



Organizadoras

Nívea Rohling
Ana Paula Pinheiro da Silveira
Maria de Lourdes Rossi Remenche

Discursos, letramentos e tecnologias:

*reflexões sobre
saberes e práticas*

 **Pedro & João**
editores

Discursos, letramentos e tecnologias: reflexões sobre saberes e práticas

Nívea Rohling
Ana Paula Pinheiro da Silveira
Maria de Lourdes Rossi Remenche
(Organizadoras)

Discursos, letramentos e tecnologias: reflexões sobre saberes e práticas



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Nívea Rohling; Ana Paula Pinheiro da Silveira; Maria de Lourdes Rossi Remenche [Orgs.]

Discursos, letramentos e tecnologias: reflexões sobre saberes e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 265p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0921-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526509210

1. Análise do Discurso. 2. Letramentos. 3. Teoria e prática. 4. Linguística Aplicada. 5. Linguística. I. Título.

CDD – 410

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

Apresentação	9
Nívea Rohling, Ana Paula Pinheiro da Silveira e Maria de Lourdes Rossi Remenche	

Parte 1 - Estudos do Campo Discursivo

1. Inquietações sobre discurso e tecnologias	17
Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues	

2. Tecnologia, corpo, discurso: uma análise neomaterialista dos dispositivos para pessoas que vivem com hiv	35
Atilio Butturi Junior, Nathalia Muller Camozzato e Camila de Almeida	

3. Discurso polêmico e racismo na praça pública das mídias digitais	63
Aline Folloni e Nívea Rohling	

Parte 2 - Estudos dos Letramentos e Formação Docente

4. A prática de curadoria na Base Nacional Comum Curricular e no Livro Didático de língua portuguesa	85
Elisa Akiko Maruyama Nunes e Maria de Lourdes Rossi Remenche	

5. O jogo <i>What remains of edith Finch</i> como ferramenta multiletrada para o ensino de linguagens	107
Talisson Subtil Vogelmann e Ana Paula Pinheiro da Silveira	
6. Multiletramentos e formação docente: o Instagram na escola em tempos de ensino remoto	131
Beatriz Toledo Rodrigues e Hércules Tolêdo Corrêa	
7. O brincar como prática multiletrada: uma experiência com o App Applaydu	155
Gilmar Montargil e Maria de Lourdes Rossi Remenche	
8. Da história oficial à perspectiva silenciada: Angola Janga e a reescrita de Palmares	175
Wanderlei de Sousa Lopes e Ana Paula Pinheiro da Silveira	
9. Tecnologias digitais no processo de escrita: deslocamento ou manutenção de práticas?	197
Tatiane Penelas e Maria de Lourdes Rossi Remenche	
10. Letramentos digitais e o desenvolvimento de alunos com a produção do gênero notícia digital nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica	215
Rosivaldo Gomes e Daniel de Almeida Brandão	

11. Parabolicamará: entre a formação inicial e os letramentos em meios digitais	239
Gabriela Ceccon Lenhardt e Maria de Lourdes Rossi Remenche	
Sobre as/os autoras/es	259

APRESENTAÇÃO

Todo texto tem uma história. A história desse livro tem relação com os dez anos de trabalho do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA) do Departamento de Linguagem e Comunicação (DALIC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba. Como o próprio nome sugere, o grupo se situa epistemologicamente no campo da Linguística Aplicada e, desde 2013, agrega pesquisas de docentes, orientandas e orientados de mestrado e de iniciação científica tendo como eixo as relações cada vez mais complexas entre linguagem, tecnologia e sociedade. As ações do GRUPLA fazem parte do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UTFPR), que possibilitou parcerias institucionais profícuas nos últimos anos que, inclusive, marcam presença neste livro.

Nessa última década, foram muitas interações em reuniões de estudos, eventos acadêmicos e discussões teórico-práticas, publicações sobre temas relevantes no campo dos estudos de linguagens. Dentre essas interações, vale destacar o Ciclo de Palestras do GRUPLA, evento iniciado antes de modo presencial e que passou ao remoto no período pandêmico em que estabelecemos diálogos produtivos com pesquisadoras e pesquisadores relevantes no campo dos estudos da linguagem. De modo que, até aqui, o GRUPLA publicizou suas investigações em forma de dissertações, TCCs, relatórios de ICs, capítulo de livros e artigos publicados em periódicos e comunicações em congressos tanto no campo discursivo como nos estudos dos letramentos. Nessa dinâmica, entendemos que já era hora de socializar uma parte dessas reflexões em forma de livro e, sobretudo, um e-book de livre acesso a fim de partilhar as discussões do grupo na interlocução com outros grupos de pesquisa no Brasil. Assim surgiu a ideia de publicar esse material discursivo-semiótico para comemorar esses dez anos de caminhada de pesquisa e prática na LA.

Como dito antes, além das produções do GRUPLA, como resultado de diálogo teóricos (e por que não também no campo do afeto?) a obra conta com capítulos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores que participaram conosco de diversas atividades acadêmicas (bancas, eventos e publicações), cujas parcerias interinstitucionais se fizeram presentes no percurso do grupo e enriqueceram o debate dos temas em pauta neste livro.

Sobre o objeto que aqui se apresenta (livro-ebook) considerou-se as múltiplas materialidades semióticas que constituem o texto-enunciado e as práticas de produção de sentidos na contemporaneidade com vistas a reunir capítulos que tematizassem a relação cada vez mais imbricada entre linguagem e tecnologia. Dessa forma, assumimos aqui uma concepção de tecnologia de forma ampla que envolve práticas materiais-discursivas, diferentes linguagens em processo intrínseco de agência e potência criativa. Tendo em vista que o GRUPLA está inserido em um Programa de Pós-graduação cuja linha de concentração é “linguagem e tecnologia”, destacam-se como objetos de análise, neste livro, práticas e discursos da cultura digital na qual se evidenciam a porosidade dos enunciados e as fronteiras cada vez mais borradas entre as materialidades discursivo-semióticas no nosso tempo. Esse cenário traz indagações sobre os limites dos objetos, das práticas discursivas, dos sentidos produzidos nas interações sociais e nos modos de fazer pesquisa nos estudos da linguagem de um ponto de vista crítico.

Em termos de organização, a obra está agrupada em duas partes temáticas. A primeira agrega pesquisas no campo dos estudos discursivos. A segunda parte, por sua vez, apresenta investigações acerca dos estudos de letramentos e formação docente, considerando as práticas languageiras em contextos escolares e não escolares.

Dito isto, a primeira parte do livro se constitui de três capítulos produzidos no *Campo Discursivo*, sendo o *Capítulo 1*, intitulado “Inquietações sobre discurso e tecnologias, de autoria de Rodrigo Acosta Pereira (UFSC/CNPq) e Rosângela Hammes Rodrigues

(UFSC). A partir de uma mirada reflexiva e teórica, o autor e a autora retomam discussões sobre as noções de cronotopo e discurso nos escritos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo a fim refletir sobre questões emergentes na contemporaneidade, a saber, as vulnerabilidades e as transmutações do tempo-espaço dos discursos contemporâneos frente ao advento de novas tecnologias digitais de comunicação e de informação, como, por exemplo, o ChatGPT e sua versão atual, o ChatGPT- 4 e o Bard.

Já no *Capítulo 2*, nomeado “Tecnologia, corpo, discurso: uma proposta neomaterialista dos dispositivos para pessoas que vivem com hiv”, Atilio Butturi Junior, Nathalia Muller Camozzato e Camila de Almeida Lara (UFSC) analisam o dispositivo da HIV a partir da perspectiva foucaultiana neomaterialista dos discursos, mais especificamente aquele que diz respeito a pessoas que vivem com hiv em um contexto específico, a saber, o Grupo de Apoio e Prevenção à Aids (GAPA) de Florianópolis no ano de 2023. A discussão tem caráter inovador no campo uma vez que estabelece diálogo entre os estudos foucaultianos e a perspectiva dos novos materialismos.

No *Capítulo 3*, Aline Cristina de Souza Folloni e Nívea Rohling (UTFPR) assinam o texto “Discurso polêmico e racismo na praça pública das mídias digitais”. As autoras apresentam uma análise bakhtiniana de uma peça publicitária com objetivo de discutir as diferentes reações-resposta lançadas na “praça pública” sobre o racismo estrutural em nossa sociedade e que é acentuado e “pulverizado” nas redes por intermédio das *hashtags*.

Já a segunda parte do livro, por seu turno, agrupa investigações sobre os *Estudos dos Letramentos e Formação Docente*. Esse agrupamento compõe-se de oito capítulos que apresentam estudos no âmbito dos letramentos e sua intrincada relação com usos e concepções sobre tecnologias no espaço escolar e não escolar.

Esta parte inicia com o *Capítulo 4*, intitulado: “A prática de curadoria na Base Nacional Comum Curricular e no Livro Didático de Língua Portuguesa”, de autoria de Elisa Akiko Maruyama Nunes (UFPR) e Maria de Lourdes Rossi Remenche (UTFPR). As

autoras analisam como a BNCC prescreve a curadoria e as formas como essas práticas são apropriadas pelo livro didático de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo fundamenta-se na Concepção Dialógica da Linguagem e na perspectiva dos Multi(letramentos).

No *Capítulo 5*, “O jogo *What remains of edith Finch* como ferramenta multiletrada para o ensino de linguagens”, Talisson Subtil Vogelmann e Ana Paula Pinheiro da Silveira (UTFPR) apresentam uma análise do jogo digital *What Remains of Edith Finch (WRoEF)* com vistas a discutir como esse objeto pode ser mobilizado no ensino-aprendizagem leitura. O estudo aponta que o *WRoEF* se mostrou um jogo desafiador das normas culturais ao explorar temas complexos, como morte, solidão e relacionamentos, convidando os jogadores a pensar criticamente e a considerar diferentes perspectivas. Além disso, a investigação aponta a relevância da multimodalidade nos videogames, envolvendo os jogadores em várias modalidades de leitura, como texto, imagens, sons e interatividade, o que amplia suas habilidades de compreensão e interpretação.

Na sequência, no *Capítulo 6*, “Redes sociais e escola: parceria possível em tempos pandêmicos?”, Beatriz Toledo Rodrigues e Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP) analisam o uso das redes sociais para fins educativos em uma escola pública e as contribuições do letramento digital e dos multiletramentos para docentes e discentes nas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial.

Já no *Capítulo 7*, Gilmar Montargil (UFRGS) e Maria de Lourdes Rossi Remenche (UTFPR) assinam o texto “O brincar como prática multiletrada: uma experiência com o APP *APPLAYDU*”. Nesse capítulo, o autor e autora empreendem um olhar para o produto Kinder Ovo que passou a inserir em seus brinquedos a possibilidade de interação ludovirtual a partir de um *QRCode* que leva ao aplicativo *Applaydu*. Nesse sentido, o texto descreve e analisa a presença de letramentos nessa situação-ação que vai desde a compra do produto à experimentação do

aplicativo. O estudo se inscreve teórica e metodologicamente na perspectiva dos Multiletramentos a partir dos escritos do Grupo de Nova Londres.

No *Capítulo 8*, Wanderlei de Sousa Lopes e Ana Paula Pinheiro da Silveira (UTFPR) assinam o capítulo “Da história oficial à perspectiva silenciada: Angola Janga e a reescrita de Palmares”. Neste texto, o autor e a autora discutem os tensionamentos entre a historiografia de Zumbi e do Quilombo dos Palmares na obra em quadrinhos *Angola Janga: uma história de Palmares*, de Marcelo D’Salet, publicada em 2017. Considerando a contextualização da história negra no Brasil colonial, o capítulo aponta que Angola Janga emerge como uma obra de resgate e ressignificação da narrativa histórica afro-brasileira, ao mesmo tempo que denuncia as desigualdades persistentes pós-abolição.

Já no *Capítulo 9*, intitulado “Tecnologias digitais no processo de escrita: deslocamento ou manutenção de práticas?”, as autoras Tatiane Penelas e Maria de Lourdes Rossi Remenche (UTFPR) tematizam a inserção de aplicativo mobile no processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa no Ensino Médio. As autoras apresentam resultados de uma investigação sobre o uso de um aplicativo mobile desenvolvido especificamente para este estudo e, posteriormente, aplicado em uma oficina de produção de texto em uma escola de Educação Básica de Curitiba - PR.

Na sequência, no *Capítulo 10*, Rosivaldo Gomes e Daniel de Almeida Brandão (UNIFAPI) assinam o capítulo “Letramentos digitais e o desenvolvimento de alunos com a produção do gênero notícia digital nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica”. Neste texto, os autores tematizam a produção de textos no espaço escolar. Embasados na noção de *engenharia didática*, o texto apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que tomou como objeto de investigação práticas de produção textual com base em usos sociais de linguagem. São analisadas as capacidades de linguagem de duas alunas de 7º ano na produção do gênero notícia digital por meio de pesquisa-ação, inscrito no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

Por fim, no *Capítulo 11*, Gabriela Ceccon Lenhardt e Maria de Lourdes Rossi Remenche (UTFPR) assinam o capítulo “Parabolicamará: entre a formação inicial e os letramentos em meios digitais”. As autoras apresentam uma análise de Currículos de Cursos de Licenciatura em Letras-Português de instituições públicas a fim de verificar como os currículos de formação inicial docente acionam práticas de letramentos do espaço digital.

Esperamos que as diferentes reflexões apresentadas neste ebook possam contribuir para ampliar os saberes, práticas e formas de produzir conhecimentos nos estudos da linguagem.

Desejamos uma ótima leitura!

As organizadoras.

Parte 1
Estudos do Campo Discursivo

CAPÍTULO 1

INQUIETAÇÕES SOBRE DISCURSO E TECNOLOGIAS

Rodrigo Acosta Pereira (UFSC/CNPq)
Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

Introdução

Diferentes relações intersubjetivas, diferentes sentidos e múltiplas semioses se entretecem em um novo tempo-espço de discursos que ascendem na contemporaneidade. Com a desfronteirização de espaços, com o advento de novas tecnologias e com a vulnerabilidade de um tempo acelerado, ágil e frenético, os discursos se (re)modelam, se (res)significam e se transformam. Sob essa perspectiva, nosso objetivo neste capítulo é retomar as discussões sobre cronotopo e discurso a partir dos escritos de M. Bakhtin e o Círculo, a fim de que possamos refletir sobre as vulnerabilidades e as transmutações do tempo-espço dos discursos contemporâneos frente ao advento de novas tecnologias digitais de comunicação e de informação, como, por exemplo, o ChatGPT e sua versão atual, o ChatGPT- 4 e o Bard. Nosso capítulo se caracteriza como essencialmente teórico, buscando, dentre outras questões, empreender um elenco de questões/questionamentos (para pesquisas futuras) sobre como sujeitos, discursos e interações se transmutam e se reconfiguram na hibridez do tempo-espço contemporâneo, que reconfiguram novos cronotopos. Ao fim, buscamos, de forma geral, advogar a favor de uma postura *social* para pesquisas contemporâneas sobre linguagem, sujeitos e tecnologias.

1. O cronotopo nos escritos do Círculo

A noção de cronotopo é apresentada por Bakhtin principalmente em dois textos, “O cronotopo em Rabelais” (1998 [1975]) e “O tempo e o espaço nas obras de Goethe” (2003 [1979]). De acordo com Bakhtin (1998 [1975]; 2003 [1979]), o cronotopo é a porta de entrada para o estudo dos discursos, uma vez que ele funciona como o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais. Mas como o autor compreende o cronotopo? Bakhtin (1998 [1975]) salienta que, diferentemente de Kant, para ele, o tempo e o espaço como formas indispensáveis de qualquer conhecimento não são concebidos como formas de conhecimento *transcendentais*, mas como formas da própria realidade efetiva. Rodrigues (2005), a esse respeito, afirma que cada discurso se situa em um determinado cronotopo, pois o discurso se engendra em determinado horizonte espacial, temporal, temático e valorativo (axiológico, apreciativo, avaliativo); possui recortes ideológicos específicos e apresenta posições de autoria e de interlocutores próprios. Ou seja, inscreve-se em um cronotopo, onde produz sentidos arregimentados por esse cronotopo. Por isso o cronotopo é tanto a porta de entrada de estudo dos gêneros quanto dos discursos.

Entendemos, dessa forma, que cada discurso possui uma orientação espaço-temporal diferente, pois está inscrito em um cronotopo particular, determinado por condições sociais específicas. A esse respeito, Bakhtin (2003 [1979]), ao retomar suas considerações sobre o tempo e o espaço nas obras de Rabelais e Goethe, pontua que

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; **é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos**

abstratos). (Bakhtin, 2003 [1979], p. 225, *itálicos do autor, negritos nossos*).

Ao elaborar suas considerações sobre o cronotopo nas obras de Rebelais e Goethe, Bakhtin (1998 [1975]; 2003 [1979]) busca entender os possíveis entrelaçamentos entre os indícios culturais e históricos e o cronotopo. Bakhtin objetiva compreender como o cronotopo reflete e refrata organizações, instituições, esferas, nações e grupos sociais. Amorim (2004), a respeito desse conceito em Bakhtin, explica que essa concepção se refere ao equilíbrio que se instaura entre os horizontes espacial e temporal. Segundo a autora, Bakhtin ressignifica o conceito de cronotopo da Matemática e da Teoria da Relatividade de Einstein, pretendendo delinear como se articula no discurso a indissolubilidade entre o espaço e o tempo. Contudo, lembra a autora que o conceito de cronotopo na perspectiva dialógica não procura compreender o funcionamento estrutural dos corpos, como na Física de Einstein, mas as relações que os sujeitos podem potencialmente construir e significar uns com os outros no tempo e no espaço (essa afirmativa é potencializada nos questionamentos que propomos a seguir).

A fim de sintetizar nossa discussão a respeito da concepção de cronotopo, trazemos pontos que sumarizam algumas das reflexões de Bemong e Borghart (2015, p. 17-19) sobre o cronotopo nos escritos de Bakhtin e que são considerados nos questionamentos que propomos a seguir, na seção 3. Para os autores, o cronotopo compreende:

- (a) percepção humana da realidade;
- (b) construção de/do mundo;
- (c) combinação coerente de indicadores espaciais e temporais;
- (d) categoria através da qual os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante;
- (e) forma da realidade;
- (f) evidências históricas de uma atividade perceptual tal como manifestada em textos;
- (g) natureza das configurações espaço-temporais;

(h) conexão intrínseca entre tempo e espaço.

Além disso, os autores apresentam outras considerações acerca da construção desse conceito nos textos de Bakhtin e na sua apropriação pelos leitores de Bakhtin, da quais nos interessam a síntese enumerativa que fazem do conceito de cronotopo em Bakhtin:

Essa falta de precisão analítica nos ensaios de Bakhtin levou a uma proliferação de abordagens heterogêneas do cronotopo na literatura e, mais amplamente, na cultura. Essa proliferação já está presente no próprio FTC [Formas do tempo e do cronotopo]. No item “observações finais”, que Bakhtin adicionou em 1973, como um décimo capítulo, ele situa “o significado de todos esses cronotopos” em pelo menos quatro níveis: (1) eles têm significado na geração da narrativa do enredo; da trama; (2) têm significado representacional; (3) “fornecem a base para distinguir tipos de gêneros; (4) tem significado semântico. (Bemong; Borghart, 2015, p. 20-21).

A partir dessas considerações gerais sobre o conceito de cronotopo, direcionamo-nos na próxima seção para nossas reflexões sobre o discurso nos escritos do Círculo, em especial, nas discussões tecidas por Bakhtin.

2. O discurso nos escritos do Círculo

O conceito de discurso, assim como muitas noções discutidas no decorrer da obra de Bakhtin e o Círculo, não é apresentado de forma finalizada. Apesar disso, podemos encontrar suas principais considerações especialmente nas obras *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2010 [1963]) e *Questões de Literatura e de Estética* (Bakhtin, 1998 [1975]).

Bakhtin (2010 [1963], p. 207) concebe o discurso como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva.”, ou seja, a língua no intercuro social, na mediação das interações. O discurso é o espaço do diálogo (lembrando que o diálogo para Bakhtin não se cristaliza, não se restringe ao diálogo face a face, pois ele entende o diálogo

num sentido muito mais amplo, universal), pois “[...] a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.” (Bakhtin, 1998 [1975], p.71). Desde um simples som monossilábico até uma obra escrita, para Bakhtin o discurso é sempre social e dialógico.

O discurso é, portanto, o espaço do heterodiscurso¹. Uma relação confluyente entre linguagens, estratos sociais, dialetos e linguagens das diferentes comunidades e diferentes organizações sociais. É diverso, porque todo heterodiscurso é diverso, uma vez que vem de diferentes estratos, campos, esferas. E do enfrentamento entre discursos outros, temos a arena de disputa, de confronto entre visões de mundo.

