados são produzidos” e a necessidade de responder aos eventos quase em tempo real. Assim, o volume de dados no big data está relacionado à velocidade com que são criados e processados para solucionar problemas (VALENTIM, 2019).

A diversidade dos dados, de acordo com Taurion (2013, p. 20), engloba tanto informações textuais organizadas quanto dados não organizados, como imagens, vídeos, correspondências eletrônicas e posts em redes sociais. Machado (2018) enfatiza que a diversidade dos dados define a ampla gama de informações valiosas para a geração de valor. Portanto, a diversidade representa a variedade de dados utilizados para resolver problemas.

Em relação à veracidade dos dados, está associada a autenticidade e confiabilidade das informações coletadas. Machado (2018) ressalta a importância de assegurar que os dados coletados sejam autênticos e verdadeiros em relação à fonte da informação e ao momento em que foram registrados. A falta de veracidade dos dados pode impactar as análises e o comportamento dos algoritmos, comprometendo a relevância das informações.

O valor dos dados está diretamente ligado aos *insights* extraídos da leitura e do processamento dessas informações. Dessa forma, ele está ligado à leitura realizada nos dados coletados e processados. Machado (2018) aborda que é este o ponto mais destacado em relação ao banco de dados dos usuários, pois é por meio dele que sabemos a relevância da massa de dados coletada e tratada, como pode ser visto na imagem 1.

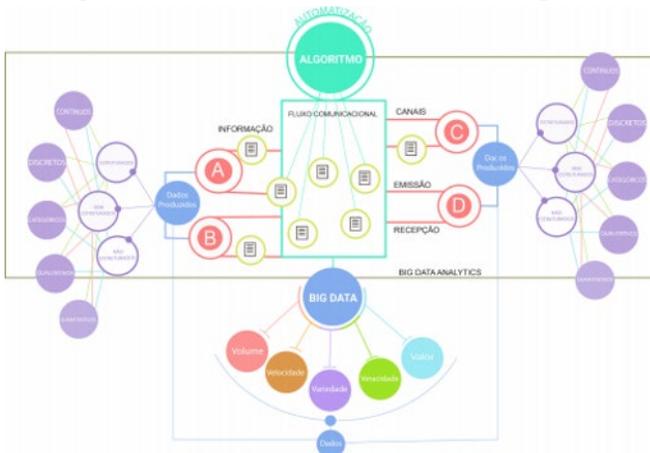
Imagem 1: Algoritmo e Big data



Fonte: Valentim (2020)

Dentro desse contexto, por meio do *big data*, os algoritmos atuam, automatizam tarefas e tomam decisões para as pessoas a partir dos dados fornecidos por elas e sobre elas. Isso ocorre também na comunicação, nos fluxos comunicacionais, como pode ser visto na Imagem 2, em que as pessoas são representadas pelas letras maiúsculas e a informação mediada pelos algoritmos está em círculo verde musgo com imagens de texto.

Imagem 2: Cenário comunicacional contemporâneo



Fonte: Valentim (2020)

Na imagem acima é possível visualizar que a mediação feita pelos algoritmos nos fluxos comunicacionais contemporâneos é realizada com base na análise dos dados das pessoas. Dessa forma, com base na análise denominada como *Big Data Analytics* (BDA), os algoritmos julgam qual informação é mais adequada para cada perfil de usuário. Com isso, medeia a informação de formas diferentes. Esse fenômeno ocasiona a automatização da seleção crítica da informação para o receptor, bem como a customização do processo comunicacional.

Desinformação: notícias falsas e verdadeiras na automatização

A automatização da seleção crítica da informação por meio de algoritmos tem gerado o desenvolvimento de bolhas informacionais. Isso ocorre porque os algoritmos aplicam filtros com base nos resultados do *Big Data Analytics* (BDA) de cada usuário, resultando em diferentes resultados de acordo com o perfil de quem busca a informação. Esse fenômeno evidencia como a tecnologia moderna transformou o sistema de gerenciamento e distribuição de informações, podendo até impulsionar a disseminação da desinformação.

A desinformação é um fenômeno intrínseco ao fluxo comunicacional contemporâneo e é caracterizada por informações falsas e criadas deliberadamente com o objetivo de prejudicar pessoas, grupos sociais ou organizações. Seu propósito é suprimir, ocultar informações e minimizar fenômenos sociais, visando alterar o real impacto e significado das coisas. Nesse contexto, a desinformação pode buscar influenciar a opinião pública para proteger os interesses de entidades privadas ou figuras políticas.