Segundo Bakhtin (1998 [1975]), o discurso é o espaço do enfrentamento, do diálogo, portanto, da diversidade. Todo discurso é ideologicamente saturado na medida em que expressa um determinado ponto de vista, uma dada visão de mundo. “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.” (Bakhtin, 1998 [1975], p. 82). Dessa maneira,

[...] a concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto “desacreditado” e “contestado” é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. (Bakhtin, 1998 [1975], p. 86, grifos do autor).

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca

¹ Em algumas traduções o termo é textualizado como *plurilinguismo* e *heteroglossia*.

em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou". (Bakhtin, 2010 [1963], p. 232).

A partir dessas considerações gerais sobre cronotopo e discurso, direcionamo-nos para nossas reflexões sobre o tempo-espaço contemporâneo, ou seja, os cronotopos contemporâneos, na seção seguinte.

3. Reflexões e apontamentos sobre o tempo-espaço contemporâneo: o ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e o Bard

Diferentes discussões têm sido apresentadas no campo da Linguística Aplicada sobre o tempo-espaço da contemporaneidade (Giddens, 2000; Bauman, 2001). Segundo Branca Fabrício (2006, p. 47, grifos nossos),

Vários autores descrevem uma multiplicidade de fenômenos – frequentemente agrupados sob a denominação de globalização – e sublinham algumas de suas características mais eloquentes, dentre as quais: [...] 1) a transnacionalização das dimensões política, econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade – mercado, técnica e individualismo [...].2) **a compreensão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet [...];**3) **a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos** (presente nos processos de hibridação de público e privado, mercado e educação/saúde, política e marketing, mídia, vida, tecnologia e corpo, entre outros); 4) **os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais** como consumo, do imperativo social e moral da imediatividade do prazer e da satisfação; do culto à aparência [...]; 5) a desvalorização de compromissos comunais e a consequente privação das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente [...]; 6) o crescente declínio e

despolitização do espaço público decorrente do esvaziamento do sentido moral desse tema.

Ademais, frente a todas as dinâmicas que envolvem as relações entre espaços, tempos e sujeitos, nos processos de *ideologização* da vida social, Santos (2017, p. 159-160, grifos nossos) assim esclarece:

A globalização atual é muito menos um produto de ideias atualmente possíveis e, muito mais, o resultado de uma ideologia restritiva adrede estabelecida. **Já vimos que todas as realizações atuais, oriundas de ações hegemônicas, têm como base construções intelectuais fabricadas antes mesmo da fabricação das coisas e das decisões de agir. A intelectualização da vida social, recentemente alcançada, vem acompanhada de uma forte ideologização.** [...] Todavia, o que agora estamos assistindo em toda a parte é uma tendência à dissolução dessas ideologias, no confronto com a experiência vivida dos povos e indivíduos. O próprio credo financeiro, visto pelas lentes do sistema econômico a que deu origem, ou examinado isoladamente, em cada país, aparece menos aceitável e, a partir de sua constatação, outros elementos da ideologia do pensamento único perdem força. Além das múltiplas formas com que, no período histórico atual, o discurso da globalização serve de alicerce às ações hegemônicas dos estados, das empresas e das instituições internacionais, o papel da ideologia na produção das coisas e o papel ideológico dos objetos que nos rodeiam contribuem, juntos, para agravar essa sensação de que agora não há outro futuro senão aquele que nos virá como um presente ampliado e não como outra coisa. Daí a pesada onda de conformismo e inação que caracteriza nosso tempo, uma densa camada de intelectuais. É muito difundida a ideia segundo a qual o processo e a forma atuais da globalização seriam irreversíveis.

Isso também tem a ver com a força com a qual o fenômeno revela e instala em todos os lugares e em todas as esferas da vida, levando a pensar que não há alternativas para o presente estado das coisas. **No entanto, essa visão repetitiva do mundo confunde o que já foi realizado com as perspectivas de realização. Para exorcizar esse**

risco, devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda a parte), mas pelo que pode efetivamente existir (aqui, ali, em toda a parte). O mundo datado de hoje deve ser enxergado como o que na verdade ele nos traz, isto é, um conjunto de possibilidades reais, concretas, todas factíveis sob determinadas condições. O mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número de possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que não existe, mas é empiricamente factível. Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização. Por isso, situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas.

Lipovestsky (2007, p. 57-59, grifos nossos), em adição, também nos traz diferentes reflexões sobre nossa contemporaneidade. Segundo o autor,

Neste momento de hiperconsumismo, o durável cede lugar ao descartável, e tudo deve entreter com o mínimo de esforço. O capitalismo e o espírito de fruição estão acabando com a autoridade pública e a dignidade da cultura. **Alguns chegam a falar em estado de “pós-cultura”, outros citam a barbárie intelectual e estética.** [...] Outros cenários poderão surgir, na medida em que há transformações em vários níveis e tendências em sentido contrário à expansão da mentalidade consumista. As críticas ao sistema de ensino e à televisão são veementes; os pais expressam a mais viva preocupação com as consequências de tantas horas passadas diante da tela. [...] o poder da Internet. **Sem dúvida, é algo que estimula a curiosidade, que incentiva os indivíduos a propor novos temas e soluções, alargar horizontes de conhecimento. Apesar disso, não sejamos ingênuos a ponto de supor que apenas a democratização dos meios de informação e a difusão de programas televisivos com alguma qualidade possa competir com a natureza dos problemas suscitados pelo futuro da cultura e do pensamento contemporâneo.**

A escola continuará a desempenhar um papel primordial no sentido de promover pontos de referência em meio à hipertrofia da informação.

Frente a essas considerações de Fabrício (2006), Santos (2017) e Lipovetsky (2007) e retomando as postulações de Bakhtin sobre cronotopo e discurso (seções 1 e 2), apresentamos algumas reflexões em torno do advento de uma nova tecnologia em circulação, o ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4² e o Bard³. Exemplificamos quatro notícias sobre o advento das tecnologias do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e do Bard na contemporaneidade (com *links* de acesso).

² “ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 (sigla inglesa para chat generative pre-trained transformer) [1], que significa transformador pré-treinado gerador de conversas, é um protótipo de um chatbot com inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI e especializado em diálogo. O chatbot é um modelo de linguagem ajustado com técnicas de aprendizado supervisionado e por reforço. O modelo básico que foi ajustado foi o modelo de linguagem GPT-3.5 da OpenAI, uma versão melhorada do GPT-3. No dia 15 de março de 2023 foi lançado somente para os usuários do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 Plus o GPT-4.” ([https://pt.wikipedia.org/wiki/ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4](https://pt.wikipedia.org/wiki/ChatGPT_e_sua_vers%C3%A3o_atual_ChatGPT-4)). “No ChatGPT, da OpenAI, você insere comandos de texto para gerar, por exemplo, resumos sobre determinados temas. Em contrapartida, no GPT-4, espécie de versão refinada do chatbot antecessor, a principal novidade (e diferença) é que dá para processar imagens junto aos comandos de texto para gerar conteúdo.” Fonte: <https://olhardigital.com.br/2023/03/30/internet-e-redes-sociais/quais-diferencas-entre-chatgpt-e-gpt-4/>

³ “O Google liberou para testes abertos nesta terça-feira (21) o Bard, inteligência artificial (IA) que deve competir com o ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 da OpenAI. Anunciada oficialmente em fevereiro deste ano, em um evento realizado em Paris, França, a IA poderá ser testada a partir de hoje em inglês por usuários dos Estados Unidos e do Reino Unido. Ainda não há previsão de lançamento para outros países, mas a expectativa da empresa é que sejam iniciados testes em outros idiomas e lugares no decorrer dos próximos meses.” ([https://www.techtudo.com.br/noticias/2023/03/google-libera-testes-no-bard-inteligencia-artificial-no-estilo-ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4-edsoftwares.ghtml](https://www.techtudo.com.br/noticias/2023/03/google-libera-testes-no-bard-inteligencia-artificial-no-estilo-chatgpt-e-sua-vers%C3%A3o_atual_ChatGPT-4-edsoftwares.ghtml)).

Figura 1: Notícia do *Estadão*



Fonte: <https://www.estadao.com.br/link/empresas/bard-rival-do-google-para-o-ChatGPT-e-sua-versao-atual-ChatGPT-4-ja-esta-disponivel-nos-eua-e-no-reino-unido/>

Figura 2: Notícia do *Olhar Digital*



Fonte: <https://olhardigital.com.br/2023/03/21/internet-e-redes-sociais/google-libera-acesso-antecipado-ao-bard-rival-do-ChatGPT> e sua versão atual ChatGPT- 4/

Nossas reflexões seguem as discussões acima sobre cronotopo e sobre nosso tempo-espaço contemporâneo. A partir delas, nosso objetivo é tecer algumas questões que possam contribuir para pesquisas futuras sobre a relação entre sujeito, cronotopo, discurso, tecnologias e contemporaneidade. Sobre as notícias 01 e 02, seguem algumas de nossas indagações:

(i) Como o cronotopo contemporâneo discursiviza novas relações entre sujeitos mediadas pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e pelo Bard?

(ii) Como “a compreensão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet [...]; a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios

discretos (presente nos processos de hibridação de público e privado, mercado e educação/saúde, política e marketing, mídia, vida, tecnologia e corpo, entre outros); [e] os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais” (Fabrício, 2006, p. 47) são discursivizados pelo advento do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e do Bard?

(iii) Como o cronotopo contemporâneo discursiviza novas relações entre esferas sociodiscursivas e discursos mediadas pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e pelo Bard?

(iv) Como o cronotopo contemporâneo discursiviza novas relações entre mídias e discurso mediadas pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e pelo Bard?

(v) Como o cronotopo contemporâneo discursiva novas modos ideológico-valorativos de compreender a produção, a recepção e a circulação de discursos, posto que “A intelectualização da vida social, recentemente alcançada, vem acompanhada de uma forte ideologização” (Santos, 2017, p. 159)?

(vi) Como se ressignifica a interação mediada pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e pelo Bard? Quem tem acesso, posto que “[...] não sejamos ingênuos a ponto de supor que apenas a democratização dos meios de informação e a difusão de programas televisivos com alguma qualidade possa competir com a natureza dos problemas suscitados pelo futuro da cultura e do pensamento contemporâneo.” (Lipovetsky, 2007, p. 59)?

(vii) Como o advento do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e do Bard revaloriza a discursivização de autoria?

(viii) Como o advento do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e do Bard revaloriza a discursivização de interlocutor?

(ix) Como o advento do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e do Bard ressignifica a discursivização das práticas de leitura em contextos escolares e não-escolares?

(x) Como valores, crenças e atitudes de sujeitos sociais mudam com o advento da interação mediada pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e do Bard?

Agora apresentamos outras duas notícias sobre as relações de trabalho e de “verdade” relacionadas ao advento das tecnologias do ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e Bard.

Figura 3: Notícia do UOL



Fonte: [https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/03/23/o-que-o-ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4-recomenda-para-voce-curtir-o-lollapalooza.htm](https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/03/23/o-que-o-ChatGPT-e-sua-versao-atual-ChatGPT-4-recomenda-para-voce-curtir-o-lollapalooza.htm)

Sobre a notícia 03, seguem algumas de nossas inquietações:

(i) Como o cronotopo contemporâneo discursiviza novas “verdades” mediadas pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT-4 e pelo Bard?

(ii) Como essas novas “verdades” são balizadas por novas formas de interação mediadas pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT-4 e pelo Bard?

(iii) Como essas novas “verdades” são discursivizadas por novas formas de autoria?

(iv) Como essas novas “verdades” são discursivizadas e (des)autorizadas por novas formas de interlocutor?

(v) Com o cronotopo contemporâneo é possível pensarmos em “verdades pós-humanas”⁴?

⁴ Sugerimos a leitura do dossiê a seguir: <https://www.scielo.br/j/tla/i/2019.v58n2/> sobre o pós-humano.

Figura 4: Notícia do *Conexão Jornalismo*



Fonte: <https://www.conexaojornalismo.com.br/2023/03/sindicato-de-roteiristas-de-hollywood-quer-permitir-ChatGPT> e sua versão atual ChatGPT- 4-para-fazer-roteiros/

Sobre a notícia 04, seguem algumas de nossas inquietações:

(i) Como o cronotopo contemporâneo discursiviza novos modos de trabalho mediados pelo ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e pelo Bard?

(ii) Como esses novos modos de trabalho entram em embate como modos tradicionais?

(iii) Como esses novos modos de trabalho reverberam novas relações intersubjetivas?

(iv) Como esses novos modos de trabalho reverberam em novas formas de autoria e de interlocutor?

(v) Como esses novos modos de trabalho reverberam em novas posições, novas profissões e novas formas de conceber, apreender, compreender e avaliar a realidade social?

Diferentes indagações foram propostas. Retomamos considerações de Fabrício (2006) para dialogar sobre como novos tempos e novos espaços refletem e refratam (Volochínov, 2017 [1929/1930]) mudanças nas relações políticas e econômicas, nas relações interpessoais, no advento de novas mídias e novos modos sociais de comunicação e na globalização, o que reverbera e baliza as inquietações que trouxemos para o escopo deste capítulo.

Ademais, as reflexões de Santos (2017) nos levam a entender como a globalização e os diferentes modos de ideologização da vida social respondem, em grande medida, a ações hegemônicas

ancoradas e referenciadas por construções intelectuais fabricadas que reforçam a intelectualização da nossa vida à luz de um conjunto de possibilidades no devir (como tendências ou promessa de realização), o que muito se relaciona intimamente com as questões que propomos nesta discussão sobre o ChatGPT e sua versão atual ChatGPT- 4 e o Bard. Ao final, os estudos de Lipovestsky (2007) nos mostram que, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação, a escola ainda tem papel fundante e central frente à hipertrofia da informação.

O que tudo isso nos mostra? A nosso ver, sinaliza-nos o quanto ainda precisamos nos indagar sobre como a linguagem, o sujeito e as tecnologias precisam ser pensados em conjunto, não apenas em torno de aspectos mecânicos, físicos ou de inteligência artificial, mas, sobretudo, sob os matizes de aspectos sociais. E mais, questionar como tudo isso nos afeta; como novas tecnologias remodelam nossas práticas sociais e, por conseguinte, discursivas; como novas tecnologias reconfiguram novas relações intersubjetivas, práticas autoriais, novas visões do real e de sujeito, novas percepções do mundo. É preciso pensar essas questões à luz de estudos multi, inter ou transdisciplinares que envolvam tecnologias, linguagem e sociedade de forma imbricada. É preciso dialogar com teorias que possam contribuir com o quanto *o social na/para/com/ a linguagem e sujeitos* é um ponto central da discussão sobre tecnologias. Em nossas reflexões neste capítulo, buscamos trazer essa dimensão a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, especificamente, a partir da discussão sobre cronotopo.

Podem alguns leitores se perguntarem o porquê de trazer escritos do Círculo (datados em grande parte na 1ª metade do século XX) para refletirmos sobre questões “caras” ao século XXI. Para antecipar a reação-resposta do outro, revisitamos alguns autores que ratificam a postura de como os escritos do Círculo podem colaborar com pesquisas contemporâneas envolvendo sociedade, sujeitos e discursos na vida social:

Bakhtin provides us with a vantage to the world that ‘is seen, heard, touched, and thought, a world permeated in its entirety with emotional-volitional tones of the affirmed validity of values’ (1993: 56)⁵. Such a turn is essential to the interpretation of everyday life as a moral, creative plane that is recognizable to us both as people who live in the world and as people who write about it. (Bender, 2008, p. 194) This has significant implications for the history of the language since it means that the field, while necessarily employing these concepts, will have to do so in a way which demonstrates a clear view of the historical and political contexts to which they are related. In turns this reveals the central significance of the question of power and its distribution. For although Bakhtin is correct in arguing that there is a constant conflict of centralising and decentralising forces in discourse, it sometimes appears as though this conflict takes place without historical cause and to little historical effect, save that of producing fresh discursive conflict. [...] It is this that both historians of language and Bakhtin scholars will need to recall. (Crowley, 2001, p. 198-199).

São muitas as questões a responder, dais quais apresentamos apenas algumas que já nos levam, inicialmente, a entender que: o tempo-espaço muda e, por conseguinte, as práticas sociais mudam, reverberam novas interações, novas intersubjetividades e discursos pluridiversificados, que não apenas refletem nossa vida social, mas, sobretudo, a refratam em múltiplos matizes semânticos. E isso porque entendemos que falar do contemporâneo é falar da vida, do sujeito, da linguagem. E isso implica abordar todas essas questões por meio de reflexões discutidas pelo Círculo e os múltiplos e diversos diálogos com pesquisadores contemporâneos que possam surgir. Nosso capítulo é, de fato, um conjunto de indagações, posto que, como explica Bakhtin (2003 [1979], p. 381), “Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.”

⁵ A autora, Courtney Bender, se refere à obra *Para uma filosofia do ato responsável*.

Considerações finais

É preciso repensarmos o presente a fim de vislumbrar possibilidades de futuro. Nesse repensar, acreditamos que uma das questões fundantes hoje é buscar construir caminhos multi, inter ou transdisciplinares de estudos que envolvam novas tecnologias, linguagem e sujeitos sob um domínio em que o social faça parte da discussão.

Nossas indagações demonstram como o “social” precisa estar envolvido nas pesquisas sobre novas tecnologias, linguagem e sujeitos. No escopo deste capítulo, retomamos (de forma sumária) algumas das reflexões de Bakhtin sobre discurso e cronotopo como ponto de partida para o que podemos pensar como um *campo transdisciplinar de estudos voltados à relação entre linguagem, sujeitos e tecnologias sob o matiz de uma abordagem sociológico-dialógica*. Uma postura “heterocientífica” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 399).

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEMONG, N; BORGHART. *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

- BENDER, C. Bakhtinian perspectives on 'everyday life' sociology. IN: BELL, M. M; CROWLEY, T. Bakhtin and the history of the language. IN: HIRSCHKOP, K; SHEPHERD, D. *Bakhtin and the Cultural Theory*. New York: Manchester University Press, 2001, p. 177-200.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. IN: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.
- GARDINER, M. *Bakhtin and the Human Sciences*. London: SAGE, 2008, p. 181-195.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrolo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- LIPOVETSKY, G. *A sociedade da decepção*. Barueri, SP: Manole, 2007.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929-1930].

CAPÍTULO 2

TECNOLOGIA, CORPO, DISCURSO: UMA PROPOSTA NEOMATERIALISTA DOS DISPOSITIVOS PARA PESSOAS QUE VIVEM COM HIV

Atilio Butturi Junior
Nathalia Muller Camozzato
Camila de Almeida Lara

Introdução

A vida com hiv tem funcionado, ainda hoje, como uma problemática – nos termos foucaultianos. Uma problemática é uma abertura ao campo de visão e ao campo de dizibilidade, é a invenção de uma questão, é a produção de um compósito que relaciona saberes, poderes, tecnologias, práticas de subjetivação, práticas de liberdade e resistências.

Se, até meados dos anos noventa, o hiv funcionava como um dispositivo cuja marca era a morte e, por conseguinte, a exceção das formas de vida “perigosas”, atualmente, o que Butturi Junior (2016) definiu como o dispositivo crônico da aids pode ser lido sob a égide da ambiguidade: ao mesmo tempo em que investido das práticas de cronicização da vida por meio do uso de fármacos eficientes (a terapia antirretroviral, TARV), esse dispositivo mantém linhas de retomada de memória do perigo ligado a pessoas LGBTQIAPN+, de vulnerabilização racial gendrada.

O dispositivo crônico, ainda é preciso dizer, funciona como uma série de vértices entre diversos compósitos que, em comum, guardam entre si o problema do governo da vida, do governo dos corpos e, por conseguinte, das linhas de fuga e de invenção. Em todos esses casos, como compósitos em intra-ação, ele distribui e

redistribui as agências, ou seja, garante ora a humanos ora a não humanos a possibilidade estratégica de produzir efeitos.

É um recorte desse dispositivo em intra-ação que oferecemos neste texto, cujo objetivo é analisar, via análise foucaultiana neomaterialista dos discursos (Butturi Junior; Camozzato, 2023) mais detidamente, aquele que diz respeito a pessoas que vivem com hiv e que frequentam o GAPA durante o ano de 2023.

Nossa questão diz respeito justamente ao jogo instaurado por esse dispositivo e as pessoas que, aqui, leremos sob a égide da governamentalidade e da governamentalidade digital. Essa escolha não é meramente teórica e está relacionada ao nosso encontro, como pesquisadores do projeto *Dispositivos digitais e produção de subjetividades soropositivas em Florianópolis*, financiado pela FAPESC¹, e tudo aquilo que emergiu neste corte agencial.

O conceito de corte agencial, que tomamos de Barad (2014, 2017), tem seu funcionamento marcado por uma *assemblage* entre o dispositivo crônico, as pessoas que vivem com hiv do GAPA, a própria ONG, a UFSC como centro de pesquisa, o lugar da Linguística diante dos discursos da saúde, a disposição da sala em que nos encontramos com as pessoas, nossos diversos olhares como pesquisadores etc etc etc. Ela também diz respeito aos afetos e às experiências das pessoas com que conversamos, a memória de seus corpos, a memória discursiva que as atravessa e as práticas de exceção em que, muitas vezes, elas se encontram inseridas.

Esse espaço alargado e complexo é o que nos interessa. Assim, enquanto nosso projeto debate uma tecnologia digital de

¹ A equipe do projeto é formada pelo coordenador, Prof. Dr. Atilio Butturi Junior, por duas pós-doutorandas, Nathalia Muller Camozzato (bolsista FAPESC) e Camila de Almeida Lara, por um doutorando, João Marcelo Faxina, e por um designer mestrando em Estética, Pedro Paulo Venzon Filho. Além disso, o projeto conta com a parceria do GAPA-Florianópolis e do Acontece Arte e Política LGBTI+. Agradecemos à FAPESC pelo financiamento, Processo SEI nº 01300.008821/2022-96, Chamada Pública Fapesc/Cnpq nº 38/2022. O projeto também tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, CAAE 73646023.6.0000.0121.

autogoverno – a ser produzida como portal e como audiovisual, junto das pessoas que vivem com hiv –, ele se deparou com séries de corporalidades, de formas de subjetividade, de tecnologias de si (notadamente, confessionais) e com memórias discursivas gendradas e racializadas. Neste texto, vamos então debater teoricamente o que é uma análise neomaterial dos discursos, apresentar o dispositivo e o GAPA e, finalmente, atentar para nossos relatos pessoais dos oito encontros que tivemos, dando a ver a possibilidade e os limites da invenção e do governo de si que nos propusemos a construir – numa aliança, numa associação e levando em consideração as relações entre humanos, materialidades e tecnologia.

1. A propósito de uma análise neomaterialista dos discursos dispositivo como neomaterial

Iniciemos com nossos pressupostos teórico-práticos. Para chegarmos àquilo que Butturi Junior e Camozzato (2023) preconizam como uma análise neomaterialista dos discursos, em cujo escopo estão coisas como uma material-discursividade, uma agência distribuída entre humanos e não humanos, e uma visada aos dispositivos como da ordem de um fenômeno (Barad, 2014; 2017) tecnobiodiscursivo (Butturi Junior, 2019), é necessário que endereçemos, ainda que brevemente, o que é o chamado “material turn” nas ciências humanas e sociais. Trata-se de uma forma de inscrever teoricamente a agência das materialidades e atores não humanos, inserida no quadro de análise pós-humanista, que tomou corpo sobretudo a partir da primeira década do século 21 com os trabalhos de Karen Barad e Vicky Kirby, mas que não pode ser caracterizada como um quadro teórico homogêneo (Lemos; Bittencourt, 2017), exigindo, antes, a invenção e proposição de novas epistemologias. Em linhas gerais, tal como colocado por Lemke (2016, 2021), o *material turn* questiona a matéria não como algo inerte, mas a partir de sua agência, ou seja, sua capacidade de

produzir efeitos e associar-se na limitrofia constitutiva daquilo o que é humano e o que é não humano.

Passemos à análise neomaterialista dos discursos, elaboração conceitual que busca sustentar o problema intra-ação (Barad, 2007; 2014; 2017) entre materialidade e discursividade. A topologia específica da análise neomaterialista dos discursos é o ponto de partida na arqueogenealogia foucaultiana, ampliando-a para uma tecnobiopolítica (Haraway, 1995), e para conceitos como tecnobiodiscursivo (Butturi Junior, 2019) e para a biotecnovoz (Camozzato, 2022, 2022a), amálgamas no continuum material discursivo que caracterizam a agência da coisa/da matéria/do vivo na constituição mesma do discurso e da linguagem. Em outras palavras, trata-se aqui de uma inscrição que margeia práticas discursivo-materiais e que se inscreve justamente na ambiguidade entre o que é a agência da linguagem e a agência da matéria.

Para formalizá-la de alguma maneira, Butturi Junior e Camozzato (2023), colocam três questões preliminares, quais sejam: (i) a relação entre as linguagens e as coisas, ambas imbuídas de agência, ou seja, da capacidade de encetar ações e produzir associações; (ii) no âmbito analítico, as tentativas de descrição e diagramação de regularidades se dá na senda da agência, da produção de efeitos de sentido-coisa – não só mais efeitos de sentido, produzidos na esfera da linguagem/discurso, mas já na zona da materialização e da mundialização, do fazer-se do mundo no âmbito material-discursivo; (iii) a proposta de uma investigação da associação material-discursiva considerando os dispositivos de exceção e de governamentalidade biopolítica, ou seja, à distribuição desigual de inteligibilidades e precariedades (Butler, 2019, 2016).

Dando a ver esse funcionamento complexo, entendendo práticas discursivo-materiais, Butturi Junior e Camozzato (2013) oferecem, tal qual Foucault (2009a [1976]) faz ao contornar teoricamente seu conceito de dispositivo, algumas prescrições de prudência, neste caso tomadas ético-teóricas que buscam orientar os fazeres de uma análise inscrita, simultaneamente, no discursivo

e no material, no humano e no não humano, no animado e no inanimado, problematizando a criação de tais fronteiras e considerando os dispositivos de exceção e racialização. Não obstante, tais prescrições de prudência ao dialogarem com diferentes instâncias teórico-epistemológicas, já evidenciam as alianças do dispositivo analítico. Vejamos resumidamente:

1) Inaugurado na tensão entre a língua e seu exterior é que o campo discursivo se estabelece, de modo que tal exterior à linguagem – coisas que poderíamos chamar de matéria, referente, realidade – pode ser tomado como um poder – poder-coisa, diria Bennett, em relação à língua e, nesse ínterim, define-se o campo discursivo também como aquilo atravessado por compósitos materiais discursivos, os arranjos humanos e não humanos, os deslocamentos dessas *assemblages*.

2) Inscrita na ambiguidade entre o discurso e sua exterioridade, a análise neomaterialista dos discursos define-se também pelo gesto de incluir em seu escopo simultaneamente os regimes do dizível e do visível – séries distintas, mas não necessariamente discerníveis entre si – habitando, portanto, a zona da limitrofia (Derrida, 2002) e da relação solicitada por Foucault (2012 [1969]) que remeterá, por sua vez, para o “mais” do discurso que é preciso fazer aparecer.

3) Nesse sentido, se a teoria propõe, nas descrições de regularidades, a relação com a exterioridade, ela também solicita uma assunção biopolítica gendrada, racializada, toponomizada e tecnodiscursivizada, em outras palavras, desde um viés arqueogenealógico e neomaterialista, privilegia corpora tecnopolíticas em suas produções de exceção e resistência, na ambivalência dos dispositivos e na complexidade política e analítica que instauram. Observe-se, ademais, que é justamente seu caráter gendrado, racializado e voltado ao menos que humano, ou seja, problematizador do antropocentrismo, que a análise neomaterialista dos discursos não recai em um tecnocentrismo (Lemos; Bittencourt, 2017)

4) Desde um viés diagramático – pensemos aqui na leitura e deslocamento que Deleuze (1992 [1990]) faz da sociedade disciplinar foucaultiana para uma sociedade de controlatos numéricos e digitais – a análise neomaterialista dos discursos não se volta a grandes blocos de dominância, grandes dispositivos, mas detém-se no topológico e no disjuntivo, em todo caso, cartografias menores.

5) A quinta prescrição problematiza a cesura entre humanos e não humanos e entre natureza e cultura, exigindo uma topologia híbrida de análise cujas unidades são as assemblages associativas em que o humano e o não humano, o material e o discursivo, o natural e o cultural produzem relações de força e, aí, a agência é distribuída.

6) Vinculada às duas prescrições anteriores está a premissa, a partir de Haraway (2016; 2009; 2008; 1995), do comprometimento da análise neomaterialista dos discursos com o enredamento interespécie e materialtecnológicodiscursivo que caracteriza a vida na Terra em nossas condições de devir-com, e, desde uma objetividade sempre parcial e não-inocente, a proposição de análises locais, em rede e difrativas.

7) Finalmente, a sétima prescrição assume, desde a noção de intra-ação (Barad, 2007) que a análise neomaterialista dos discursos busca trabalhar com fenômenos intra-ativos, em que as fronteiras entre o material e o discursivo não são prévias e só serão delimitadas desde um corte agencial que articula nossa possibilidade de conhecimento e análise, materializado tanto pela agência humana quanto não humana. Assume-se, nesse emaranhado ontológico, a possibilidade de uma discursividade intra-ativa da matéria, na materialização do mundo, dos discursos, dos enunciados e dos conhecimentos.

A noção dilatada de discurso, tornada, em Butturi Junior e Camozzato (2023), como da ordem dos fenômenos/práticas material-discursivos, serve-nos aqui, para pensarmos o emaranhado humano/não humano/materialdiscursivo/tecnológico/topológico da vida com hiv e, especificamente da relação materialdiscursiva interespécie (vírus/humano) como da

ordem do devir (*become with*) das espécies companheiras (Haraway, 2008). Para fazê-lo, adensamos nossas análises em uma coalisão que faz intra-agir a busca de regularidades de efeitos de sentido-coisa, prática da análise neomaterialista dos discursos, em convergência com o gesto de contar estórias, narrativas menores, locais e parciais da vida humana associada ao(s) vírus no contexto florianopolitano e, particularmente, na comunidade híbrida do GAPA – Florianópolis (seção destinada propriamente às análises, descrições e narrativas).

Se Haraway (2016; 2008) descreveu sua noção de espécies companheiras como condição ontológica naturalcultural de enredamento e devir-com entre as espécies terrestres, uma alteridade significativa e simbiote cuja necessária relacionabilidade seria epitomizada por um jogo de barbantes (SF) multiespécie, não obstante, como indicado por Brives (2017), ainda que a filósofa inclua em suas reflexões a abundante atuação de micróbios nos devires terrestres e nas relações interespécie – bactérias, fungos, protistas etc. – ela, por outro lado, parece neste momento, oferecer uma atenção reduzida aos vírus como espécies companheiras. Sobre o hiv, particularmente, ele aparece no trabalho de Haraway naquilo que chamaríamos de sua fase ciborgue, ao longo da década de 1980, emergência da epidemia de hiv, quando solicita o regime tecnobiopolítico para dar conta do acontecimento-fenômeno da aids como da ordem de uma disputa técnico-científico-semiótica e uma epidemia de significação – esta última, já discutida no clássico de Treichler (1987). A agência do vírus aparece, no trabalho de Haraway, no delineamento da constituição materialdiscursiva de algo como o “sistema imunitário” enquanto um complexo de forças sociais naturais e como o desenho de um mapa biopolítico que constrói as fronteiras entre “eu” e “outro” – um outro não humano, saliente-se. Tem-se então, que “[...] nos anos oitenta, o sistema imunitário é sem nenhuma ambiguidade, um objeto pós-moderno, tanto simbólica, como técnica e politicamente” (Haraway, 1995, p. 355, tradução nossa).

Voltemos ao hiv como uma espécie companheira. Sem omitir os riscos, os sofrimentos e os perigos – questão de quem vive e quem morre na Terra – Brives (2017) percorre a assumpção dos vírus (aqui não apenas o hiv) necessariamente como da ordem de um perigo a ser combatido, independentemente de seu caráter patogênico nas relações que travam com humanos esses seres de difícil classificação – entre o animado e o inanimado, por exemplo. Trata-se, tal já abordado por Barad (2020) e por Haraway (1995), de um quiasma entre medo e moralidade do Outro não humano, que instaura uma guerra contra algo como a “natureza” microscópica, dado que a agência dessas criaturas – como já dissemos, muitas vezes perigosas para o humano, mas também, em outros casos, colaborativas² - perturba o asseguramento da fronteira natureza/cultura e humano/não humano, uma vez que aí a agência e a materialização do corpo/da vida/do mundo será da ordem de uma performatividade multiespécie. Nos termos de Barad:

Em outras palavras, o que é necessário é levar em conta não só a materialização de corpos “humanos”, mas todos os processos de chegar à matéria(ação)/materialização incluindo os efeitos materializantes de práticas que fazem as fronteiras pelas quais o “humano” e o “não humano” são diferencialmente constituídos. Isso deve incluir não só as forças naturais e sociais, mas constituição de fronteiras como “naturais” ou “sociais”. (Barad, 2020, p. 313).

Sobre o hiv nesse complexo amálgama, o que Brives (2017) solicita, no atual dispositivo crônico da aids (Butturi Junior, 2016), uma figuração da associação humano+hiv como da ordem de uma coperformatividade, ou seja, as capacidades recíprocas e associativas entre humanos e vírus. Trata-se aqui do que a autora denomina deslocamento dos tropos do estigma, do conflito e da “guerra ao vírus” para que se pense em uma materialização recíproca, em que comunidades híbridas produzem afetos e

² O trabalho de Brives (2017) aborda as interpenetrações evolutivas dos vírus na constituição genética de inúmeras espécies, entre elas, a humana.

performances. Retomamos duas passagens importantes para este trabalho, a primeira é a noção de codomesticação. Se, para Haraway (2008), quando um humano tem um cão, um cão também tem um humano, transpor o raciocínio para o caso do hiv como espécie companheira é suplantado a estética da “erradicação do vírus” – em última instância, a erradicação do “Outro” – para pensar, numa transvalorização da identidade e diferença – chamemos, com Derrida, de limitrofia –, na sorte de condutas, práticas e efeitos que ambas as espécies têm/encetam uma na outra. A segunda passagem aponta para uma futuridade e desloca o acrônimo PHIV (pessoas que vivem com hiv, em inglês PLHIV – *People living with hiv*) para a noção de “tornar-se com” de Haraway (2016, 2008), algo como Pessoas tornando-se com o hiv (*People becoming with hiv*), que tem a vantagem de restaurar a agência de entidades humanas e não humana, saindo da topologia do humano como um hospedeiro/colonizado pelo vírus.

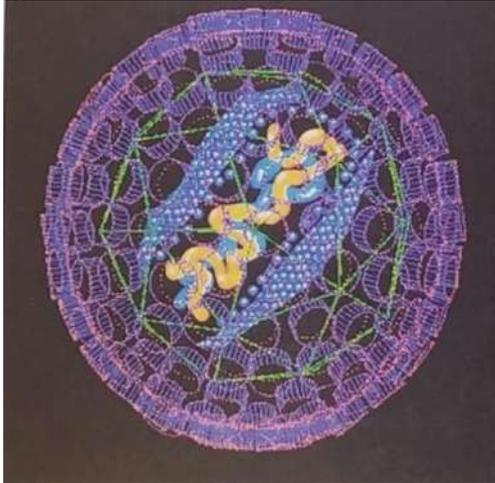
Se para Latour (1994) a aids não pode ser circunscrita a um fenômeno de discurso ou de linguagem, uma questão para a análise neomaterialista dos discursos, ao endereçarmos o hiv como um dispositivo neomaterialista e um fenômeno, o que vemos é ser perturbada a noção de indivíduo, tornarem-se compósitas a materialidade e a discursividade e percebermos como a distinção entre o que é da ordem da natureza ou da cultura ou do humano e do não humano não é facilmente elaborável.

2. O GAPA e os dispositivos da AIDS

Passemos ao dispositivo crônico da aids, lendo-o, inicialmente de uma perspectiva genealógica e, depois, retomando a intra-ação que aventamos anteriormente. Temos discutido (Butturi Junior; Camozzato, 2021; Butturi Junior; Lara, 2022) como é necessário pensar outros modos de inteligir essas relações e dar agência a não-humanos, de modo a suscitar práticas de governamentalidade menos centradas na confissão e numa bioasece culpabilizante. É desse lugar que as subseções a seguir se apresentam.

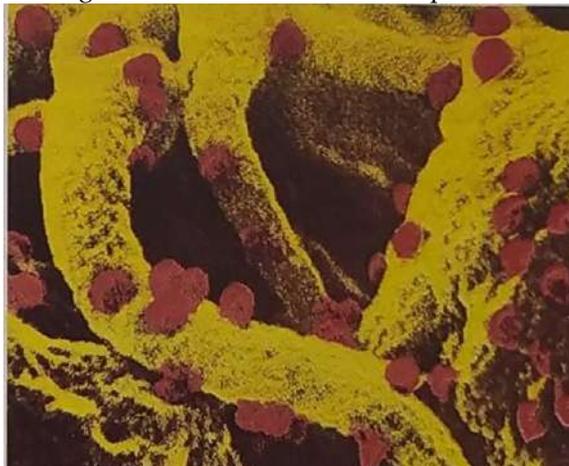
2.1 Um dispositivo crônico

Figura 1: Vírus da imunodeficiência humana



Fonte: Daudel, R.; Montagnier, L. (1995, p. 22)

Figura 2: Linfócito T4 infectado pelo hiv



Fonte: Daudel, R.; Montagnier, L. (1995, p. 35)

As duas imagens que abrem essa subseção tratam especificamente do vírus hiv e do sistema imunológico atingido por ele, que seriam comuns a todos os organismos humanos que, em

dado momento, foram infectados, deixando no corpo, nas células, a marca de uma verdade biotecnológica (Biehl; Coutinho; Outeiro, 2001). Estamos diante do agente não-humano, daquele espécie fundamental no que entendemos pelo dispositivo da aids.

A presença das imagens na instauração de um regime de verdade inscrito na materialidade de um vírus entra no campo do dizível e do visível entre os 1976 e 1980, por meio de um jogo de modificações: quando os meios intelectuais e técnicos indispensáveis à identificação e ao isolamento do hiv – como a técnica de cultura linfocitária, utilizada por Robert Gallo na identificação do HTLV-I –, tratam de manifestar uma doença em sua verdade precisamente na mesma época em que as autoridades norte americanas datam o início de uma epidemia. Eis uma intração interessante, entre o vírus e a imagem, entre o vírus e os corpos e entre a produção de uma rede complexa de saberes e poderes gendrados, a partir de então.

Em 5 de junho de 1981, O CDC (Centers for Disease Control), publicaria um boletim intitulado Casos de pneumonia por *Pneumocystis carinii* – Los Angeles (CDC, 1981a), no qual há o relato do diagnóstico de cinco casos da doença parasitária rara naquela cidade. As primeiras linhas do boletim já evidenciariam o tipo de sujeito que seria atingido pelo parasita da *pneumocystis carinii*: homens homossexuais. Naquele momento, porém, a publicação ainda não chamaria atenção da comunidade científica, o que começou a acontecer um mês depois, em 4 de julho de 1981, com a publicação de um novo boletim: Sarcoma de Kaposi e pneumonia por *Pneumocystis carinii* entre os homossexuais do sexo masculino – Nova Iorque e Califórnia (CDC, 1981b). Esse novo boletim informa a comunidade médica que, em trinta meses, o sarcoma de Kaposi fora diagnosticado em vinte e seis jovens nova-iorquinos e que vários deles eram homossexuais.

No decorrer de 1982, características dessa nova afecção seriam delimitadas e um nome ou uma sigla definitiva lhe seriam atribuídos: A.I.D.S (*Acquired Immuno Deficiency Syndrome*), nos Estados Unidos – e no Brasil – e uma sigla análoga, S.I.D.A, para as

línguas eslavas. Além do nome da doença, era necessário criar um adjetivo e, a partir dele, um substantivo que designasse os doentes: em inglês, outra sigla, PWA (*people with AIDS*); na França, *sidaique* inicialmente e, depois, *sidéen* (GrmeK, 1994); no Brasil, *aidéticos*. Determinados sujeitos, devidamente gendrados, tornavam-se possíveis nos termos de uma racionalidade historicamente condicionada, como ensina Foucault, a partir de um gesto de linguagem e do encontro de um visível e um enunciável (Deleuze, 2005 [1986]), que não se dá na ordem da conjunção, mas da dispersão estratégica.

Se entendemos como essa narrativa opera no interior dos dispositivos de governo biopolíticos e suas estratégias racializantes de manutenção da vida da população, é necessário, nessa seção, discutirmos brevemente os dispositivos que engendram os discursos da aids. Aqui, da perspectiva de Brives (2017), tentaremos propor uma interpretação outra para a relação entre as pessoas que vivem com hiv e a materialidade do vírus, uma que leve em consideração coperformances entre humanos e vírus, como destacarão as próximas subseções.