O fenômeno da desordem informacional pode ser classificado em três categorias: *desinformação*, *mesinformação* e *malinformação*. Conforme Wardle e Derakhshan (2017), a primeira ocorre quando informações falsas são criadas deliberadamente para prejudicar pessoas,

grupos sociais, organizações ou países. A segunda diz respeito a informações falsas, mas que não foram criadas ou compartilhadas com a intenção de causar danos. Já a terceira trata de informações baseadas na realidade, mas utilizadas para infligir danos a pessoas, organizações ou países. Essa desordem pode ocorrer por meio de elementos que envolvem a linguagem, como a lexicocultura das palavras e procedimentos retóricos, bem como composições imagéticas e audiovisuais.

No que se refere aos procedimentos retóricos, pode-se citar exemplos como descontextualização, pressuposições, demonização, falácias, mentiras, omissão, negativismo, generalismo informativo, generalização, analogias, metáforas, eufemismo e desorganização do conteúdo. Em relação a imagens e composições audiovisuais, a desordem informacional pode ocorrer por meio de recursos que criam cenas fictícias ou que extrapolam a realidade factual do momento do fenômeno, por meio de edições realizadas com algoritmos.

A desinformação pode ser propagada por meio de publicidade, notícias falsas e textos, que também são analisados por algoritmos. Esses algoritmos traçam qual informação deve ser direcionada a cada usuário, com base no perfil social de dados disponibilizado por eles nos espaços digitais. Isso resulta em um filtro de informação que leva em consideração o perfil ideológico do usuário, fornecendo informações adequadas para seu perfil. Esse fenômeno pode contribuir para a alienação informacional e crítica, envolvendo o usuário em um ciclo constante de desinformação.

No entanto, a automatização da escolha da informação por meio de algoritmos não se limita aos efeitos negativos da desinformação. Para Di Felice (2018), a possibilidade de interação de todos em tempo real, pelas redes digitais, gerou um aumento da quantidade de informações, mas também da velocidade do tempo necessário para desmascarar uma notícia falsa:

Assim, é possível afirmar que, em relação ao passado, a informação digital é “potencialmente” menos falsa do que aquelas divulgadas pelos jornais, TV e pela mídia tradicional, porque, uma vez divulgada, é imediatamente analisada e “pensada” pelas redes sociais digitais e por qualquer pessoa, que terá no próprio contexto digital instrumentos para aprofundá-la e verificá-la (DI FELICE, 2018, online).

Em suma, essa automatização também pode ter aspectos positivos, ajudando no combate à desinformação quando os algoritmos são desenvolvidos para analisar e impedir o direcionamento de informações falsas. Além disso, os algoritmos podem indicar informações relevantes para o perfil de cada usuário em meio ao *dilúvio informacional* que arrasta a todos. “Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (LÉVY, 1999, p. 11).

Coabitando com os algoritmos nas redes digitais

Na contemporaneidade, os seres humanos coabitam com os algoritmos nos múltiplos espaços, enquanto gradualmente abandonam o controle sobre eventos que desempenham um papel central na tomada de decisões, no gerenciamento da informação e no poder. Essa abdicação resulta em um crescimento exponencial do raciocínio algorítmico tecnológico em detrimento do raciocínio orgânico crítico em ambientes virtuais, substituindo o julgamento crítico da razão humana pela lógica algorítmica na sociedade (BAROCAS, 2013).

Derrick de Kerckhove (2018) argumenta que essa transformação pode levar a uma transição da democracia para uma “datacracia”, na qual os algoritmos se tornam ditadores dos dados, representando um novo modelo de engenharia social em que tudo é delegado aos algoritmos (MAGALHÃES, 2018).

Nesse contexto, emerge a ideia de governo dos dados, que implica em limitar o comportamento social a decisões baseadas no raciocínio algorítmico respaldado por dados. Exemplo disso são as políticas públicas de saúde em Recife (PE), que utilizaram uma grande quantidade de dados para monitorar o cumprimento das medidas de isolamento social durante a pandemia de Covid-19, direcionando socialmente as ações com base nas informações coletadas (CÂNDIDA, 2020).

Outro exemplo é o caso da China, que adotou medidas baseadas em dados para lidar com a pandemia de Covid-19 por meio do aplicativo *Alipay Health Code*. Esse aplicativo coleta e analisa dados nos smartphones dos cidadãos chineses, classificando a necessidade de isolamento social por meio de cores. Embora seja fundamental para prevenção e controle da pandemia, o aplicativo também compartilha informações com a polícia, estabelecendo um modelo de controle social automatizado que tende a persistir mesmo após o controle da epidemia, causando medo e perplexidade na população (CÂNDIDA, 2020; MOZUR et al., 2020).