Assim, acreditamos que a aids e o hiv funcionam como uma *assemblage* e só podem ser pensados na intra-ação como dispositivo³ à medida que se constituem historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre a infecção e sobre a doença. Esses discursos instauram saberes, produzem regimes de verdade, assim como regulam e normatizam determinadas formas de vida a partir da instauração de tecnologias de governo e procedimentos concretos por meio dos quais se exercem efetivamente relações de poder às quais os sujeitos se vinculam. Ademais, também entendidos enquanto dispositivos, é possível pensar como a aids e o hiv

³ Embora optemos pela caracterização dos dispositivos da aids segundo duas categorias: a) um dispositivo da aids; b) um dispositivo crônico da aids, não queremos com isso significar que há um momento de brutal ruptura entre eles. Antes, afirmamos que são intimamente relacionados, pois retomam e reescrevem enunciados sobre a doença, os doentes de aids e as pessoas que hoje vivem com hiv e absorvem as transformações próprias de suas emergências.

operam na construção de um corpo de conhecimentos que modela as formas pelas quais as práticas de sexualidade e de afetividade após a emergência do hiv e da aids podem ser pensadas e conhecidas.

Perlongher (1987), em *O que é AIDS*, traz à tona a problemática do dispositivo para pensar os discursos sobre a aids e os sujeitos que então eram produzidos: “O dispositivo da AIDS não parece dirigir-se (pelo menos da ótica progressista) tanto à extirpação dos atos homossexuais, mas à redistribuição e controle dos corpos perversos [...]” (Perlongher, 1987, p. 76). Para o autor, uma doença relacionada com o sexual tocava em um ponto particularmente sensível para a sociedade da época, tão preocupada com a higiene e com o corpo e, por isso, tornava-se necessário atentar para as repercussões sociais e sexuais da aids, já que a emergência da doença colocava em movimentação uma gama de articulações que não ficavam restritas ao plano médico.

No Brasil, o dispositivo da aids avança relacionado à estratégia de individualização e disciplinarização de sexualidades dissidentes, segundo a ordem de um governo do corpo e da população: controle médico-jurídico e formação pedagógico-disciplinar (Butturi Junior, 2016). Nesse dispositivo, a sexualidade é aproximada do discurso da morte e os corpos são objetos de luta e regularização médica. Esse acontecimento permite então existência de novos modelos de intervenção social planejada, amplificando o perigo relacionado às sexualidades perversas e a regulamentação estatal dos corpos e dos prazeres. Se a sexualidade está relacionada à morte, será preciso uma intervenção cuidadosa e uma racialização efetiva de toda sorte de sujeito que atente contra a manutenção da vida. Essas transformações, novamente, dizem respeito a novos compósitos entre medicamentos, técnicas médicas, doentização de corpos e populações e toda sorte de coisas, sujeitos e práticas discursivas que ganham contornos organizados desde então.

Já o deslocamento crônico, no Brasil, parte de uma redistribuição dos saberes e das formas de subjetividade; estamos diante, agora, de um dispositivo ao mesmo tempo povoado de um

recrudescimento do controle biomédico, de produção de cisões necropolíticas e de produção de discursos e práticas tecnobiosubjetivas de resistência e de invenção (Butturi Junior; Lara, 2022).

Nesse processo de modificações que dão lugar ao dispositivo crônico, Butturi Junior e Lara (2022) e Lara (2022), relacionam três materialdiscursividades: a adesão, a indetectabilidade, e a invisibilidade.

O primeiro diz respeito desenvolvimento da TARV – Terapia Antirretroviral. Conjunto de medicamentos capazes de conter a evolução do vírus hiv no corpo dos sujeitos, a TARV é um não-humano cuja agência é fundamental e cuja intra-ação com corpos e saberes médicos, políticas públicas e distribuição de vulnerabilidades é ainda carregada de efeitos. Surgirá relacionado com a amplificação das estatísticas acerca da heterossexualização da aids, já não mais restrita aos “grupos de risco” – cuja marca é do desaparecimento factual, mas da permanência na memória discursiva da aids. A terapia, nessa feita, exige uma nova descrição da doença e dos corpos doentes, segundo o discurso da “cronicidade” e sustenta tecnologias de governo da população, marcadas por protocolos de teste e tratamento, com vistas a reduzir a transmissibilidade do vírus: adensamento do governo biopolítico, de um lado, exigindo o controle da população e a contenção dos riscos; do outro, exigindo das pessoas que vivem com hiv um cuidado de si irrestrito (Butturi Junior, 2016). Essa cronicidade, não obstante, é a mesma que permite aos sujeitos entabular possibilidades de resistência e de politização das identidades dos grupos e sujeito afetados, recorrendo a políticas identitárias de pressão pública e garantia dos direitos civis, ou seja, a possibilidade de criação de formas de subjetividade novas para PVHIV, segundo a ordem da cronicidade (Lara, 2022).

O segundo tem emergência com a Declaração da Suíça (Vernazza *et al.*, 2008), desta vez invertendo a importância estratégica na intra-ação com a TARV: neste caso, o discurso científico passa a ter relevância fulcral na produção de

deslocamentos. Publicada em 2008 que sustentava, depois de ampla pesquisa, a impossibilidade de transmissão de hiv por pessoas em tratamento com ARVs exitoso, e a emergência dos chamados “indetectáveis” (pessoas com carga viral indetectável e controlada, sob tratamento antirretroviral – pacientes crônicos, “zerados” e incapazes de transmitir o hiv).

Dois anos depois da publicação da declaração, na XVIII Conferência Internacional de Aids, o médico suíço Bernard Hirschel insistiria que as novas tecnologias biomédicas seriam potencialmente mais eficazes do que abordagens de prevenção comportamental – o uso do preservativo, por exemplo. Essa viragem nos discursos faz parte daquilo que Giami e Perrey (2012, p. 357, tradução nossa) nomeiam de postura biopolítica na luta contra a aids. Trata-se, para eles, de uma mudança radical nas estratégias de controle social sobre o corpo e da sexualidade, na qual “as tecnologias biomédicas permitirão contornar os processos de modificação comportamental”. Também é importante lembrar da produção de estratégias de prevenção diretamente relacionadas ao uso e adesão de medicamentos, como a do *Indetectável=Intransmissível* ou a do *tratamento como prevenção* – como parte das táticas de *prevenção combinada* (BRASIL, 2018 UNAIDS, 2018), de efeitos ambíguos para as pessoas que vivem com hiv.

O terceiro, espécie de materialdiscursividade cuja marca é a exceção racializada, diz respeito ao que Biehl (2004) definiu como as tecnologias de invisibilização: diante das estratégias neoliberais de ampliação do acesso ao tratamento do hiv e da aids que tiveram lugar no Brasil, uma parcela de corpos e subjetividades permanecem invisíveis para as estatísticas de sucesso do sistema público de saúde e de distribuição da TARV. É o abandono dessas modalidades de vida, matáveis e precárias, uma das estratégias de diferenciação política do enfrentamento do hiv e da aids. Essa série de processos tem lugar em certos corpos, mais pretos e mais pobres, mais efeminados e mais passivos, menos cis e menos escolarizados.

É no interior desses dispositivos que circunscrevemos a emergência e as viragens do Grupo de Apoio e Prevenção à Aids (GAPA) de Florianópolis. Essa topologia que é entendida aqui como “um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos”. (Foucault, 2009, p. 414).

2.2 O GAPA como (hetero)topologia

O ano de 1987, em Florianópolis, além de trazer à tona o pânico discursivo acerca da doença em matérias sensacionalistas divulgadas pela mídia local também fez emergir as políticas voltadas à prevenção da aids que passaram a agir com maior atenção na cidade. Nas sendas das resistências, naquele ano, foi criado o GAPA Florianópolis, que se firmou como uma ONG que agia com autonomia e acompanhava as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde (Amorin, 2009). Sob a direção de Rui Iwersen, a instituição passou a discutir ações para lidar com aqueles que à época viviam com aids e, por meio de trabalhos voluntários de psicólogos, buscava meios de auxiliar os doentes.

A instituição fundada em 06 de agosto de 1987, conforme ata, tem como finalidades:

Lutar social e ideológica e legalmente, pelo estabelecimento de uma Política de Saúde Pública ligada ao HIV/AIDS/IST's, hepatites virais e doenças relacionadas à AIDS, objetivando a melhoria da qualidade de vida de seus usuários no estado de Santa Catarina e em especial na Grande Florianópolis;

Desenvolver ações conjuntas e convênios com entidades públicas, civis ou privadas visando os objetivos da instituição;

Prestar auxílio em serviço social, psicológico, jurídico, político (não partidário) e técnico-científicos aos portadores e seus familiares, particularmente no Estado de Santa Catarina [...], com vistas a elaborar e implementar projetos específicos contemplados pelo universo temático do HIV/AIDS/DST, Hepatites Virais e doenças associadas à Aids.

Instituída nas dependências do Hospital Nereu Ramos, a criação do GAPA foi mais o resultado das ações de profissionais ligados à área da saúde, do que o desejo de sujeitos que viviam com a doença naquele momento, como apontam as entrevistas realizadas por Maliska (2012, p. 135):

Naquela época, basicamente, éramos dois médicos do Hospital Nereu Ramos e eu, na questão institucional. E, ao mesmo tempo, nós e mais alguns voluntários, começamos a nos reunir, em 1987, dentro do Hospital Nereu Ramos, junto com Assistentes Sociais, Enfermeiras. Eu me lembro de algumas pessoas do Hospital Nereu Ramos que foram importantíssimas na criação do GAPA e que fizeram como eu, elas trabalhavam numa ONG, o GAPA, e dentro do Hospital Nereu Ramos e eu, aqui, na Prefeitura; trabalhávamos dentro de uma estrutura não-governamental e governamental. Então foi em 87 que criamos o GAPA (M1). (Maliska, 2012, p. 135).

Nos últimos anos, o GAPA permanece sendo espaço em que profissionais da saúde presidem tanto a instituição, quanto as temáticas discutidas no grupo de apoio que acontecem todas às quartas-feiras, em uma sala da instituição (Lara, 2022). Os trabalhos desenvolvidos pelo GAPA, nessa feita, têm priorizado ações de testagem e prevenção. Se no dispositivo da aids, o GAPA possibilitava a criação de redes de solidariedade e reconhecimento, a instituição alinha-se agora às posturas governamentais locais, em uma espécie de deslocamento que aponta para as séries de esvaziamento das redes.

No caso de nossa pesquisa, nossa participação tem acontecido desde maio de 2023. Realizamos oito encontros na forma de grupos focais, sempre na sede do GAPA. Esses encontros têm temas definidos previamente. Nossa questão, a partir deles, é a produção de dispositivos digitais que possam produzir invenção e resistência e não apenas retomar o espaço de exceção que encontramos nas falas das pessoas que vivem com hiv do GAPA.

3. O discursivo-material como projeto de cuidado de si e o problema da governamentalidade algorítmica

Eis, pois, que nos encontramos diante de um problema de governamentalidade. Classicamente, a governamentalidade aparece como questão em 1º de fevereiro de 1978, na aula de *Segurança, Território, População*, o francês (Foucault, 2008a). Trata-se de um deslocamento do problema da disciplina individual, um retorno à população e aos problemas macroeconômicos. A governamentalidade aparece como tecnologia geral de cálculo sobre os corpos e sobre as coisas, segundo o liberalismo e o neoliberalismo. Como problema geral do Estado desde o século XVIII, ela é o:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (Foucault, 2008b, p. 143-144).

É importante notar que, mesmo quando coloca em cena a governamentalidade, Foucault (2008a) aponta que há uma história da não-sujeição. Não ser governado, então, aparece como uma

questão e uma prática desde a Antiguidade, e marca outra possibilidade de produção de formas de subjetividade. Segundo ele, é preciso refazer a genealogia dos “focos de experiência”: primeiro, os saberes; depois, as “matrizes normativas de comportamento para indivíduos”; finalmente, dos “modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2008a, p.4).

Ora, a primeira prescrição de prudência, pois, é assumir a polivalência, tanto do que definimos como tecnobiopolítica quanto do governo. Assim como o poder enunciado em *Vigiar e Punir* (Foucault, data [1975]), o governo é sempre uma via relacional e estratégica. Pode, assim, ser da ordem do controle e da regulação, mas também pode ser da ordem da invenção e da produção de práticas de liberdade. Além disso, e não menos importante, essas relações de governo, conforme Lemke (2018, 2021), são fundamentadas em táticas que reúnem humanos e não-humanos. Segundo o próprio Foucault, o problema do governo é voltado para pessoas e para as coisas. Governa-se o sujeito, mas também o navio, governa-se o corpo, mas também a escola e a distribuição dos medicamentos.

Tomemos isto em consideração para pensar nossa relação com as PVHIV do GAPA-Florianópolis. Leiamos alguns enunciados de nossos registros de campo:

Naquele ponto, ao tratar de afetividade e sexualidade, o grupo foi unânime em indicar a permanência do preconceito devido à parca disseminação da informação indetectável-intransmissível, demonstrando como suas relações afetivas seriam impactadas positivamente pela disseminação desta informação. Indicou também como o Estado faz políticas públicas de prevenção, mas não políticas que diminuam o estigma das pessoas que vivem com HIV. Alguns narraram a existência de médicos e médicas que desconhecem o “i=i”.

Trata-se do segundo encontro no GAPA e o registro materializa um enunciado recorrente: o da indetectabilidade. Como apontado anteriormente, o consenso sobre a impossibilidade

de transmissão já tem mais de quinze anos. Outrossim, foi ratificado em 2023 e ampliado para o discurso “zero transmissão”. No entanto, ambigualmente – e não só neste encontro – somos instados a ouvir narrativas sobre o “risco” permanente, o “risco mínimo” e a injunção, portanto, de “confissão”: devo sempre contar sobre meu status sorológico porque ofereço algum perigo.

Notadamente, havia um compósito de discursos e práticas quem atravessam esses sujeitos e que diziam respeito à ascese corporal, à biomedicina e mesmo à ausência de política e protocolos médicos com relação às PVHIV. Fomos informados que muitas pessoas continuavam seus tratamentos com médicos da família e alguns desses médicos tinham pouco conhecimento específico sobre hiv. Além dessa governamentalidade estrita, havia a circulação da informação restrita, geralmente relacionada a dispositivos digitais - ouvimos, muitas vezes, o questionamento acerca do projeto, pois supostamente já havia muitos canais de informação online.

Ora, essa governamentalidade compósita suscitava o problema da *governamentalidade algorítmica*, discussão de Rouvroy e Berns (2015 [2013], p. 42) sobre “[u]ma espécie de racionalidade (a)normativa ou (a)política que repousa sobre a coleta, agregação e análise automatizada de dados em quantidade massiva de modo a modelizar, antecipar e afetar, por antecipação, os comportamentos possíveis”. Henman (2021), recentemente, chamou a atenção sobre o funcionamento baseado no cálculo e na previsibilidade, nos moldes foucaultianos, acrescentando a esse cadinho uma restrição à diferença e à invenção. No caso de nossa pesquisa, a indagação se dava justamente na polivalência tática desse compósito, onde linhas de memória e governo bioascético, tanto dos sabres médicos quanto da produção algorítmica, tinham agência importante na constituição de nossos colaboradores e colaboradoras de pesquisa – as PVHIV do GAPA.

Esse compósito, então, exige que partamos de uma problematização das colonialidades digitais, na medida em que produzem uma racionalidade governamental de reinvenção da

exceção com relação ao hiv, à gênero-dissidência e à população vulnerável – e em relação com moralidades neoconservadoras, como temos defendido (Butturi Junior; Camozzato; Silva, 2022). Por outro viés, coloca em xeque a produção das subjetividades com que nos deparamos, suas memórias e seus afectos e, inclusive, o “conhecimento venenoso” (Das, 1999) pelo qual se forjaram e com o qual permanecem em diálogo aberto. Não menos importante, fazem notar a importância da intra-ação com os medicamentos que, por um lado são vistos como uma espécie de “companheiro não-humano” – tivemos episódios em que eles nos foram mostrados, em que soubemos que têm apelidos –, por outro tem seus efeitos de indetectabilidade ainda, de alguma forma, reduzidos.

Considerações Finais

Este capítulo não se pretendeu exatamente analítico, mas quis levantar questões para analistas do discurso e para a própria análise neomaterialista do discurso que defende. Partimos do projeto que, atualmente, desenvolvemos, para colocar em xeque os modos pelos quais, na intra-ação que caracteriza o dispositivo crônico da aids em Florianópolis, no corte agencial que nos envolve e envolve as PVHIV e o Gapa, é possível inventar deslocamentos e inventariar pontos de fuga e de resistência.

Iniciamos o texto com a discussão teórica acerca da análise neomaterialista e contemplamos uma leitura do vírus como espécie em associação com o humano. Depois, tratamos do dispositivo e do GAPA-Florianópolis para, por fim, colocar em pauta a indagação sobre a governamentalidade, a governamentalidade algorítmica e o governo de si, tendo em vista justamente o compósito que demos a ver e uma de suas questões: por que, afinal, as PVHIV com que convivemos colocam em suspeição os discursos sobre a indetectabilidade que, de muitas formas, é estratégico para suas existências.

Não quisemos dar uma resposta, mas reabrir o problema de uma memória discursivo-material, inscrita e reinscrita nos corpos

e em suas vulnerabilidades, mas também na voz do médico e nas redes sociais e nas conversas cotidianas.

Referências

AMORIM, Grazielle Regina de. *Outsiders do bairro Trindade: 'Pacto da morte' ou 'Gangue da Aids'?* Para além da construção de um episódio (Florianópolis 1987), 175 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, 2009 Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PHST0369-D.pdf>. Acesso em 8 set. 2019.

BARAD, K. Performatividade queer da natureza. *REBEH*. v. 3, n. 11, 2020. p. 300 – 346. Disponível em: <https://periodicos.cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11882> Acesso em: 8 ago. 2023.

BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Trad. Thereza Rocha. *Vazantes*. v.1, n.1, 2017.

BARAD, K. Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, v. 30, n. 3, p.168-187, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13534645.2014.927623>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARAD, K. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of matter and Meaning*. Durham: Duke University Press, 2007

BIEHL, J.; COUTINHO, D.; OUTEIRO, A. L. Technology and affect: HIV/AIDS testing in Brazil. *Culture, Medicine and Psychiatry*, v. 25, n. 1, 2000. p.187-129. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005690919237>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BIEHL, J. G. The activist state: Global pharmaceuticals, AIDS, and citizenship in Brazil. *Social Text*, v. 22, n. 3, p. 105-132, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais.

Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Manejo da Infecção pelo HIV em Adultos. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRIVES, C. From Fighting against to becoming with: viruses as companion species. *HAL, Open Science*. 2017. Disponível em: <https://hal.science/hal-01528933> Acesso em: 12 ago. 2023.

BUTLER, J. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Trad. Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1, Crocodilo, 2019 [1996].

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. 2.ed. Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marque da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTTURI JUNIOR, A. As formas de subjetividade e o dispositivo da aids no Brasil contemporâneo: disciplinas, biopolítica e phármakon. In: AQUINO, I. C. et al. (Org). *Língua, literatura, cultura e identidade: entrelaçando conceitos*. Passo Fundo: UPF, 2016.

BUTTURI JUNIOR, A. O hiv, o ciborgue, o tecnobiodiscursivo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 637-657, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kgpnjbsdxvskhpqbldc3fbp/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

BUTTURI JUNIOR, A.; CAMOZZATO, N. M.; SILVA, B. F. Uma monstruosidade linguístico-moral: os discursos sobre a linguagem neutra nos projetos de lei do Brasil. *Calidoscopio (UNISINOS)*, v. 20, p. 323-350, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24588>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BUTTURI JUNIOR, A.; CAMOZZATO, N. M. Prolegômenos a uma análise neomaterialista dos discursos. In: BUZZATTO, M. E. K.; SEVERO, C. G. *Cosmopolítica e linguagem*, Campinas: Letraria, 2023. p. 73-95. Disponível em: https://www.academia.edu/104568174/CAP%C3%8DTULO_Proleg%C3%B4menos_a_uma_an%C3%A1lise_neomaterialista_dos_discursos. Acesso em: 20 ago. 2023.