Diante desses exemplos, é evidente que a sociedade está caminhando em direção a um modelo de governo baseado na análise de dados por algoritmos. No entanto, a falta de transparência sobre o funcionamento desses algoritmos gera sentimentos de pânico na população. Portanto, é fundamental que um governo que utiliza a gestão mediada por algoritmos para influenciar corpos e mentes nos espaços físicos, digitais e híbridos forneça explicações claras sobre como os algoritmos são utilizados (MAGALHÃES, 2018; CÂNDIDA, 2020; MOZUR et al., 2020).

Além disso, é importante refletir sobre o papel dos criadores dessas hiperinteligências (DI FELICE, 2023). Os algoritmos são produzidos por engenheiros, desenvolvedores, analistas de sistemas e cientistas da computação, que imprimem sua subjetividade na automatização dos processos. Isso levanta a questão se esses cientistas estão exer-

cendo autoridade para além dos próprios algoritmos. Em uma sociedade hiperconectada, é necessário que a produção de algoritmos seja congruente com as formações de automatização das funções, como a dos cientistas da comunicação, para garantir espaços comunicativos democráticos e dialógicos (BAROCAS, 2013; MAGALHÃES, 2018).

Nesse contexto, surge a necessidade de um educador que atue além dos meios comunicacionais, envolvendo-se com as plataformas e códigos que dominam os espaços de fluxos comunicacionais. É essencial compreender a história da educação e explorar como ela pode atuar em conjunto com os algoritmos para promover uma comunicação mais inclusiva e participativa (MAGALHÃES, 2018).

Educomunicação: origem do termo e conceito

Pensar a origem da educação é pensar a historicidade dos fenômenos específicos que contribuem para a constituição da área. Dentro dessa perspectiva é pensada uma genealogia dos problemas que a mídia tem causado nas sociedades que refletiram acerca do fenômeno. Assim, no que tange ao contexto latino-americano, houve uma intensa movimentação dos poderes civis e governamentais para concretizar essa interface.

Na Venezuela, houve uma mobilização significativa dos poderes públicos e da sociedade civil com o objetivo de revogar a Lei Tutelar do Menor, em vigor desde 1980, e implementar a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDN), originada em 1989 na Assembleia Geral das Nações Unidas. Essa convenção representa um marco importante nas concepções doutrinárias e nas estratégias relacionadas à infância, reconhecendo o conceito de criança como sujeito de direitos.

Nessa perspectiva, é entendido que as crianças devem receber toda a atenção necessária dos adultos para seu pleno desenvolvimento, garantindo seu direito de participar ativamente em questões

que lhes dizem respeito. Isso implica no compromisso de oferecer proteção integral às crianças e adolescentes do país, abrangendo tanto a proteção social quanto a proteção legal. No aspecto social, busca-se criar condições essenciais para o desenvolvimento da personalidade, atendendo às necessidades básicas e garantindo os direitos fundamentais, como expressão e comunicação. No aspecto legal, implica na legislação para assegurar o cumprimento dos direitos consagrados na Convenção, estabelecendo instituições administrativas e judiciais que intervenham em caso de ameaça ou violação desses direitos por outros poderes.

É relevante ressaltar que a Convenção teve um impacto significativo na legislação voltada para crianças e jovens na América Latina. Antes de sua promulgação, de 1919 a 1989, toda a legislação da região, incluindo a brasileira, era baseada na doutrina das condições irregulares ao funcionamento social. Após a Convenção, diversos países elaboraram leis e movimentos sociais em conformidade com seus princípios.

Em Cumbaya, no Equador, a sociedade civil se mobilizou para implementar uma abordagem educacional que valorizasse a comunicação em suas práticas. Representantes da congregação Salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora atuaram nesse sentido.

Na Colômbia, em 1999, na cidade de Bogotá (anteriormente conhecida como Santa Fé), ocorreu outro marco importante que deu origem a um campo de estudos. Os parâmetros teóricos que aproximam a comunicação e a educação na América Latina surgiram como resultado do Seminário Internacional sobre Comunicação e Educação, que resultou no livro *Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías*, organizado por Carlos Eduardo Valderrama e publicado em 2000 (SOARES, 2000).

No Brasil, o Ministério da Educação, ao promover o Fórum sobre mídia e educação em 1999, reconheceu a inter-relação entre Comu-

nicação e Educação como um novo campo de intervenção social e profissional, considerando a importância da informação para a educação. Esse reconhecimento levou ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educomunicação. Em 2000, o Ministério da Educação reconheceu oficialmente a área e houve avanços significativos; em 2001, em parceria com a sociedade civil, foi criado o projeto Educom.Rádio, que visava a formação e capacitação de pessoas em torno da educação para a mídia no estado de São Paulo. Esse projeto impulsionou outros estudos e ações relacionados a educação e comunicação.

A atuação na interface entre educação e comunicação foi estabelecida como um campo emergente da educomunicação (SOARES, 1999), que se tornou uma arena simbólica para questionamentos e debates. Esse contexto deu origem a várias definições de conceitos nessa área, como a do pesquisador Ismar de Oliveira Soares, para quem a educomunicação é:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 2000, p. 115).

Segundo a pesquisadora Angela Schaun (2002), a educomunicação configura-se por um conjunto de atividades de intervenção política e social que se fundamenta no desejo de análise crítica do papel dos meios de comunicação que atuam no âmbito do ensino formal e informal. Já para Almeida (2016),

A educomunicação pretende habilitar os cidadãos a exercerem seus direitos, principalmente aqueles que envolvem a liberdade de expressão e o acesso à informação, o que implica em, por meio de ações educativas, conscientizar as comunidades sobre o poder da articulação comunitária na sociedade e o papel da comunicação e do diálogo na construção de conhecimentos e na conquista de melhores condições de vida (ALMEIDA, 2016, p. 6).

Para a pesquisadora Maria Aparecida Baccega (2011, p. 33), a educomunicação emerge “como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes”. Para isso, há que reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.

Dentro dos contextos mencionados, é possível perceber que a educomunicação, em seu “fio condutor” da praxe, em termos simples, tem sua essência na formação crítica do sujeito para com a mídia em seus diversos âmbitos de atuação. Todavia, enquanto corpo de conhecimento sistematizado que vem adquirindo, via observação, o status de ciência, com uma identificação própria na interface entre comunicação e educação – por produzir pesquisas e explicações de determinadas problemáticas de fenômenos e fatos híbridos de origem educacional e comunicacional –, trata-se de um campo que se empenha na análise e questionamento da criação de planejamento, implementação e avaliação de processos, produtos, políticas e ambientes que se destinem a criar ecossistemas comunicativos e democráticos para uma formação emancipadora na historicidade que o sujeito coabitar.

Ecosistema educucomunicativo

Pensar um ecossistema educucomunicativo é pensar um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, p.44). Dentro desse contexto, implica pensar uma relação comunicacional que acomode de forma mútua os organismos bióticos e abióticos que se inter-relacionam por meio de trocas simbólicas, permitindo-lhes a ação comunicativa de forma democrática em espaço um espaço simbólico que está a se construir por meio dessa ação.

Para a pesquisadora Almeida (2016, p. 7), “qualquer rede de comunicação ou relacionamento, que conecta pessoas com interesses em comum, pode ser considerada um ecossistema comunicativo”.

Dentro do recorte mencionado é possível abordar que o ecossistema educucomunicativo está diretamente ligado à ação democrática entre os sujeitos nos seus fluxos comunicacionais em um dado espaço no tempo, ou fora dele, no tocante às tecnologias que permitem uma comunicação assíncrona. Em suma, é possível concluir que o ecossistema educucomunicativo se pauta na relação sistêmica de comunicar educando para criar um conjunto de circunstâncias psíquicas e físicas que ofereçam condições favoráveis para o sujeito ter autonomia no seu comunicar, bem como, no receber informações para construção de um espaço ou ação.

Processos e produtos educacionais

Para melhor compreender o que designa processo educacional é importante compreender o termo “processo”. Segundo o pesquisador Davenport (1994), um processo é um conjunto de atividades estruturadas e medidas destinadas a resultar em um produto especificado. Já para Gomes (2006), os processos correspondem a um conjunto de recursos e atividades inter-relacionados que recebem insumos, e transforma-os, de acordo com uma lógica pré-estabelecida, para responderem às necessidades dos sujeitos.

Dentro dos contextos e a partir dos autores citados, podemos compreender um processo como conjunto ordenado de ações estruturadas e medidas no espaço e tempo, com um início, um fim e um objetivo claramente identificados para execução de uma ação que gere algo.

O processo educacional está ligado diretamente aos atos de planejamento, criação, aplicação e avaliação, que são atividades que devem ser realizadas para construir um produto educacional ou uma intervenção social que possa constituir um ecossistema educacional em um ambiente físico, virtual ou híbrido. Nesse sentido, o processo educacional está intrínseco ao conjunto ordenado de atividades estruturadas e medidas no espaço e tempo que atuam na interface comunicação/educação entre os organismos biótico e abióticos para construir e avaliar algo.