- BUTTURI JUNIOR, A.; CAMOZZATO, N. M. A PrEP, o HIV e as táticas de desobediência. *Fórum Linguístico*, v. 18, p. 6332-6350, 2021.
- BUTTURI JUNIOR, A. ; LARA, C. A. A causação interseccional de A loka do Efavirenz: dispositivo crônico da aids, vulnerabilidade e produção de resistências no ativismo on-line. In: hiago Soares Barbosa; Mônica da Silva Cruz; Roselene de Fátima Coito. (org.). *Novas fronteiras em Análises do Discurso: objetos outros*. Campinas: Pontes, 2021. p. 169-198
- BUTTURI JUNIOR, A.; LARA, C. A. The AIDS chronic apparatus and the discourses of seropositivity: an analysis of the enunciations of Brazilian and Portuguese women. *Revista da ANPOLL*, v. 53, p. 229-249, 2022.
- CAMOZZATO, N. M. Biotecnovoz e gênero-dissonância: a voz e o discurso no realismo agencial. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 8335-8350, jul./set. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e91142> Acesso em: 10 set. 2023.
- CAMOZZATO, N. M. *Vozes gênero-dissonantes: uma cartografia pós-humanista*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2022a.
- CDC. Centers for Disease Control and Prevention. Pneumocystis Pneumonia - Los Angeles, Epidemic Notes and Reports. Morbidity and Mortality Weekly Report; v. 30, n. 21, 1981a. p. 1-3. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june_5.htm. Acesso em: 20 dez. 2019
- CDC. Centers for Disease Control and Prevention. 'Kaposi's Sarcoma and Pneumocystis Pneumonia among Homosexual Men – New York City and California', Morbidity and Mortality Weekly Report, v. 30, n. 25, 1981b. p. 305.
- DAS, V. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 14, p. 31-42, 1999.
- DAUDEL, R.; MONTAGNIER, L. *A SIDA*. Lisboa: Instituto Piaget. 1995.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: Ed.34, 1992 [1990].

DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005 [1986].

DERRIDA, J. *O animal que logo sou (a seguir)*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 [1969].

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 19.ed. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009a [1976].

FOUCAULT, M. *Le gouvernement de soi et des autres: cours au Collège de France*. Paris: Seuil, Gallimard, 2008a.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GIAMI, Alain; PERREY, Christophe. Transformations in the medicalization of sex: HIV prevention between discipline and biopolitics. *Journal of sex research*, v. 49, n. 4, p. 353-361, 2012.

GRMEK, M. D. *História da SIDA*. Lisboa: Relógio d'água, 1994.

HARAWAY, D. J. *Staying with the Problem: Making Kin in the Chthulucene* Durham: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, D. J. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 5, p. 7-41. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HARAWAY, D. J. *When Species Meet*. Minneapolis: University Of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, D. N. *Ciencia, cyborgs y mujeres – La invención de la naturaleza*. Valência: Ediciones Cátedra, 1995.

HENMAN, P. Governing by algorithms and algorithmic governmentality: Towards machinic judgement. In:

SCHUILENBURG, M; PEETERS, R. *The algorithmic society: technology, power, and knowledge*. London, New York: Routledge, 2021. p.19-35.

LARA, C. de A. *As narrativas de mulheres que vivem com HIV e a produção de subjetividades: entre as estratégias de intervenção e as práticas de si*. 2022. 291 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PLLG0876-T.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaios sobre antropologia simétrica*. Trad. Carlos Irineu da Costa: Rio de Janeiro: Edições 34, 1994.

LEMKE, T. *The Government of Things: Foucault and the New Materialisms*. New Yor: New York University Press, 2021.

LEMKE, T. Rethinking biopolitics: The new materialism and the politics economy of life. In: WILME, S. E.; ŽUKAUSKAITĖ, A. (ed.). *Resisting biopolitics: philosophical, political, and performative strategies*. Londres: Routledge, 2016. p.57-73.

LEMOS, A.; BITENCOURT. E. Sete Pontos para compreender o neomaterialismo. São Paulo, *Galáxia*, n. 46, p.1-10, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/jBTHCqQdFnQpBKhV67W9qyy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MALISKA, Isabel Cristina Alves. *A implantação das políticas públicas de saúde em aids no município de Florianópolis-SC: um estudo do período de 1986 a 2010*. Florianópolis, 2012. 317 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PNFR0769-T.pdf>. Acesso em:10 abril 2021.

PERLONGHER, N. *O que é AIDS*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROUVROY, A., BERNS, T. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação?. Trad. de P. H. Andrade. *Revista Eco Póis*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 18, n. 2, p. 36-56, 2015.

TREICHLER, P. A. *AIDS, Homophobia, and biomedical discourse: an epidemic of signification*. The MIT Press, v.47, 1987.

UNAIDS. Relatório informativo – julho de 2018. Disponível em:https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/07/2018_07_17_Fact-Sheet_miles-to-go.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

VERNAZZA, P. et al. Les personnes séropositives ne souffrant d'aucune autre MST et suivant un traitement antirétroviral efficace ne transmettent pas le VIH par voie sexuelle. *Bulletin des Médecins Suisses*, v.89, n.5, p.165-169, 2008.

CAPÍTULO 3

DISCURSO POLÊMICO E RACISMO NA PRAÇA PÚBLICA DAS MÍDIAS DIGITAIS

Aline Cristina de Souza Folloni
Nívea Rohling

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.
(Carolina Maria de Jesus - Quarto de Despejo)

O contexto da polêmica

Sem vídeo promocional, sem anúncio pago no *YouTube*, sem propaganda na televisão: apenas uma imagem provocou uma avalanche de enunciados produzidos nas mídias digitais, a partir da referência estabelecida entre “cabelo de Bombril” e “cabelo crespo”. Acusada de racismo e alvo de boicote e, a empresa Bombril viu-se enredada em uma polêmica devido ao nome de seu produto, Krespinha.

Figura 1: Imagem de divulgação do produto Krespinha pela Bombril



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2021).

Tal anúncio não desencadeou piadas, ou memes, e sim, charges, “textões”, vídeos-comentários, notícias, ou seja, publicações de natureza mais formal e/ou com aspecto crítico.

Figura 2: Repercussão do produto Krespinha



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2022).

A crítica, portanto, repercutiu mais fortemente entre as pessoas negras, que se sentiram ofendidas por observarem o modo como a marca reforça a expressão pejorativa “cabelo de Bombril”.

Nessa arena discursiva, este capítulo propõe-se a observar os diferentes tipos de reações-respostas lançados essa “praça pública” das redes digitais em torno da temática do racismo, impulsionada pela empresa Bombril, e possível de ser rastreada por intermédio das chamadas *hashtags*.

1. A praça pública da internet

Ao compreender a linguagem a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD) é preciso considerar que o objeto de pesquisa é o próprio discurso tendo como unidade de análise o enunciado, constituído a partir de uma rede complexa de sentidos e valorações. O discurso vivo, nessa perspectiva, é constituído pela futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. (Bakhtin, 2015). Cabe mencionar a concepção de discurso, dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, que é a “língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 1981, p. 157), isto é, constituída por relações dialógicas. Essas relações dialógicas podem se dar no contexto do *discurso polêmico* como o caso em tela neste capítulo.

Quando o autor se refere à “posição dialética uma deste em relação a um dado problema”, nota-se a particularidade da opinião de um sujeito e seu papel em personificar essa relação dialógica. Logo, em uma polêmica, cada um dos participantes ocupa uma função imprescindível ao assumir partidos, e a presença dos dois (ou mais, dependendo o caso) é pré-condição para que haja um debate e, conseqüentemente, para que seja caracterizado como um discurso polêmico.

Além disso, a posição assumida pelo sujeito discursivo está inserida na historicidade, uma vez que a produção do enunciado é um evento único e irrepetível. Dessa maneira, entendendo o ato de

enunciar como um ato dinâmico¹, sob o olhar da polêmica, aos sujeitos da enunciação é atribuído tanto responsabilidade quanto responsividade dentro de uma determinada situação de interação discursiva.

Pode-se expandir a concepção de *discurso polêmico* assumindo-o como parte do próprio *dialogismo* inerente à linguagem. Vale destacar que, não raras vezes, o dialogismo tem sido entendido de modo simplista reduzindo-o ao caráter de consenso, de entendimento, de diálogo amigável. A nosso ver, o dialogismo, como elemento inerente ao discurso, não se reduz a consenso, antes se caracteriza como um tensionamento na linguagem, arena de confrontos e embates de toda ordem.

Desse modo, sabendo que o *discurso polêmico* é permeado por relações dialógicas e que tais relações exprimem justamente esse tensionamento, é possível reconhecer essa característica intrínseca na natureza da polêmica: o discurso polêmico como a materialização desse tensionamento, alcançando o limite dessa linguagem, de modo a construir o horizonte apreciativo de quem está inserido nessa arena discursiva.

É possível aventar que, na contemporaneidade, um desses espaços sociodiscursivos profícuos para a produção e circulação de discurso polêmico é a *Internet*. A *Internet*, inserida na Cultura Digital, é marcada por ser o lugar do debate ou, ainda, a praça pública contemporânea para as arenas discursivas e tensionamentos na linguagem. Cultura digital, por sua vez, é compreendida, neste estudo, como “um processo, um conjunto de práticas. [...] Assim, a cultura depende da interpretação significativa do que está acontecendo ao redor dos participantes e do ‘fazer sentido’ do mundo de maneira similar.” (Hall, 2006).

Rüdiger (2013), ao refletir sobre a cultura digital, menciona, inclusive, a forte presença da publicidade e do mercado nesse espaço cibernético a partir da década de 90.

¹ O dinamismo da enunciação diz respeito à possibilidade de retomada e reenunciação dos enunciados, em um constante movimento responsivo.

[A] cibercultura deve ser vista, sem espanto, como uma formação em que, em vez do império da técnica ou da espontaneidade humana, o que predomina, como elemento articulador de suas experiências, é a forma mercadoria. A comunicação on-line, a flânerie digital e a sociabilidade virtual não somente se inscrevem em um sistema mercantil, mas são por ele mediadas desde a raiz, visto que seus sujeitos, antes mesmo de fazerem qualquer contato ou, como se diz, interagirem, via de regra são já os sujeitos que criaram a prática de uma indústria cultural oriunda do início do século XX. (Rüdiger, 2013, p. 72).

Nesse sentido, toma-se a propaganda, e as demais ferramentas mercadológicas, como um dos principais motores para o fortalecimento e o alcance das mídias digitais.

Esse contato direto a propagandas, possível por meio das redes sociais, facilita a exposição de posicionamentos dos usuários, conforme já mencionado. Arriscamos dizer que, em tempos como este, em que a ociosidade diante das telas se faz mais frequente, é ainda mais comum internautas sentirem-se dispostos a levarem temas a uma arena discursiva.

Nesse ponto, é possível resgatar as reflexões de Bakhtin (1987) acerca da acepção de *praça pública*, uma vez que, hoje, a *Internet* assumiu também esse papel. Essa discussão, nos estudos bakhtinianos, tem raízes em Rabelais, em virtude do interesse deste em dar voz ao povo, sendo classificado por Bakhtin (1987) como “o *mais democrático* dos modernos mestres da literatura.” (p. 2, grifos originais).

Essa democracia, segundo a perspectiva bakhtiniana, refere-se à ousadia de Rabelais em transgredir “[os] cânones e [as] regras da arte literária vigentes desde o século XVI até os nossos dias” (Bakhtin, 1987, p. 2), ao explorar, por meio de suas obras, a cultura popular, trazendo ao palco da grande literatura as festividades populares, seus dialetos e seu riso.

Cabe aqui mencionar uma das características que vem ganhando espaço, principalmente, dentro das redes sociais: o humor. Memes, *TikToks*, dublagens, *reels*, *stories*, e outros recursos

disponíveis nas redes sociais favorecem a grande adesão por parte dos usuários, quando se trata de entretenimento. Esse modo de observar a realidade e produzir humor a partir das mais variadas situações do cotidiano podem, de certa forma, ser consideradas como, no sentido bakhtiniano do termo, uma *carnavalização*.

Bakhtin discorre acerca da carnavalização, mais especificamente, da literatura, na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1981), em que parte do princípio de que *carnaval* é uma *forma sincrética de espetáculo*, a qual consiste em uma linguagem diversificada, em que são combinados elementos simbólicos concreto-sensoriais.

Para além do contexto do *corpus* literário como no caso de Rabelais, podemos pensar nos discursos contemporâneos em que o conceito de carnaval aponta para o ofuscamento/borramento das fronteiras hierárquicas, uma vez que a distância entre as pessoas diminui. O *livre contato familiar entre os homens* é a primeira categoria elencada por Bakhtin (1981), a fim de compreender a cosmovisão carnavalesca.

Os homens, separados na vida por intransponíveis barreiras hierárquicas, entram em livre contato familiar na praça pública carnavalesca. Através dessa categoria do contato familiar, determina-se também o caráter especial da organização das ações de massas, determinando-se igualmente a livre gesticulação carnavalesca e o franco discurso carnavalesco. (Bakhtin, 1981, p. 106).

É nesse ponto que está o aspecto democrático do carnaval, visto que os homens passam a compartilhar dos mesmos rituais, ações e gestos típicos da festividade. Analogamente, pode-se pensar sobre a *Internet*. Ali, genericamente, as relações são estabelecidas de modo que os usuários das redes possuem o mesmo acesso aos comentários, aos vídeos, às publicações, e, dessa forma, são camuflados por meio de seus perfis pessoais, atenuando diferenças de classe social, e de idade, por exemplo.

Outra categoria, dentro dessa noção carnavalesca, pontuada por Bakhtin (1981), está intimamente relacionada com a primeira: trata-se da *excentricidade*. Novamente, percebe-se a democratização propiciada pelo carnaval.

O comportamento, o gesto e a palavra do homem libertam-se do poder de qualquer posição hierárquica (de classe, título, idade, fortuna) que os determinava totalmente na vida extracarnavalesca, razão pela qual se tornam excêntricos e inoportunos do ponto de vista da lógica do cotidiano não-carnavalesco. (Bakhtin, 1981, p. 106).

A terceira categoria consiste na união e combinação de elementos aparentemente díspares. Sobre isso, o autor afirma: “O carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (Bakhtin, 1981, p. 106). Nada mais ilustrativo dessa visão que uma página de uma rede social: é possível se deparar com uma notícia, com um meme, com uma propaganda, com uma foto, com um vídeo engraçado, enfim, toda sorte de recursos discursivo-semióticos dentro de uma rede social em apenas um rolar de tela.

As *mésalliances carnavalescas* associam-se à última categoria organizada por Bakhtin: a *profanação*. “Esta é formada pelos sacrilégios carnavalescos, por todo um sistema de descidas e aterrissagens carnavalescas, pelas indecências carnavalescas, relacionadas com a força produtora da terra e do corpo, e pelas paródias carnavalescas dos textos sagrados e sentenças bíblicas, etc.” (Bakhtin, 1981, p. 106).

No que diz respeito à profanação, entende-se que, naquela época², a Igreja desempenhava um papel determinante na vida dos indivíduos e possuía um espaço de relevância dentro daquela

² Apesar de a relação entre Igreja e sociedade ser ainda bastante presente em nosso tempo, verifica-se que uma contracorrente tem lutado por visibilidade e tem ganhado espaço e direitos. De qualquer maneira, reconhece-se que a Igreja ainda detém a palavra autoritária de modo a controlar e determinar leis e condutas sociais.

sociedade, por isso, o profano mostra-se tão marcado, digno de uma categoria. Pensando na *Internet*, o profano pode ser compreendido hoje como as diferentes formas de romper tabus – satirizar o tradicional, questionar padrões, levantar discussões sobre dogmas empedrados no nosso tempo.

Com esse panorama, do que se toma por carnaval, na perspectiva bakhtiniana, pode-se pensar a *Internet* como sendo a *nova praça pública*, onde é possível localizar traços de carnavalização, o que aponta um caráter mais democrático³. Aragão (2018) discute essa realocação do conceito de praça pública para o ciberespaço ao descrever *tuitaços*, no *Twitter*, como meio de manifestação. Aragão (2018) equipara esse ato ao ocorrido em praça pública; enquanto, na praça física, isso se daria usando cartazes, cantigas e pinturas corporais, por exemplo, na praça digital, tal ato é organizado por meio de postagens de múltiplas semioses, as quais são agrupadas por meio do uso de *hashtags* (#).

Ademais, a rede tem sido o lugar do debate público, da discussão dos temas cotidianos e de relevância social, enfim, das mais diversas polêmicas. No entanto, também não se pode assumir uma visão ingênua e desconsiderar que as polêmicas e os debates públicos são também pensados a partir de um *agendamento*, o qual está enredado às relações de poder. O conceito de agendamento pode ser recuperado a partir dos estudos de McCombs (2009), o qual compreende a mídia como mediadora dos temas a serem colocados em destaque ao público, dando a certos temas

³ Falar de democracia de um espaço cibernético implica em escolher caminhos: pode-se pensar na *exclusão digital*, que afeta boa parte da população mais desfavorecida, seja por falta de infraestrutura (aparelhos celulares, computadores ou mesmo uma conexão à Internet), ou pelo analfabetismo digital (idosos que não conseguem ir sozinhos ao banco ou não têm facilidade para lidar com um celular, por exemplo), o que já compromete o que se entende por democracia. Neste estudo, porém, direcionou-se o questionamento do aspecto democrático da *Internet* no que diz respeito ao controle do que é produzido por uma grande mídia, desembocando no que se entende por Teoria da Agenda.

notoriedade, sendo, desse modo, capaz de intervir na realidade social (Nery; Temer, 2009 *apud* Mendonça; Temer, 2015).

Essa alteração da realidade social não se refere ao quê as pessoas devem pensar e, sim, sobre *quais temas* elas devem pensar. Nessa perspectiva, as redes sociais digitais, hoje, ocupam o grande palco em que o público atua, regido pelos agendamentos promovidos pela mídia a partir de relações de poder. Assim, as *trends* organizadas pelo *Twitter*, por exemplo, acabam orientando os principais assuntos do dia em um dado país.

Além das pautas, outro agente importante no modo de distribuição de informação e conseqüentemente de produção e circulação de discurso se deve aos algoritmos. De acordo com Ruiz (2021), as tecnologias algorítmicas não só se imbricam no modo de ser dos sujeitos que as utilizam, como também deram um passo a mais capturando de forma intencional e estratégica os comportamentos dos sujeitos. Tal captura se realiza por meio de complexos programas matemáticos que permitem aprender de forma instantânea os comportamentos de milhões de indivíduos a partir de seus dispositivos digitais.

A partir da ótica da publicidade, há um interesse, por parte das marcas, em “dar o que falar”. O enunciado “falem mal, mas falem de mim” está mais atual que nunca nas redes. Com o grande alcance obtido por meio das redes sociais, percebe-se a adesão por parte dos usuários de eles mesmos promoverem a propaganda a acontecimento, sendo os espectadores quem passam a atuar na rede, selecionando, ordenando e produzindo uma interação virtual.

Essa participação dos internautas remete, mais uma vez, ao carnaval. Bakhtin (1987) apresenta o carnaval como sendo o lugar em que os limites entre ator e espectador são borrados, considerando que “(...) o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. (...) Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o *vivem*, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para *todo o povo*.” (Bakhtin, 1987, p. 06, grifos originais).

Sendo assim, ao lançar um anúncio publicitário, aquela empresa ou marca, coloca-se na praça pública de modo a abrir-se

para as produções que se seguem acerca dela, caracterizando as reações-respostas ativas em forma de memes, vídeos, *posts*, *tweets*, *stories*, *reels*, etc. –, da ridicularização, do debate, enfim, o enunciado passa a integrar uma grande arena discursiva composta por espectadores, marca/empresa, às vezes, sistema judiciário, e todos aqueles que são convocados para o debate.

2. O caso Bombril: a “raiz” da polêmica

A origem dessa discussão transcende a marca de um produto. Buscando observar o caso da Bombril a partir de uma perspectiva histórica, encontram-se explicações no processo de formação do Brasil. Ortegal (2018) aponta a raça como fator determinante de organização social no início da constituição do nosso país.

Ora por argumentos espirituais, ora por argumentos biológicos e médicos, e até mesmo pelo senso comum senhorial, negros e indígenas eram classificados e reclassificados ao olhar do europeu de forma racializada, isto é, de forma a estabelecer distinções entre esses três grandes grupos, não apenas com um sentido de hierarquização, mas de definição do que era ou não considerado humano. (Ortegal, 2018).

Essa definição favorecia, ainda de acordo com Ortegal (2018), uma espécie de justificativa moral para explorar, escravizar e/ou exterminar determinado grupo.

Djamila Ribeiro, em entrevista à BBC News Brasil (2020), menciona que, erroneamente, se entende o racismo como apenas no âmbito individual, quando alguém discrimina ou destrata um negro. Segundo Ribeiro, é preciso conceber racismo enquanto “sistema de opressão”; e esse reconhecimento surge a partir da noção da historicidade do negro em nosso país.

Em seu livro, “Pequeno Manual Antirracista”, a autora percorre trechos da história dos negros em território brasileiro, e pontua leis que contribuíram para o alargamento da desigualdade estrutural entre negros e brancos no Brasil. Na Constituição de

1824, por exemplo, determinava-se que “a educação era um direito de todos os cidadãos” (Ribeiro, 2019, p. 03), porém, apesar de a lei contemplar negros libertos, isso implicava em ter posses e rendimentos. A Lei das Terras de 1850 restringia ao Estado a venda de terras, extinguindo a possibilidade de posse por ocupação, o que também limitava acesso aos negros (Ribeiro, 2019).

Sendo assim, alinhada às observações feitas por Ortegá (2018), verifica-se que a organização social brasileira se consolidou a partir dessa desigualdade e dessa privação de direitos, e que ainda reflete e refrata em nossa realidade de século XXI.

Quando estudamos a história do Brasil, vemos como esses e outros dispositivos legais, estabelecidos durante e após a escravidão, contribuem para a manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala” no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra. (Ribeiro, 2019, p. 4).

Paralelamente a esse panorama, acontecimentos um tanto quanto recentes têm dado ainda mais visibilidade a essa temática, principalmente, no espaço das mídias digitais.

Um caso envolvendo um policial e um negro, no estado norte-americano de Minnesota, em 25 de maio de 2020, reacendeu a discussão e trouxe aos *trends* a *hashtag* “#blacklivesmatter”. Segundo a BBC News Mundo, George Floyd, de 46 anos, foi abordado após a polícia ter sido acionada por suspeita de uma nota de vinte dólares ser usada para compra de um maço de cigarros em um supermercado da região. Floyd veio a óbito em decorrência de asfixia, uma vez que o policial Derek Chauvin, de 44 anos, o manteve imobilizado, pressionando o joelho em seu pescoço, por mais de oito minutos, no chão, algemado. A ação toda foi filmada.

“Black Lives Matter”⁴, ou apenas BLM, trata-se de uma organização internacional fundada em 2013, em resposta ao assassinato do jovem Trayvon Martin, de 17 anos, em 2012. Martin

⁴ Disponível em: <https://blacklivesmatter.com/what-matters-2020/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

foi perseguido pelo vigilante George Zimmerman por, supostamente, ter cometido um arrombamento nas redondezas. O vigilante foi, posteriormente, absolvido do caso por ter alegado legítima defesa, mesmo tendo sido constatado que Martin não estava armado. A BLM, então, nasceu a partir da iniciativa de três mulheres, Alicia Garza, Patrisse Cullors e Opal Tometi, e tem como objetivo dar visibilidades às questões raciais, visando extinguir a supremacia branca e empoderar a população negra para exigir seus direitos em relação ao Estado e à polícia.

O movimento ganhou notoriedade mundial anos depois com outros dois casos envolvendo violência policial, também nos Estados Unidos – Michael Brown, de 18 anos, e Eric Garner, de 43 (Arruda, 2020). Tal repercussão alcançou o Brasil, por exemplo, o que fez aumentar a visibilidade de abusos por parte da polícia em relação aos negros brasileiros⁵.

Figura 3: Black Lives Matter⁶ no Brasil



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2020).

⁵ Arruda (2020), inclusive, cita o levantamento realizado pelo Senado, em 2016, sobre o Assassinato de Jovens no Brasil, em que se constatou que um jovem negro é morto a cada 23 minutos em nosso país.

⁶ “Vidas negras importam”, em português.

A Figura 3 remete a um dos casos mais recentes envolvendo violência por parte de dois seguranças de Supermercado da rede Carrefour, em Porto Alegre, que culminou na morte de João Alberto Freitas, de 40 anos, justamente na véspera do Dia da Consciência Negra, 10 de novembro de 2020. João parece ter se envolvido em uma discussão com uma funcionária da rede, mobilizando a equipe de segurança do supermercado, a qual teria encaminhado João até a saída da loja onde o espancaram e também o asfixiaram, resultando em sua morte.

A série de manifestações no Brasil que se seguiu após esse episódio fez a *hashtag* reaparecer nos *trend topics* no país. Isso ilustra a força de *hashtags* em reunir acontecimentos que se entrelaçam nas tramas da rede digital, compondo, assim, um coro em prol de uma causa. Inclusive, tal mobilização concretiza-se na vida, uma vez que são sugeridas ações que corroboram com o movimento, tais como sugerido pela Figura 4.

Figura 4: Postagem no perfil *Black Lives Matter* sobre boicote ao Carrefour



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2020).

Apesar do caso ocorrido em Porto Alegre ser posterior ao anúncio publicitário da Krespinha, é possível estabelecer relações dialógicas nesses enunciados. Na época da divulgação do produto da Bombril, por exemplo, o assassinato de George Floyd havia ocorrido apenas algumas semanas antes, portanto, BLM vinha ocupando a arena discursiva das mídias digitais de modo bastante expressivo.

O anúncio publicitário em questão estava sujeito, como todo enunciado, a um horizonte, o qual compreende “três aspectos subentendidos da parte extraverbal do enunciado (...) – o *espaço* e o *tempo* do acontecimento do enunciado (o “onde” e o “quando”), o objeto ou *tema* do enunciado (“sobre o quê” se fala) e a relação dos falantes com o ocorrido (“avaliação”)” (Volóchinov, 2018, p. 285, grifos originais). Dessa maneira, verifica-se como foi inoportuno publicar a propaganda da Krespinha nesse contexto discursivo, visto que o sentido atribuído ao anúncio reforça uma imagem de descaso diante da temática do racismo em pauta na praça pública contemporânea.

3. Bombril x Internautas: o enredamento dos enunciados por meio das *hashtags*

Um dos recursos empregados pelos usuários é reenunciar outras propagandas da Bombril e confirmar, a partir desse novo enunciado (*post*) a postura racista da marca já há tempos manifestada. É o que se pode observar na Figura 5 que trata de uma postagem no *Instagram*.

Figura 5: Reação-resposta ativa direcionada à Bombril



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2020).

A reação-resposta “emprestou” um enunciado já produzido pela própria empresa Bombril em outro espaço-tempo e o reenunciou, enquadrando-o na situação comunicativa do *Black Lives Matter*, desafiando uma crítica em relação não apenas à Krespinha, mas também aos outros enunciados produzidos pela empresa que reforçam sua postura racista. Essa percepção, por parte do interlocutor, evidenciou-se, além de seu posicionamento no texto, pela utilização da *hashtag* #BombrilRacista, a qual organiza e reúne outros enunciados atrelados à discussão.

Observando outro aspecto do enunciado, a alternância dos sujeitos do discurso, verifica-se uma demarcação das fronteiras do enunciado. De acordo com Rohling da Silva:

Comprendemos que essa alternância dos falantes se relaciona às fronteiras do enunciado, em outras palavras, o enunciado do outro serve de limite para o meu próprio enunciado. Na interação verbal, os sujeitos se intercalam na enunciação, produzindo enunciados que requerem reações-respostas ativas. A alternância dos sujeitos do discurso (limite do enunciado) constitui-se em um dos critérios que *emprestam* ao enunciado o *status* de unidade real da comunicação discursiva e que o caracterizam como um elo na cadeia de muitos outros enunciados, produzindo uma teia de significações. (Rohling da Silva, 2009, p. 34, grifos originais).

Essa “teia de significações” remonta, de certa forma, à noção da *hashtag*, visto que há esse agrupamento de significações envolvendo acontecimentos distantes no espaço e no tempo, porém, interligados pela mesma temática e posição axiológica dos interlocutores.

No que tange a posição axiológica desses interlocutores de espectro progressista, nota-se que se trata de um público militante, isto é, que se posiciona publicamente diante de pautas que lhes são pertinentes. Assim, as reações-respostas ativas desses comentários carregam o peso de valores partilhados por uma comunidade além do digital, direcionando a polêmica a outro nível de envolvimento dos participantes, promovendo debates, dentro e fora da arena digital, manifestações, abaixo-assinados, e, inclusive, alternativas endereçadas ao Estado, em se tratando de medidas legais, dependendo do grau de ofensa direcionada a um determinado público.

Esse chamamento para ações concretas pode ser verificado na Figura 6, em que, articulado também a partir da *hashtag* #BombrilRacista, há a mobilização para se promover um boicote à marca:

Figura 6: Reenunciação de uma propaganda antiga da marca



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2020).

O enunciado apresentado na Figura 6 resgata um anúncio do mesmo produto, lançado na década de 1950. Esse *tweet* constitui-se a partir da comparação: as duas imagens são colocadas lado a lado em uma posição de igualdade. O texto autoral do *tweet* sugere, justamente, a questão da data, situando o enunciado dentro de um cronotopo específico, apontando como discrepante, para a atual conjuntura, ainda a marca adotar tal postura em relação à questão da negritude.

Sobre o cronotopo, Acosta-Pereira e Oliveira (2020) afirmam que:

[o] texto-enunciado, no recorte que faz do mundo a ser discursivizado, sempre carrega nesse recorte um olhar sob as lentes do tempo-espaço ideologicamente e axiologicamente marcadas. Nunca é um recorte neutro. E por nunca ser um recorte neutro, também sempre delimita ou relativamente estabiliza um mundo discursivo: um discurso ao redor do qual orbitam sentidos, únicos e irriteráveis, que ressoam as balizas do cronotopo. (2020, p. 104).

No *tweet*-enunciado em questão, o recorte consiste na impressão valorativa de recuperar um enunciado antigo, em outros termos, em outro cronotopo e colocá-lo ao lado do atual, sugerindo semelhanças que já deveriam ter sido superadas considerando o tempo em que nos situamos.

Figura 7: Charge referente aos tempos escravagistas



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2020).

Na Figura 7, o enunciado é verbo-visual uma vez que se trata de uma charge. A Bombril é equiparada a um carrasco, com chicote em punho, remetendo à época de escravidão. E, novamente, é questionado o fato de que, no ano de 2020, o discurso racista ainda ser mobilizado pela empresa.

Ressaltamos aqui a diversidade de *hashtags* mobilizadas pelo interlocutor-autor da postagem e seu interesse em estabelecer um diálogo com outros enunciados dentro da mesma temática, por meio desses *hiperlinks*, ampliando a possibilidade de alcance do enunciado em questão, uma vez que mais termos são associados ao debate.

Das (in)conclusões

Com base nesse conciso recorte, diante da imensa variedade de respostas atreladas ao enunciado produzido pela Bombril, pode-se ter uma noção do modo de participação dos interlocutores na praça pública digital. As diferentes “roupagens”⁷ servem como um modo de mover-se nas redes sociais – respondendo aos comentários, postando vídeos, fotos pessoais, elaborando charges, etc.: essas são diferentes formas de comparecer ao carnaval dessa praça. Todas elas favorecem ao exercício da democracia – fazer-se ouvido/lido, apesar dessa consciência que se tem da manipulação do agendamento e atuação dos algoritmos, em que os temas são direcionados e que os recortes trazem já uma valoração.

De qualquer forma, entendemos como potente essa reunião de vozes carnavalescas na arena digital, visto que promovem reflexões e atitudes em prol de uma sociedade mais plural e espaço de luta contra as opressões.

⁷ Fazendo uma alusão ao carnaval e às suas fantasias.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, Neil et al. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 89-108.

ALEGRETTI, Laís. Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista, diz Djamilia Ribeiro. *BBC News Brasil*, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ARAGÃO, Wagner de Alcântara. *Ocupando latifúndios da comunicação: o contradiscurso do MST à mídia hegemônica*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3135/1/CT_PPGEL_M_Arag%C3%A3o%2C%20Wagner%20de%20Alc%C3%A2ntara_2018.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

ARRUDA, Jéssica. Black Lives Matter: entenda movimento por trás da hashtag que mobiliza atos. *Universa UOL*, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/03/black-lives-matter-conheca-o-movimento-fundado-por-tres-mulheres.htm>. Acesso em 25 nov. 2020.

BAHKTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BAHKTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. (Trad. de Yara Frateschi Vieira). 3. ed. São Paulo/Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

BAHKTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo, 2015.

BBC News Mundo. “George Floyd: o que aconteceu antes da prisão e como foram seus últimos 30 minutos de vida”. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52868252>. Acesso em 24 nov. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

MCCOMBS, M. *A teoria da agenda: a mídia e a opinião pública*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENDONÇA, R. F., & Temer, A. C. R. P. A agenda setting: os meios de comunicação como construtores da realidade social. *Comunicação & Informação*, Goiânia, v. 18, n. 1. p. 192-207, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.5216/3571>. Disponível em: file:///C:/Users/Aline/Downloads/35712-Texto%20do%20artigo-151424-2-10-20151021.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 413-431, Dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282018000300413&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.151>.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno Manual Antirracista*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book. ISBN 978-85-5451-599-7.

RUIZ, Castor Bartolomé. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. *Revista IHU ideias*, ano 19, n. 314, vol. 19, 2021.

RÜDIGER, Francisco. *As teorias da cibercultura: perspectiva, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

ROHLING DA SILVA, Nívea. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

Parte 2
Estudos dos Letramentos e
Formação Docente

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA DE CURADORIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO LIVRO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elisa Akiko Maruyama Nunes
Maria de Lourdes Rossi Remenche

Introdução

As alterações do espaço e do tempo provocadas pelas inovações tecnológicas condicionam inúmeras incertezas, mas é certo que podemos dizer que vivemos sobre o signo da mudança, no qual as alterações nesse conjunto cultural revelam dicotomias entre o virtual e o analógico; entre o registro escrito consagrado na forma impressa e as produções verbo-viso-sonoras típicas da cibercultura; entre a circulação da informação e a hiperconectividade que maximiza a produção e a circulação de informações, nem sempre confiáveis, isso porque “A mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido” (Canclini, 2019, p. 19).

Em consonância com o entendimento de Canclini, nesse mundo hiperconectado são tantas as informações que, muitas vezes, não conseguimos discernir o fato da opinião, pois a desinformação, conceituada por Martins (2020, p.10) como a “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional e, assim, obter ganhos econômicos e/ou políticos”, tornou-se a tônica dominante.

No ambiente escolar, a preocupação em relação ao acesso à informação e ao uso que os estudantes fazem (ou não) estão

presentes na pesquisa¹ realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil, denominada “TIC educação 2018”, em escolas públicas e privadas do ensino básico. Os resultados demonstram que a maior parte dos docentes acreditam que os alunos sabem utilizar o computador e a internet para o acesso de conteúdos em relação aos temas trabalhados em sala de aula e para fazer pesquisas, porém apenas 32% dos educadores afirmaram que os seus alunos sabem avaliar as informações que não devem compartilhar na Internet ou, ainda, que sabem comparar *sites*, identificando as fontes relevantes de informação. Além disso, apenas 21% acreditam que seus alunos sabem interpretar e julgar a confiabilidade das informações disponíveis na rede (Cômite..., 2019, p. 139). Devido a esse cenário complexo, se mostra relevante práticas de letramento escolares que proporcionem o letramento crítico para separar o que se apresenta como verdade fatural e a opinião revestida ou transformada em fato e, por isso, não permite contestação e se apresenta como a única verdade, o “discurso autoritário” (Bakhtin, 2015, p. 136).

No ambiente digital, “as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitados pelas TDIC, mobilizam processos de apropriação diferentes daqueles desenvolvidos na cultura analógica do papel” (Remenche, 2021, p. 20). Sendo assim, esses fatores modificam os processos e as relações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, prescreve que devem ser incluídas as práticas contemporâneas de linguagem, os novos e multiletramentos e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas novas práticas se relacionam aos gêneros e textos multimodais, assim como as diferentes maneiras de interagir, replicar, produzir, curar, acessar e consumir conteúdos digitais.

No encaminhamento da BNCC, a curadoria é prescrita como objetos de conhecimento, compreendidos no documento como

¹ Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em 04/09/2021.

conteúdos, conceitos, processos e também como habilidades “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Dessa forma, essas prescrições em relação à curadoria para os Anos Finais do Ensino Fundamental apontam para o trato da informação por meio do que denominamos nesta pesquisa como práticas multiletradas de curadoria, pois compreendemos que essas prescrições em relação à curadoria mobilizam práticas de naturezas multimodais. Em relação à multimodalidade, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), na perspectiva dos multiletramentos os modos de significação são “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria que sintetiza como esses modos de significado estão interconectados”.

Essa associação à multimodalidade também se baseia em Rojo (2017, p. 7), quando mobiliza as “práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio”. Ou seja, as diversas formas de significação agregam multimodalidades/semioses e formam, segundo a autora, as práticas multiletradas de leitura.

Como a BNCC no componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental prescreve a curadoria como: fonte de seleção e pesquisa (curadoria de informação); prática de “curar” os gêneros digitais e ferramentas de checagem, concluímos que mobilizam práticas de natureza multimodais, nesta pesquisa consideramos a curadoria prescrita na BNCC como “práticas multiletradas de curadoria”.

O exercício da curadoria, segundo a BNCC, relaciona-se ao universo das redes e ao que as novas mídias possibilitam e, claro, ao que elas impossibilitam, tendo em vista que “[...] o fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início” (Brasil, 2017, p. 68). Nesse contexto, curadoria “Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. (Brasil, 2017, p. 500).

A BNCC, entretanto, não traz orientações sobre como a curadoria pode ser trabalhada no ambiente escolar, o que existe são, conforme comentamos acima, as habilidades que se relacionam à curadoria e ao objeto de conhecimento curadoria de informação.

Desse modo, outra questão relevante seria pensar como essas práticas de curadoria são mobilizadas no livro didático de língua portuguesa, LDP, que se constitui em uma referência para a análise, pois, segundo o Ministério da Educação - Fundo Nacional de Educação (FNDE)², o LDP é “um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas” (Brasil, FNDE, 2021). Nessa direção, o objetivo, neste capítulo, é analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1. Relações dialógicas e os letramentos

Para a compreensão desse novo ambiente multidimensional formado pelos recursos típicos do virtual, a arquitetura bakhtiniana torna-se reveladora, devido à estrutura radicalmente social e representativa do ser humano como um ser de linguagem.

Ao refutar o monologismo e reconhecer as várias vozes que emergem das diferentes posições avaliativas, verifica-se a importância do outro para a interação discursiva, pois, para Bakhtin (2003, p. 348), “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar”. Esse processo produz a alternância dos sujeitos do discurso, observável em formas simples como um diálogo real e também nos gêneros discursivos mais complexos, contudo, por mais que o diálogo face a face seja o exemplo mais notório, “as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real;

² Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>, acesso em 08/09/2021.

são bem mais amplas, diversificadas e complexas” (Bakhtin, 2003, p. 331), pois não se reduzem à contradição ou ao consenso, mas como locais de tensão entre os enunciados.

Dessa forma, a índole dialógica, sempre valorativa, portanto, axiológica, permeia a compreensão responsiva e as relações entre os enunciados que circulam em uma dada esfera discursiva.

Nesse sentido, com as inovações das mídias digitais, as esferas sociodiscursivas se ampliam e os leitores não são apenas o público consumidor, eles se tornam os difusores de conteúdo: podem ressignificar, curtir, compartilhar e selecionar o que querem ler e ver no Facebook ou Instagram, por exemplo. Ao mesmo tempo, essa liberdade é limitada, pois recebemos em nosso *feed* de notícias o que os algoritmos entendem como sendo as nossas preferências, cuja base se relaciona ao *big data*. Segundo Caribé (2019, p. 100), “o *big data* não é uma massa homogênea de dados disponíveis a qualquer um, cada nuvem possui seu conjunto de dados obtidos através dos dispositivos que possuem suas habilidades hospedeiras ou remotas instaladas”.

Consequentemente, o ritmo acelerado desse tempo inflado pelos algoritmos transforma as relações entre os sujeitos do discurso, disso decorre que a aceitação incondicional do dizer alheio ou no extremo oposto, a recusa, parece estar em um ponto de tensão muito maior do que no tempo histórico anterior às mídias digitais.

Neste novo ambiente, é necessário um posicionamento do falante em relação ao discurso alheio, com o intuito de buscar novos conteúdos e informações de forma autônoma e crítica e capaz de selecionar com uma finalidade específica. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, concordar, ou seja, as condições para posições responsivas surgem apenas a partir das posições valorativas dos participantes.

Logo, devido à desinformação que surge transvestida de verdade, a busca de novos conteúdos e informações de forma autônoma e crítica são essenciais para uma educação voltada para

a cidadania, a partir da qual haverá a possibilidade do reconhecimento das intencionalidades dos pontos de vista e das forças que as constituem.

Ao analisarmos a BNCC, mais precisamente o componente curricular de Língua Portuguesa, mostra-se relevante a prática da curadoria, isso porque:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (Brasil, 2017, p. 68).