A intervenção educacional, segundo Soares (2011, p.43), é “o percurso realizado para alcançar a criação dos ecossistemas”. É, em termos de clareza, um caminho que “passa necessariamente por aquilo que denominamos como áreas de intervenção”. Dentro da perspectiva mencionada, entende-se como a ação de influir sobre um determinado espaço para criar um sistema que permita atuar

como educador nas áreas de intervenção. Essas áreas são denominadas por Soares (2014) como educação para a comunicação, pedagogia da comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação, produção midiática educativa, epistemologia da educação e expressão comunicativa por meio das artes.

A educação para a comunicação está inserida na ação de educar o sujeito para o uso das mídias. Conforme Soares (2014, p. 138), ela está relacionada às “práticas voltadas à sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação – *media education, educación en medios* – educação midiática”. A pedagogia da comunicação está relacionada ao ato ou ação de “promover a construção de conhecimento por meio da comunicação dialógica e da relação entre as pessoas, utilizando estratégias que impulsionem a interação em uma comunidade de aprendizagem, incentivando a participação de todos” (ALMEIDA, 2016, p. 20).

A mediação tecnológica na educação está associada ao ato de “incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos processos educativos, de forma a ampliar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem, sempre privilegiando a sua utilização humanizada e colaborativa” (ALMEIDA, 2016, p. 20).

A gestão da comunicação está associada ao ato da implantação e manutenção de ecossistemas comunicativos (ALMEIDA, 2016). A área de intervenção denominada produção midiática educativa está relacionada ao ato de produção de mídia com intuito de educar. Conforme Soares (2014, p. 138) ela está envolvida com “ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educativo”. Em suma, é uma área que tem como processo interventivo a criação de produtos de mídia educativo.

A área de intervenção denominada epistemologia da educação está ligada a ações que visem a “sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação

entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática” (SOARES, 2011, p. 48).

A expressão comunicativa por meio das artes também é uma área de intervenção educomunicativa que, conforme Soares (2014, p.138), visa a criação de ações e “práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística – arte-educação”. Dentro do contexto mencionado, a área de intervenção busca desenvolver processos interventivos envolvendo dança, música, pintura e outras linguagens da arte para que o sujeito possa se expressar e ter uma visão e leitura crítica da arte.

Sendo assim, todas as áreas de intervenção buscam propiciar ao sujeito uma emancipação, um protagonismo no processo de construção do conhecimento por meio da ação interacional.

Já o produto educomunicativo parte da concepção de um bem que seja simbólico ou físico que atue na interface comunicação/educação. Esse produto deve ser constituído a partir de “parâmetro educomunicativo”, o qual “delimita-se a produção com intencionalidade educativa elaborada em ambientes educacionais formais ou não” (ALMEIDA, 2016, p. 6). Devem ser produtos que tenham em seu âmago a da capacidade de propiciar o efeito de dialogicidade com o seu interagente, a cidadania e autonomia crítica em um diálogo horizontalizado.

Logo, o produto educomunicativo deve propiciar ao interagente os objetivos da produção de forma dialógica e na intencionalidade de autonomia crítica acerca do que está sendo emitido. Para além disso, deve também propiciar ao sujeito o efeito de pertencimento e participação no que está sendo negociado para a formação educacional do interagente. Dessa forma, cabe ao produto educomunicativo caminhar na interface comunicação e educação, para que entre ambas as ciências, situado em um entrelugar de comunicação/educação, possa surgir um produto híbrido. Este, para além da mera

intencionalidade de informar algo que seja julgado importante, deve cativar e significar o que está sendo negociado com o interagente.

O produto educ comunicativo possui duas origens: a primeira está relacionada diretamente ao processo educ comunicativo e a segunda está relacionada às ações intervencionistas que criam ecossistemas comunicativos e podem produzir produtos como seus resultados. Dentro desse contexto, o produto educ comunicativo pode ter os mais variados formatos. Como exemplos, é possível citar os fanzines, jornais, livros, revistas, roteiros, filmes, peças publicitárias, animações, documentários, jogos analógicos e eletrônicos, espaços virtuais e, mais recentemente, os algoritmos.

No que tange aos algoritmos, os educ comunicadores podem desempenhar um papel crucial na construção, especialmente diante do desafio do cenário atual de desinformação, discursos de ódio e racismo algorítmico. Com base em seu arcabouço teórico que advém do campo da interface comunicação/educação, o educ comunicador possui a capacidade de instruir e colaborar na criação dessas hiperinteligências de forma que elas promovam a participação equânime e justa a todos os tipos de sujeitos nos diversos ambientes e situações da contemporaneidade

Considerações finais

Passadas mais de três décadas do surgimento da World Wide Web e do avanço dos bancos de dados, quase toda a humanidade consome informações nos espaços digitais e híbridos, cujas fronteiras estão cada dia mais tênues. As pessoas são educadas, atuam profissionalmente, recreiam, vivenciam momentos de lazer e de esporte nesses espaços. Tais espaços, que podem ser caracterizados como blogs, redes sociais, plataformas de realidade virtual ou espaços híbridos com realidade aumentada, têm predominância dos algorit-

mos determinando ações, impondo-lhes limites e mediando informações com base em um ideal de relacionamento e de mediação de informações construído por seus programadores.