Dessa forma, parece-nos que no âmbito educacional, não são os efeitos das mídias digitais que devem ser colocados em evidência, mas a necessidade de compreender as relações dinâmicas e contraditórias provocadas pela ação humana (cientes das relações não isonômicas) em relação à nova dinâmica tecnológica.

A propósito, essa necessidade da compreensão dos dispositivos midiáticos e os letramentos impulsionados pelas novas mídias, já eram objetos de estudo do *New London Group* (NLG) que em 1996 publicou um manifesto a partir do qual se fundou a pedagogia do multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996; Cope; Kalantzis, 2009), baseado em um novo contexto educacional (multilíngue/multicultural e multimodal).

A partir desses estudos, nessa perspectiva, os encaminhamentos em relação aos letramentos se alteraram para o letramento como prática social situada, em oposição aos estudos anteriores, voltados aos aspectos cognitivos tradicionais do letramento.

Para o NLG, o termo multiletramentos encapsulava “dois argumentos importantes que podemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e o aumento da diversidade cultural e

linguística” (Cazden *et al.*,1996, p. 63, tradução nossa). Assim, no ambiente educacional, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esclarecem que na perspectiva dos multiletramentos, a alteração de *letramento* no singular para *letramentos* no plural deve-se às mudanças nos meios e modos de comunicação e às rápidas alterações provocadas pelas novas mídias que alteraram a sociedade contemporânea, conseqüentemente, a centralização apenas no ensino da escrita e da leitura são dissonantes nesse novo contexto.

Nessa perspectiva, o ensino dos letramentos ultrapassa o uso correto da língua (regras e aplicação apropriada) constante na prática de letramento escolar; implica compreender um tipo de texto desconhecido a partir da localização de pistas em relação ao seu significado: “o entendimento de como funciona um texto para que se possa participar de seus significados (engajar-se em suas próprias “regras” particulares); abarcam ainda como elaborar o contexto particular e os propósitos do texto”. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 23).

No esteio dessa nova concepção dos letramentos, com o desenvolvimento da internet e da web, para Lankshear e Knobel (2007, tradução nossa), alteram-se também a natureza do letramento: surgiram novos letramentos que requerem conhecimentos operacionais e culturais para acessar as novas formas de trabalho e as práticas de letramentos (pública e privada) que circulam na web. Nesse contexto, os novos materiais técnicos são representados pelas interfaces, os aplicativos (texto, imagem, áudio, som), e os dispositivos digitais que permitem às pessoas a construção de um novo *ethos*, baseado em práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, normas, sensibilidades e procedimentos (Lankshear; Knobel, 2006, 2007, tradução nossa).

Ocorre, portanto, o que Knobel e Lankshear (2014, p. 98, tradução nossa) conceituam como uma diferença de *ethos* entre o letramento convencional e os novos letramentos provocados por uma distinção entre duas mentalidades, uma relacionada ao espaço material (físico-industrial) e a outra ao ciberespaço (pós-industrial)

- novas maneiras de fazer as coisas e novas maneiras de ser, esse novo *ethos* representa a segunda mentalidade.

Dessa forma, os letramentos abrem possibilidades para a participação social e servem como base para a formação de indivíduos que compreendem os diversos significados circulantes na sociedade, tornam-se autônomos e compreendem os diversos contextos e formas de interação social.

Chegamos assim ao encontro da perspectiva de linguagem essencialmente dialógica que nos possibilita conhecer as vozes outras por meio da interação social e a ampliação dos sentidos por meio dos multi(letramentos) e novos letramentos.

Voltando-nos para o ambiente educacional, a junção dessas perspectivas permite-nos re(conhecer) as subjetividades diversas capturadas pelos dispositivos midiáticos digitais que navegam pela web, curtem postagens, redirecionam, criam e fazem a remixagem de conteúdos e se utilizam dessas mesmas plataformas para divulgar desinformação, encorajam o consumo de produtos e teorias conspiratórias e monetizam os corpos.

2. Relações entre Curadoria, Base Nacional Comum Curricular e o Livro Didático de Português

De tempos em tempos, são implantados no sistema educacional brasileiro, os documentos oficiais que orientam as políticas educacionais para a Educação Básica. Atualmente, a BNCC se apresenta como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7, grifo do autor).

Ao declarar que cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar experiências significativas para a ampliação dos letramentos, a BNCC traz as práticas de linguagem contemporâneas e as novas formas de consumir e produzir relacionadas às mídias digitais. Neste novo ambiente, no qual as fronteiras entre o público e o privado; a verdade, o fato, a opinião

e a desinformação estão sendo reconstruídas, a BNCC constata que passamos “a depender de curadores ou de uma curadoria própria” (Brasil, 2017, p. 68). Como o conceito de curadoria é amplo e remete em um primeiro momento, aos museus e aos curadores de arte, torna-se necessários compreenderemos a visão da BNCC em relação a esse termo.

Historicamente, a definição da origem da palavra curadoria, segundo Bhaskar (2020), provém do latim *curare* (cuidar) e significava em sua origem, não apenas cuidar de algo no sentido de proteger e dar carinho, mas vinculava-se também: ao aos responsáveis pela infraestrutura (*curatores* - responsáveis pelo tráfego fluvial no Tibre); aos procuradores que eram os responsáveis pela cobrança dos impostos; aos curas da Igreja na hierarquia eclesiástica, assim como, ao mundo das artes, antes mesmo da criação dos grandes museus, a partir dos séculos XVI e XVII, devido aos cuidados necessários para a manutenção das coleções dos gabinetes de curiosidades dos ricos renascentistas.

Na atualidade, a curadoria parece ser um conceito que pode ser aplicado para qualquer coisa, pois ao fazer a busca pela web, várias são as curadorias: conteúdo, arte, moda, eventos, empresarial, educacional, informação, entre outros. Acredita-se que o conceito se tornou onipresente e ao mesmo tempo, adquiriu outros sentidos.

Conforme Bhaskar (2020), o modismo em relação ao termo retira o foco do que realmente é importante, pois a curadoria na pós-modernidade representa uma resposta aos problemas ocasionados pelo excesso. Segundo o autor, a definição operacional de curadoria refere-se às práticas de seleção, refino e arranjo para somar valor e superar os diversos tipos e formas de sobrecarga existentes na contemporaneidade. Assim, a curadoria não significa apenas cuidar, mas selecionar com uma finalidade específica, gerenciar a abundância, sendo a valorização do poder dessa seleção os efeitos de uma curadoria eficaz.

Portanto, na sociedade contemporânea, subsidiária da cultura da convergência (Jenkins, 2009) e das hibridizações (Canclini,

2019), o conceito de curadoria se distanciou do entendimento da curadoria como “*curare*” (cuidar) e direcionou-se para a seleção com finalidade específica. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p.124), curadoria “implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los, etc.”.

A BNCC, ao referenciar a ação de “curar” no âmbito do contexto supersaturado da hiper informação e das conseqüentes “*fake news*”, aponta para o que as autoras mencionam acima, “ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação” (Brasil, 2017, p. 85). Nesse sentido, é necessário compreendermos a curadoria diferentemente de uma concepção autônoma de letramento, no qual a curadoria é considerada apenas como a seleção e decodificação de informações e postagens ou como uma ferramenta para a checagem de fatos, mas como “práticas multiletradas de curadoria” que podem transformar e adicionar algo ao que foi estabelecido e provocar a reflexão.

Por meio da reflexão poderemos assim, questionar a quem interessa certos textos e com quais há conflitos, qual é a arquitetônica, ou seja, como são construídos e em qual contexto cultural e histórico, “o discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros” (Bakhtin, 2015, p. 48).

Frente aos conceitos em relação à curadoria e os sentidos da curadoria na BNCC, torna-se importante analisarmos se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Partindo da necessidade de um posicionamento crítico apontado pela BNCC no tocante ao objeto de conhecimento curadoria, mobilizamos como conceitos teóricos nesse estudo os multiletramentos e novos letramentos, a perspectiva dialógica da linguagem e os parâmetros propostos pela BNCC relativos à

curadoria para a realização dos procedimentos analíticos. Tal abordagem busca encontrar respostas para a pergunta que originou esta pesquisa: “As práticas multiletradas de curadoria prescritas na BNCC são mobilizadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como essa mobilização ocorre?”

Acreditamos que as abordagens propostas pelos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) favorecem a participação, equidade social e maior capacitação (docente e discente), além de proporcionar posturas mais críticas e reflexivas em relação aos diversos modos multimodais de significação, às tecnologias de informação e comunicação e ao atual contexto educacional brasileiro.

Ademais, o processo de significado pelo design (*Designs disponíveis, designing, (re)redesigned*) a partir do qual um movimento de agência se instala e possibilita a criação de novos significados no mundo, ao nosso ver será importante para analisarmos se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo Livro didático de Língua Portuguesa. Da mesma forma, os processos de conhecimento (analisando e aplicando) nos parecem apropriados para a expansão da análise, visto serem orientações para o trabalho com os letramentos, “alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 730).

Por sua vez, como a perspectiva dos novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2007; Knobel; Lankshear, 2014) e do novo *ethos* (nova mentalidade) ensejam a participação, colaboração, distribuição, menos centrados na autoria, na dispersão de conhecimentos, complementam as análises desta pesquisa, pois reforçam o papel de agência e adicionam uma possibilidade para a criação de abordagens pedagógicas na escola.

Essas perspectivas teóricas são importantes devido às possibilidades de incorporação da curadoria de informação e

ferramentas de curadoria, conforme dispostas na BNCC, ao âmbito dos novos letramentos (novo *ethos*), uma nova mentalidade mais responsiva, e ao âmbito dos multiletramentos (abordagem crítica para o mundo por meio do conceito de *design* e dos processos de conhecimento), que proporcionam o uso dos “letramentos para assumir o controle sobre as condições da própria vida; ser um criador de significado adepto das novas mídias” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 160).

Ao mesmo tempo, as práticas multiletradas de curadoria podem questionar a quem interessa certos textos e com quais há conflitos, qual é a arquitetônica, ou seja, como são construídos e em qual contexto cultural e histórico, tornando-se uma possibilidade capaz de esclarecer como a desinformação se apresenta e se constitui.

Partindo-se desses construtos teóricos e almejando a compreensão interpretativista da realidade, o *corpus* selecionado para a realização da pesquisa documental foi a coleção de LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, selecionados no Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2020. Como critério para análise, escolhemos a coleção mais solicitada, intitulada “Tecendo Linguagens”, segundo a divulgação realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³ - FNDE.

Para a análise, tomamos como referência o que a BNCC apresenta como as habilidades relacionadas ao objeto de conhecimento *Curadoria de informação*. Entretanto, a BNCC prescreve também que os objetos de conhecimento intitulados como *Reconstrução do contexto de produção, circulação, e recepção de textos* e *Relação entre os textos* também expressam as aprendizagens essenciais por meio da prática de “*curar*”; *sites de curadoria* e *ferramentas de curadoria*.

Essas habilidades são distribuídas por ano, e segundo a BNCC, representam “A progressão das aprendizagens. [...] quanto aos

³ Conforme consta no site <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade” (Brasil, 2017, p. 31), como demonstrado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Progressão da curadoria na BNCC

Progressão da Curadoria na BNCC				
Ano	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
8º, 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
8º, 9º	Campo jornalístico /midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma
9º	Campo jornalístico /midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

9º	Campo jornalístico /midiático	Leitura	Relação entre textos	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria .
----	-------------------------------------	---------	----------------------	--

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2017)

No quadro 1, podemos observar que os objetos de conhecimento *Curadoria de informação* apresentam distinções entre os anos 6º/7º e 8º/9º.

Ao analisarmos as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC e o LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as progressões das aprendizagens foram relevantes como marcadores para diferenciar o que estava sendo proposto e analisado nas atividades (incluindo-se aqui as orientações para o professor). Dessa forma, para o 8º e o 9º ano, a análise do mesmo objeto de conhecimento foi realizada a partir do que a BNCC descreve como “crescente sofisticação ou complexidade” (Brasil, 2017. p. 31).

Segundo a BNCC, para o 6º e 7º anos, a avaliação parte de questões definidas previamente, já para o 8º e 9º anos, é necessário que o aluno avalie o que selecionar na pesquisa. Na análise empreendida, as atividades propostas não apresentam essa progressão prescrita pelo documento. Selecionamos uma atividade para ilustrar os resultados da análise. Na figura 1, a atividade solicita que os alunos, em grupos, façam um levantamento sobre *fake news* relacionadas aos refugiados no Brasil e depois produzam um *podcast*. Apresentamos a seguir a proposta apresentada na Figura 1:

Figura 1: LDP 7º Ano – Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil

Competências gerais
4 e 5

Competências específicas de Língua Portuguesa
5, 6 e 7

Habilidades
(EF67LP11), (EF67LP12), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP25), (EF69LP30) e (EF69LP32)

Nessa seção, os alunos são convidados a discutir sobre assuntos relacionados ao tema refugiados, pesquisando, comparando e selecionando informações para a produção de um podcast.

Para começar a atividade, organize uma roda de conversa com os alunos. Promova uma leitura compartilhada do texto sobre *fake news* e inicie a discussão. Oriente os alunos a respeitar os turnos de fala dos colegas, as diversidades culturais e as opiniões divergentes.

Etapas 1 a 3

Essas etapas devem ser acompanhadas de perto pelo professor e fazem parte das estratégias de planejamento para a produção do roteiro escrito e do podcast.

Etapas 6 a 12

NA TRILHA DA QUALIDADE

Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil

Você sabe o que são *fake news*? São notícias falsas que circulam, geralmente, em redes sociais e em mensagens instantâneas pelo celular. Essas notícias falsas podem ter consequências catastróficas e causar verdadeiras tragédias, como agressões e até mortes.



Como checar se uma notícia é fake news?

- Quando receber uma notícia em sua rede social ou por mensagem instantânea, cheque-a antes de compartilhá-la.
- Verifique se essa notícia foi publicada em sites confiáveis, como portais de grandes empresas jornalísticas, de instituições renomadas, de escolas e universidades.
- Evite sites que têm como proposta editorial o sensacionalismo, pois muitos deles publicam antes e verificam a veracidade da informação depois.
- Leia e maximize corretamente, não apenas a chamada, e cheque notícias do mesmo site.
- Desconfie se houver erro de digitação ou ortografia.
- Confira a data da publicação dos posts e verifique essas informações em sites de buscas.

Reúnam-se em grupo e, com ajuda do professor, façam um levantamento de *fake news* sobre refugiados no Brasil. Depois, criem um *podcast* desmentindo essas notícias falsas e orientando as pessoas. Esse *podcast* será postado e compartilhado na página da escola em uma rede social ou em um aplicativo de mensagens instantâneas.

O *podcast* é um texto gravado em áudio que vem sendo muito utilizado no mundo inteiro, pois é um recurso barato de transmitir informações sobre diferentes assuntos e que pode ser compartilhado tanto em redes sociais quanto em aplicativos de mensagens instantâneas.

Orientações

1. Pesquisem na internet diferentes notícias sobre refugiados no Brasil e façam a checagem dos fatos relacionados nelas.
2. Anotem em uma folha avulsa todas as *fake news* encontradas e as notícias verdadeiras relacionadas às mentiras divulgadas.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 7º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 66)

Nesta atividade, a pesquisa sobre as notícias falsas relacionadas aos refugiados no Brasil e a produção de um *podcast* que oriente e desminta as notícias falsas, complementa as atividades desenvolvidas ao longo do Capítulo e podem proporcionar o letramento crítico, por meio do qual os alunos interrogam os interesses por trás de um significado ou ação e seus próprios processos de pensamento (Cope; Kalantzis, 2009).

As orientações para a produção do *podcast* incluem a realização de pesquisas sobre os refugiados no Brasil com a checagem dos fatos, anotação das notícias falsas e as notícias verdadeiras relacionadas às mentiras divulgadas. Após a comparação com os dados pesquisados pelos demais grupos, a turma e o professor selecionam os dados que irão compor o *podcast*.

Concluída essa fase, inicia-se a produção do roteiro e a preparação para a gravação do *podcast* e posterior regravação, caso o professor e os grupos constatem divergências em relação ao roteiro e ao planejamento realizado. Após a finalização, o *podcast* será compartilhado na página da escola, nas redes sociais, ou aplicativo de mensagem instantânea.

Ao professor, o LDP solicita que acompanhe de perto a produção do roteiro escrito e os auxilie na gravação do *podcast*. A

partir das práticas de curadoria realizadas, com a seleção de informações a partir de um recorte definido e a checagem das notícias, os alunos podem ampliar os conhecimentos prévios e os adquiridos por meio das leituras dos textos das seções anteriores e podem construir, pela perspectiva da Pedagogia do Multiletramentos, novos significados. Assim, possibilita-se a partir da produção e da postagem do *podcast* nas redes sociais o *(Re)designed*, o processo de “Transformação do mundo e da pessoa e base para um novo *design* disponível. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173-176).

Nessa perspectiva, também é possível inferirmos que essas práticas de curadoria mobilizam o processo de conhecimento definido como “Analisar Criticamente”, um processo por meio do qual “estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75) e produzem o roteiro do *podcast*, cuja intenção será desmentir as notícias falsas sobre os refugiados no Brasil.

Como a desinformação circula de várias maneiras e a rapidez é tão grande quanto a velocidade das inovações digitais, localizar padrões, efetuar negociações e iniciar as interpretações de diversos tipos de construção de significados, na proporção em que cada *design* recombina um novo *design* disponível e constrói um *re(designed)* (Cope; Kalantzis, 2009) são processos esclarecedores que demonstram como o fenômeno da desinformação altera as formas de construir e operar discursos e mobiliza reflexões em relação ao que Bakhtin (2018) apresenta como a verdade única (discurso autoritário) em oposição à verdade pautada em fatos e em um discurso interiormente persuasivo, aquele que permite a interação com o discurso do outro e com o contexto e revela o discurso ideológico alheio.

A análise da Coleção *Tecendo linguagens* e os dados obtidos sinalizam possíveis iniciativas e caminhos nas propostas do ensino da curadoria para o Ensino Fundamental – Anos finais. Ainda que, muitas vezes, o conceito de curadoria não seja compreendido e o que a BNCC prescreve a respeito não esteja tão clarificado em

nossas práticas educacionais e nos LDPs, os conceitos, as reflexões e as propostas nesta pesquisa revelam a importância das práticas multiletradas de curadoria no ambiente educacional.

Ao voltarmos o nosso olhar para o objeto de conhecimento *Curadoria de informação*, a BNCC apresenta distinções entre os anos 6º/7º e 8º/9º. Na habilidade *EF67LP20*, voltada aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos finais, é necessária a delimitação do recorte temático para a pesquisa, portanto, as questões a serem pesquisadas precisam estar definidas previamente, assim como a indicação de fontes abertas auxiliam o aluno no processo de aprendizagem.

Já para o 8º e 9º anos, na habilidade *EF89LP24*, a BNCC informa que o recorte temático não é apresentado previamente, mas cabe ao aluno avaliar o que selecionar em sua pesquisa, “Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões”. Por sua vez, a “indicação de fontes abertas” é substituída pela utilização de “fontes abertas e confiáveis”, ou seja, em uma perspectiva de progressão dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, espera-se que o aluno saiba o que são essas fontes abertas e confiáveis e consiga usá-las em sua pesquisa, sem a necessidade de indicação prévia, visando à verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias, para avaliar o que selecionar na pesquisa

Cabe salientar que essa progressão não está presente em algumas atividades, principalmente no LDP do 8º ano, cuja habilidade *EF89LP24* pediria orientações (aluno e professor) diferenciadas das dadas para o LDP do 7º ano, em relação às propostas vinculadas à curadoria de informação. Outro fator que corrobora o fato da limitação dessa progressão evidencia-se no conjunto de dados gerados, a partir do qual constata-se um acréscimo da presença dos critérios e aspectos relacionados aos Multi(letramentos) nos LDPs do 7º ano, em comparação ao 6º ano; uma grande inflexão negativa no 8º ano e novamente aumento no 9º ano, fato que nos indicam que as práticas de curadoria propostas

na Coleção *Tecendo Linguagens* não seguem o padrão de progressão prescrito pela BNCC.

Considerações Finais

A BNCC aponta que a curadoria de informação e a utilização de ferramentas de curadoria são fatores que contribuem para esclarecer como funciona a dinâmica das mentiras transvestidas de verdade, o que denominamos, neste capítulo, como *desinformação*. Isso porque o ritmo acelerado desse tempo regido pelos algoritmos transforma as relações entre os sujeitos, disso decorre que a aceitação incondicional do dizer alheio ou no extremo oposto, a recusa, parece estar em um ponto de tensão muito maior do que no tempo histórico anterior às mídias digitais.