Dentro desse contexto, tais programas são criados por pessoas que podem ou não ter a intencionalidade de desenvolver um espaço propício para a formação do sujeito. Como é o caso do Facebook e YouTube, que a princípio não foram criados como ambientes adequados à formação de um sujeito, mas que na contemporaneidade são utilizados na educação. Com base nos dados fornecidos pelo usuário, podem construir filtros que distanciam o sujeito de uma mediação democrática da informação, retirando-lhe, assim, o direito de escolher livremente as informações pelas quais deseja navegar.

Em meio a esse cenário, a educomunicação pode atuar tanto na produção de algoritmos como um produto, como na criação de espaços para serem utilizados com ele, ou mesmo na promoção da conscientização sobre como interagir com essas hiperinteligências nos espaços digitais e híbridos.

No que tange à produção de algoritmos, a educomunicação pode e deve colaborar na construção de lógica sequencial da atividade que será desempenhada pelo algoritmo, bem como nos parâmetros programáveis para atingir o objetivo desejado pela equipe tecnológica ou pelo programador. Tal afirmação parte do princípio que a educomunicação, como uma ciência que busca criar um ecossistema comunicativo para propiciar a democracia, dialogicidade nos ambientes e “ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2011, p.15), pode e deve contribuir para criar algoritmos melhores para a sociedade: algoritmos que tenham em sua genética digital genomas da democracia, da dialogicidade, voltados para a livre condição de expressão de todas as vozes, para além dos que sejam pensados para alcançar o objetivo pretendido.

O educador, para além de construir algoritmos ou colaborar na sua construção a partir do arcabouço teórico advindo do campo da interface comunicação/educação, também pode e deve construir ou construir espaços digitais para os sujeitos atuarem nele. Isso tendo em vista que, diante das transformações sociais, nem todos os espaços sociais são mais possíveis de realizar uma prática formadora do ser humano com qualidade, que não tenha interferência de um agente não orgânico que delimite parâmetros para a ação.

Dessa forma, o educador pode e deve colaborar ou criar espaços que propiciem a construção de sua ação formadora por meio de um ecossistema educativo. No que tange ao educar para atuar com esses interagentes não humanos que são os algoritmos, o educador pode, bem como deve, atuar na criação de uma literacia frente ao funcionamento e alcance dessas hiperinteligências, que explorem as suas possibilidades e auxiliem a enfrentar os seus desafios.

Referências

ALMEIDA, L. B. C. de. *Projetos de intervenção em Educação*. Campina Grande: 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A.; COSTA, M. (org.). *Educação: construindo uma nova área de conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-41.

BAROCAS, S.; HOOD, S.; ZIEWITZ, M. Governing Algorithms: A Provocation Piece. In: *Governing Algorithms: a conference on computation, automation, and control*. *Anais da conferência of Governing Algorithms*. New York: New York University, 2013, p. 1-16.

CÂNDIDA, A. A tecnologia de dados apoia medidas de combate ao covid-19 em Recife. *Programa Cidades Sustentáveis*, 10 de março de 2020. Disponível

em: <https://pcs.iacit.com.br/noticia/detalhe/tecnologia-de-dados-apoia-medidas-de-combate-a-covid-19-em-recife>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CHABERT, J.; WEEKS, C.; BARBIN, E.; BOROWCZYK, J.; CHABER, J. L.; GUILLEMOT, M.; MICHEL-PAJUS, A.; DJEBBAR, A. *Histoire d'algorithmes*. Du caillou à la puce. Paris: Editions Belin, 1994.

CORMEN, T. H. *Algorithms unlocked*. Massachusetts: MIT Press, 2013.

DAVENPORT, T. *Reengenharia de processos*. São Paulo: Campus, 1994.

DI FELICE, M. Fake news: nem verdadeiras nem falsas? *Revista E*, n. 265, agosto/2018. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12329_FAKE+NEWS+NEM+VERDADEIRAS+NEM+FALSAS. Acesso em: 5 jun. 2023.

DI FELICE, M. Nem humanas nem artificiais: 10 pontos para entender a chatGPT e as qualidades conectivas das hiper-inteligências. *Nosso Meio*, 15 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://bit.ly/41ddqvn>. Acesso em: 9 jun. 2023.

DINDARA, A. Colonialismo Digital: os avanços tecnológicos e racismo no algoritmo - Parte 2. *Brasil de Fato*, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2023/01/30/colonialismo-digital-os-avancos-tecnologicos-e-racismo-no-algoritmo-parte-2>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FANDERUFF, D. *Dominando o Oracle 9i: Modelagem e Desenvolvimento*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2003.

GARTNER. *Big Data*. Disponível em: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/big-data>. Acesso em: 30 mai. 2023.

GOFFEY, A. Algorithm. In: Fuller, M. (Ed.). *Software studies: a lexicon*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008, p. 15-20.

GOMES, C. *Organização e gestão por processos*. São Paulo: Fundap, 2006.

GUREVICH, Y. What is an algorithm? In: BIELIKOVA, M.; FRIENDRICH, G.; GOTTLÖB, G. (Ed.). *Sofsem 2012: Theory and Practice of Computer Science*, 2012. República Tcheca: Springer, 2012, p. 31-42.

HALL, S. Encoding, decoding. In: ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*, 2014, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.

KNUTH, D. E. Ancient Babylonian Algorithms. *Communications of the ACM*, v. 15, n. 7, 1972, p. 671-677.

INTRONA, L. D. Algorithms, performativity and governability (early draft). In: *GOVERNING ALGORITHMS: a conference on computation, automation, and control*, 2013, New York. Anais. New York, 2013. Disponível em: <http://governingalgorithms.org/wp-content/uploads/2013/05/3-paper-introna.pdf>. Acesso: 15 mai. 2023.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, F. N. R. *Big Data: O futuro dos dados e aplicações*. São Paulo: Editora Érica, 2018.

MAGALHÃES, M. E quando todo poder emanar dos dados? Uma entrevista sobre datacracia com Derrick de Kerckhove. *Lumina*, V.12, n. 3, p.15-23, 30 dez. 2018. Acesso em: 30 mai. 2023.

MOZUR, P.; ZHONG, R.; KROLIK, A. In Coronavirus Fight, China Gives Citizens a Color Code, With Red Flags. *The New York Times*, New York, 1, mar de 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/01/business/china-coronavirus-surveillance.html?searchResultPosition=1>. Acesso em: 01 jun. 2020.

VALENTIM, J. Big data na publicidade: o uso de dados para proporcionar insight e tomada de decisões estratégicas na publicidade. In: Encontro de comunicação e mídia, 2019, Campina Grande. *Anais do ECOM 2019*, Campina Grande, PB: CESREI, 2019, p.1-10.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

SCHAUN, A. *Educomunicação: Reflexões e Princípios*. São Paulo: Mauad, 2002.

SILVA, T. *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*. São Paulo: SESC Edições, 2022.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SOARES, I. O. Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação. In: BACCEGA, M. A.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). *Gestão da comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo: Paulinas, 2009.

SOARES, I. O. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 135-142, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225>. Acesso em: 02 jun. 2023.

TAURION, C. *Big Data*. Rio de Janeiro: Brasport, 2013.

VINICIUS, B. O que é racismo algorítmico? Pesquisador explica os danos dos algoritmos em novo livro. *Jornal do Commercio*, 2022. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2022/03/14957462-o-que-e-racismo-algoritmico-pesquisador-explica-os-danos-dos-algoritmos-em-novo-livro.html>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Sobre os organizadores, autoras e autores

José Domingos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder.

E-mail: domingosuepb@gmail.com.

Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do curso de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

Ana Carolina Martins da Silva

Pós-Doutora, Doutora em Letras; Docente Adjunta do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged - MP/Uergs). E-mail: anamartins@uergs.edu.br

Aurea Zavam

Professora da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFC, com doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Didática das Línguas pela Université de Genève (Unige).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9339069550299151>

Fernando Rosa da Rosa

Bolsista PROBEX – 01/2022. Acadêmico de Administração Pública da Universidade Estadual do Rio

Grande do Sul (UERGS). E-mail: fernando-rosa@uergs.edu.br

Gilmar de Azevedo

Professor Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), mestre em Teoria da Instrução – Comunicação Social pela Universidade Metodista de S. Paulo (Umesp), doutorando em Letras (UPF/RS). E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br

Jade Barros de Castro

Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: jade.castro@aluno.uepb.edu.br

Jefferson Valentim

Mestre em Computação, Comunicação e Artes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jeffersonvalentim2014@gmail.com.

João Vitor Bezerra Laurentino

Professor permanente da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Doutorando e Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: jvblaurentino@gmail.com.

Joaquim Dolz

Professor e pesquisador em didática das línguas e formação de professores, com doutorado em Ciências da Educação – Didática das Línguas, pela Université de Genève (Unige). Pesquisa o desenvolvimento da linguagem e o ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Entre as diversas contribuições que vem dando ao ensino em nosso país, destaca-se a consultoria a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0829320955424469>

Laécio Fernandes de Oliveira

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista CAPES. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

E-mail: lfoliveira.36@gmail.com

Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Letras do Campus IV da UFPB, atua também como docente no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no PROLING. E-mail: laureniasouto@gmail.com

Maria Vanessa Monteiro das Chagas

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, e docente da Educação Básica na rede Estadual da Paraíba.

E-mail: vanessachagasm@gmail.com

Marina Magalhães

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Professora Adjunta do curso de Comunicação Social/ Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

E-mail: marinamagalhaes@msn.com

Maurício Elisandro Martins Bicoski

Bolsista voluntário. Acadêmico do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: mauriciobicoski@uergs.edu.br

Patrícia Cristina de Aragão

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB) e do Mestrado de Serviço Social. E-mail: patriciacaa@yahoo.com

Renato Hoffmann da Silva

Bolsista voluntário. Acadêmico do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). E-mail: renato-silva01@uergs.edu.br

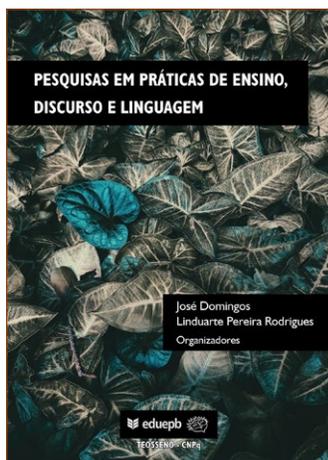
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/ Departamento de Comunicação Social). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), vinculada à Linha de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente. E-mail: rnadia81@gmail.com

Williany Miranda da Silva

Professora titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do PPGLE/UFCG na área de Estudos Linguísticos. Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: williany.miranda@professor.ufcg.edu.br.

Leia outros títulos do selo TEOSSENO



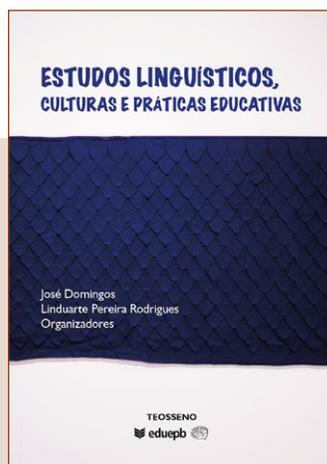
Pesquisas em práticas de ensino, discurso e linguagem
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



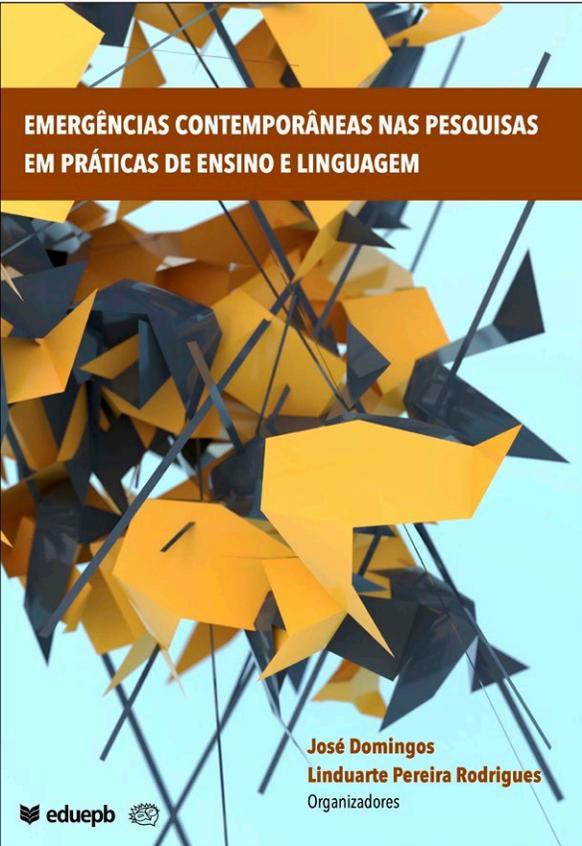
Pesquisas em práticas discursivas, sentidos e subjetividades
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Pesquisas em linguagens, discursos e ensino
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



Estudos linguísticos, culturas e práticas educativas
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)
Edição digital



**EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NAS PESQUISAS
EM PRÁTICAS DE ENSINO E LINGUAGEM**

José Domingos
Linduarte Pereira Rodrigues
Organizadores

 **eduepb** 

 **eduepb** 

<http://eduepb.uepb.edu.br>
<https://www.marcadefantasia.com>