Nesse novo ambiente, é necessário um posicionamento do falante em relação ao discurso alheio, com o intuito de buscar novos conteúdos e informações de forma autônoma e crítica e capaz de selecionar com uma finalidade específica. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, concordar, ou seja, as condições para posições responsivas surgem apenas a partir das posições valorativas dos participantes.

Dessa forma, é importante que a cultura escolar incorpore a questão da desinformação que circula nas diversas mídias, sendo as práticas de curadoria, uma dentre as práticas importantes para o seu desmascaramento, pois é necessário buscar, selecionar a informação, efetuar recortes e ressignificá-la,

É justamente esse espírito crítico ou, mais precisamente, a base para a formação desse espírito crítico capaz de construir novas compreensões do mundo, que pode ser viabilizada por meio de práticas de curadoria na escola.

Como as práticas de curadoria no ambiente escolar é um tema recente, sendo a BNCC (2017) o primeiro documento oficial a fazer menção a esse objeto de conhecimento, entendemos que são

necessários estudos, principalmente etnográficos, que contemplem: (i) “como” e “o que” são as práticas de curadoria que estão (ou não) sendo feitas nas escolas públicas brasileiras; (ii) de qual forma as práticas propostas no LDP são absorvidas pelos interlocutores no ambiente escolar. Acreditamos que estudos nessas perspectivas auxiliarão a produção e a recepção de novos olhares para o trabalho com a curadoria no LDP.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I. A estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2018.
- BHASKAR, M. *Curadoria: o poder da seleção no mundo do excesso*. Tradução Érico Assis. São Paulo: Edições SESC, 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 02/06/2022.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: EDUSP, 2019.
- CARIBÉ, J. C. R. *Algoritmização das relações sociais em rede, produção de crenças e construção da realidade*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Instituto Brasileiro Informação Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2019.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. (New London Group) (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+f+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 10/06/2022.

CÔMITE GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC Educação*. São Paulo: 2019. Disponível em: [tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf](#) (cetic.br). Acesso em 10/07/2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New literacies, new learning*. University of Illinois Urbana-Champaign, 2009. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf. Acesso em 01/06/2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Studying New Literacies. In: *International Reading Association - Journal of Adolescents & Adults* - 58 (2) – Out 2014 - p. 97-101. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262642912_Studying_New_Literacies. Acesso em: 17/06/2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Researching New Literacies: Web 2.0 Practices and Insider Perspectives*. SAGE Journals. *E-Learning and Digital Media*. 2007; 4(3). P. 224-240. Disponível em <https://doi.org/10.2304%2Flea.2007.4.3.224> Acesso em 01/06/2022.

MARTINS, H. Muito além das *Fake News*: O problema da desinformação em meio à crise social. In: MARTINS, H. (Org.). *Desinformação: crise política e saídas democráticas para as fake news*. São Paulo: Veneta, 2020. Edição do Kindle.

MOITA LOPES, L. C. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L. C. (Org.). *Por uma linguística aplicada (IN)disciplinar*. 1. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º, 7º, 8º, 9º ano*. 5ª edição. São Paulo: IBEP, 2018.

REMENCHE, M. L. R. Entre muros e redes: letramentos, sujeitos e tecnologias em práticas escolares. In: REMENCHE, M. L. R.; DIONÍSIO, M. L. (Orgs.) *Ler e escrever na cibercultura: concepções e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*. Vol. 38. N° 1. Jan-jul 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em 07/10/2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAPÍTULO 5

O JOGO *WHAT REMAINS OF EDITH FINCH* COMO FERRAMENTA MULTILETRADA PARA O ENSINO DE LINGUAGENS

Talisson Subtil Vogelmann
Ana Paula Pinheiro da Silveira

Introdução

Com o avanço tecnológico, os jogos eletrônicos se consolidaram como uma forma de entretenimento profundamente enraizada na cultura contemporânea. No entanto, a sua integração na sala de aula ainda gera debates e desafios. Enquanto dispositivos inteligentes e aplicativos de mídia social permeiam nossa vida cotidiana, as instituições de ensino, muitas vezes, hesitam em adotar os jogos eletrônicos como ferramentas de aprendizado. Essa resistência pode ser atribuída, em parte, à manutenção do modelo tradicional de ensino, que valoriza a “interiorização e concentração”, enquanto os jogos eletrônicos promovem a “exteriorização e descentralização” da experiência de aprendizado (Sibilia, 2012, p. 77).

Por outro lado, os estudantes estão cada vez mais envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita que incorporam diversas linguagens, tanto dentro quanto fora da sala de aula, participando da chamada “aprendizagem onipresente” (Kalantzis e Cope, 2012, p. 11).

Nesse cenário, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019)¹ revela que atividades como assistir a vídeos, jogar, ouvir música e

¹ Retratos da Leitura no Brasil. 5ed. Instituto Pro-livro. 2011. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 28 set. 2023.

interagir em aplicativos *on-line* ocupam o topo das atividades no tempo gasto na internet. Isso indica que no ambiente digital, as ofertas culturais, como jogos *on-line* e plataformas de *streaming*, competem com a leitura de livros, reforçando a necessidade de repensar práticas de leitura e escrita em novas mídias como ferramentas de ensino e aprendizado.

Jogos digitais são reconhecidos como forma de arte e têm grande significado para os alunos, podendo desempenhar um papel fundamental nos projetos de letramento na escola. São textos retóricos que contam histórias multimodais, envolvendo os jogadores em diversas práticas de letramento. Desse modo, pesquisas sobre jogos podem contribuir para a Linguística Aplicada, doravante (LA), especialmente em estudos de Linguagens.

Nesse contexto, este capítulo, resultado de uma pesquisa qualitativa exploratória e interpretativa, visa compreender, com base na pedagogia dos multiletramentos, como o jogo digital *What Remains of Edith Finch (WRoEF)* pode ser utilizado no ensino-aprendizagem de leitura. Para alcançar esse objetivo, o estudo explora os fundamentos dos multiletramentos, estabelecendo conexões com jogos digitais, em particular, com o jogo *WRoEF*.

1. Letramentos e sua evolução histórica no contexto dos jogos digitais

Com a ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade, os estudos de letramentos expandiram-se para considerar as implicações sociais e culturais desse avanço tecnológico. Na década de 1990, um grupo internacional de estudiosos publicou o influente artigo "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" (New London Group, 1996), introduzindo o conceito de multiletramentos como uma abordagem essencial para enfrentar a diversidade de formas de comunicação e interação digital. Dessas reflexões, dois

princípios fundamentais surgiram: a multimodalidade e a multiculturalidade.

Em relação ao primeiro elemento, estudiosos como Gunther Kress, juntamente com teóricos como Van Leeuwen, Cope e Kalantzis, enfatizaram a importância da multimodalidade na produção e interpretação de significados por meio de várias formas, incluindo texto, imagem, som e vídeo (Kress e Van Leeuwen, 2002; Kress 2003, 2009; Cope e Kalantzis, 2005).

O segundo princípio fundamental, a multiculturalidade, abraça a diversidade cultural e linguística da sociedade, buscando integrar perspectivas culturais nas práticas de ensino e aprendizado.

No contexto dos jogos digitais, os princípios dos designs de significado propostos pelo NLG adquirem significado especial. Os **Designs disponíveis** refletem as experiências prévias dos jogadores, influenciando sua abordagem inicial. Os **processos de Design** se desenrolam à medida que o jogador interage com o ambiente, toma decisões e constrói sua narrativa, enquanto o **Redesign** se manifesta quando o jogador completa sua experiência e reflete sobre o significado criado.

Os elementos ou modos de design estão conectados através de quatro componentes centrais, que na teoria dos multiletramentos são denominados como: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando. Esses componentes representam tradições de longa data no processo de aquisição de conhecimento em letramentos. Inicialmente, como ilustrado na figura 1, os processos de aprendizagem foram definidos pelo NLG como prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. No entanto, como observam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), essas denominações foram ajustadas para facilitar sua identificação em projetos de aprendizagem.

Figura 1: Os Processos de Conhecimento



Fonte: Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020).

O componente Experienciando (Prática Situada) enfatiza a importância de incorporar as experiências dos alunos em sua aprendizagem, assim como em muitos jogos digitais onde os jogadores aprendem por meio da prática e da imersão, conectando o aprendizado às suas vivências pessoais.

O Conceitualizando (Instrução Aberta) baseia-se no que os alunos já sabem para expandir seu conhecimento. Envolve os alunos na construção de conceitos, generalizações e teorias, à semelhança do aprendizado em jogos digitais, onde os jogadores desenvolvem compreensão das mecânicas do jogo à medida que interagem com o ambiente.

O Analisando (Enquadramento Crítico) realça a importância de compreender que não existe discurso neutro e que as escolhas de comunicação são influenciadas por contextos sociais, culturais e políticos. Jogos digitais como Red Dead Redemption, por exemplo, permitem aos jogadores refletir sobre questões políticas e sociais, promovendo a análise crítica.

O Aplicando (Prática Transformadora) possibilita aos alunos aplicarem o conhecimento adquirido em novos contextos do mundo real. Similarmente, as habilidades desenvolvidas em jogos

digitais, como resolução de problemas e trabalho em equipe, podem ser aplicadas em situações da vida cotidiana.

Com essa sistematização, destacamos a relevância da pedagogia dos multiletramentos no âmbito dos jogos digitais, sublinhando como ela pode aprimorar a experiência de aprendizado e a compreensão do significado tanto nos jogos quanto na vida cotidiana. Os jogos digitais, por sua vez, podem funcionar como ferramentas eficazes para fomentar esses quatro elementos da aprendizagem, possibilitando que os jogadores experimentem, construam conceitos, realizem análises críticas e apliquem suas habilidades em uma variedade de contextos.

2. A evolução dos jogos digitais e seu impacto no contexto dos letramentos

Ao longo do tempo, diversos autores buscaram definir o que constitui um jogo, e suas abordagens variaram. Em sua obra notável, *Homo Ludens*, Johan Huizinga (1950) enfatiza o papel dos jogos na formação da cultura e da civilização. Ele os define como atividades livres, conscientemente não sérias, desprovidas de interesses materiais, regidas por regras e capazes de formar grupos sociais coesos. Roger Caillois (1990), por sua vez, destaca características como a liberdade, a delimitação de tempo e espaço, a incerteza, a improdutividade, a regulamentação e a ficção como elementos essenciais dos jogos. Essas definições diversas ilustram a ampla gama de formas que os jogos podem assumir. No entanto, é importante notar que essas definições foram formuladas antes da era dos jogos digitais².

As definições de "jogo" variam consideravelmente, dependendo da perspectiva dos diferentes autores. No entanto, o termo "digital" neste contexto não se refere apenas aos dispositivos usados para jogar, mas sim à contribuição específica desses jogos para o processo

² *Homo Ludens*, de Johan Huizinga foi publicada originalmente em 1938 e *Os jogos e os homens*, de Roger Caillois em 1958.

de ensino. Os jogos digitais são definidos como aqueles que fazem uso de tecnologia digital e virtual, envolvendo interatividade, desafio, cooperação e estratégias de resolução de problemas.

A história dos jogos digitais remonta à década de 1950, mas sua definição e compreensão só se tornaram proeminentes com o avanço da tecnologia e o subsequente boom dos jogos computacionais. Na esteira das reflexões sobre o conceito de jogo, Jesper Juul (2005) identificou seis características essenciais dos jogos digitais: regras, resultados variáveis e quantificáveis, valorização do resultado, esforço do jogador, vínculo do jogador com o resultado e consequências negociáveis. Essas características ajudam a definir o que torna os jogos digitais uma forma única de entretenimento e interação, diferenciando-os de outras formas de mídia.

À medida que os jogos digitais ganharam popularidade na década de 1990, cresceu o interesse por sua riqueza e sofisticação, bem como pelas práticas de leitura complexas que os jovens adotaram enquanto liam e jogavam, já que esses artefatos eram caracterizados por serem densos, multifacetados e intertextuais, incorporando novas maneiras de narrar histórias que combinavam imagens e palavras com diversos outros elementos. Isso redefiniu os jogadores como leitores, escritores, intérpretes e criadores (Gee, 2003).

No entanto, o que era notável era a escassez de pesquisas que explorassem as relações entre videogames e letramento. Foi somente com as contribuições de James Paul Gee e que começamos a perceber como os videogames estão entrelaçados com os estudos de letramento.

Gee (2003) argumenta que os videogames utilizam uma linguagem multimodal, incorporando imagens, símbolos, gráficos e outros elementos visuais. Isso nos leva à necessidade de um tipo específico de letramento, o "letramento visual", para decifrar como esses elementos se combinam para criar significados dentro do jogo. A sua obra *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, lançado em 2003, marcou o início da atenção dos estudos de letramento aos jogos digitais.

Ao explorar os estudos sobre videogames nas últimas duas décadas, fica evidente que esse campo de pesquisa se tornou multidisciplinar e interdisciplinar. Zagal (2010) destaca que diversas abordagens surgiram, incluindo aquelas das ciências sociais, humanas e tecnológicas. A pesquisa nesse campo passou a se concentrar nos efeitos dos jogos sobre os jogadores, nas conexões entre jogos e aprendizagem, bem como no design dos próprios jogos, incluindo uma perspectiva narratológica e ludológica. Essa abordagem multidisciplinar ressalta a complexidade dos videogames e como eles podem ser vistos a partir de várias lentes acadêmicas.

Ao adotar essa perspectiva, não estamos apenas considerando o letramento no contexto tradicional, mas também explorando o que Zagal (2010) cunhou como "ludoletramento", ou seja, a habilidade de ler e compreender jogos em diferentes contextos culturais, tecnológicos e narrativos. Isso significa que, além de conhecer as regras e a interface, envolve também a capacidade de analisar como os jogos se enquadram na cultura humana, como se comparam a outros jogos e gêneros, como funcionam nas plataformas tecnológicas e como seus componentes se combinam para criar experiências únicas para os jogadores nas práticas sociais que emergem em torno desse jogo específico.

Além disso, os videogames são reconhecidos como produtos culturais que se relacionam com outras mídias e movimentos artísticos. Essa interconexão destaca como estão intrinsecamente ligados ao conceito de multiletramento, que busca incorporar valores culturais diversos. Por exemplo, a adaptação de filmes em jogos e vice-versa demonstra como diferentes formas de mídia podem se complementar, criando experiências de entretenimento interligadas.

Outro ponto relevante é como os videogames incorporam elementos de culturas específicas, o que é particularmente evidente em jogos como a série Tony Hawk Pro Skater. Esses jogos não apenas retratam aspectos da cultura skatista urbana, mas também exigem dos jogadores o conhecimento das práticas discursivas

desse grupo social para construir significados dentro do jogo, o que demonstra como os videogames podem incorporar e transmitir elementos culturais de maneira envolvente.

Em suma, as reflexões tecidas nesta subseção, nos permitem afirmar que os videogames estão intrinsecamente ligados aos conceitos de multiletramento e ludoletramento que oferecem um terreno fértil para a pesquisa e a compreensão das complexidades culturais do mundo digital contemporâneo.

3. Percurso Metodológico

A metodologia desta pesquisa é qualitativa, exploratória e interpretativa, situando-se na interseção entre a Linguística Aplicada e os letramentos. Essa abordagem multidisciplinar ressalta a importância de compreender os jogos digitais como ferramentas para aprendizado e expressão cultural. Dessa forma, adotamos uma perspectiva que considera várias disciplinas e, por meio dessa abordagem, analisamos potencial do jogo digital *What Remains of Edith Finch* no ensino de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, à luz da pedagogia dos multiletramentos.

Como critério de análise, buscamos avaliar se o jogo a ser analisado se apresenta como uma prática social e transformadora. Além disso, investigamos de que maneira o design e as mecânicas dos jogos digitais podem promover experiências de leitura multiletradas. E tendo em vista a avaliação prévia de elementos como a duração do jogo, o papel da linguagem, a agência do jogador e o nível de interação entre jogador e jogo, identificamos *What Remains of Edith Finch* (*WRoEF*) como um jogo em primeira pessoa desenvolvido pela Giant Sparrow e lançado em 2017 para várias plataformas. *WRoEF* destacou-se por estar em sintonia com os objetivos desta pesquisa, oferecendo uma experiência rica e abrangente que se mostrou relevante para o ensino de línguas e letramentos.

Em *WRoEF*, o jogador assume o papel do último membro sobrevivente da família Finch e retorna à casa da família na Ilha

Orca, Washington. Ao explorar a casa, o jogador descobre a "maldição Finch", uma série de mortes trágicas que assolam a família há várias gerações. Cada fase do jogo, subdividida em quartos, se materializa em um gênero discursivo e representa a história jogável de um dos membros da família, culminando em sua morte inescapável e prematura.

A experiência do jogador tem início com o aparecimento de um texto em uma tela preta, acompanhado pelo som de uma buzina que rompe o silêncio. Naquele momento, ele se encontra em uma balsa, enfrentando as ondas do mar enquanto segura um diário e copos-de-leite. Assumindo o controle do personagem, ele abre o diário e se depara com a seguinte frase: "Muito disso não vai fazer sentido para você e sinto muito por isso". A voz de Edith narra o conteúdo do texto enquanto as páginas são viradas, revelando a seguinte declaração: "Vou começar do início com a casa." E o jogador é transportado para uma floresta desconhecida, gradualmente imergindo-o na perspectiva de Edith Finch.

Figura 2: A transição da página escrita para o ambiente digital em What Remains of Edith Finch



Fonte: Giant Sparrow (2017)

O elemento textual permeia todo o ambiente, encontrando-se na mata circundante, nos recantos da casa, nas fechaduras, lareiras, cartas, livros e diários. O texto serve como guia constante, convidando o jogador a explorar e mergulhar na narrativa. Os enunciados surgem de maneira inesperada, assumindo vida própria e exibindo uma personalidade atrevida e lúdica.

À medida que a jogabilidade progride, o jogador tem a oportunidade de conhecer os membros da família e se envolve profundamente com cada história, vivenciando suas mortes de forma única e completa.

4. *What Remains of Edith Finch* como Prática Social e Multiletrada: design e mecânica do jogo

Ao explorarmos as práticas multiletradas de leitura no jogo *What Remains of Edith Finch*, nossa análise foi baseada no conceito de Prática Social e Transformadora, investigando suas interconexões com as mecânicas desse jogo.

O conceito de *WRoEF* como uma prática social evoca dois significados distintos. O primeiro sugere que para jogar, o jogador vai precisar adquirir habilidades para controlar os personagens por meio de dispositivos como controladores ou mouses de computador, enquanto o segundo remete à ideia de interação, participação conjunta com outros jogadores, e, portanto, um sentido mais complexo e que detém uma importância teórica significativa.

Embora os jogadores possam, de fato, se envolver em partidas presenciais com outros, a compreensão da prática social, conforme delineada pelo NLG, vai além dessa interação direta. Ela abrange a influência da sociedade e da cultura no jogo na maneira como os jogadores abordam essa experiência. Em seu trabalho *Designs for Social Futures*, Cope e Kalantzis destacam como a cultura permeia todas as práticas de design:

Design é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis [...] Os interesses de outros já foram expressos através de Designs que resultaram no Redesign, e estes, por sua vez, tornam-se Designs Disponíveis para o indivíduo em sua própria construção de sentido. A cultura não é mais nem menos do que a expressão acumulada e contínua da agência; de Design (2005, p. 203, tradução nossa)³.

No contexto mencionado, a cultura se apresenta como a contínua expressão da agência exercida pelos agentes de Design. Isso implica que, ao jogar *WRoEF*, os jogadores estão envolvidos em uma prática cultural, e quando interpretam os significados por meio do design do jogo, eles contribuem para a evolução e complexidade da cultura. Nesse sentido, o ato de jogar envolve absorver e assimilar expressões previamente incorporadas por outros, com base em Designs disponíveis, para posteriormente reconfigurar o conteúdo de acordo com seus próprios interesses, dando continuidade a esse ciclo.

Essa transformação constante do significado cultural é uma maneira apropriada de descrever o jogo digital como uma prática social, pois ele revigora e renova a cultura. A metáfora da reciclagem é apropriada, pois a evolução da produção cultural não ocorre apenas por meio da repetição, mas sim por meio da mudança:

A amplitude, complexidade e riqueza dos recursos de significação disponíveis é tal que a representação nunca é simplesmente uma questão de reprodução. Pelo contrário, é uma questão de transformação; de reconstruir o significado de uma forma que

³ "Design is a process in which the individual and culture are inseparable [...] Other's interests have already been expressed through Designings that have resulted in the Redesigned, and these, in turn, become Available Designs for the individual in their own meaning-making. Culture is no more and no less than the accumulated and continuing expression of agency; of Designing" (Cope; Kalantzis, 2005, p. 203).

sempre adiciona algo ao leque de recursos representacionais (Cope; Kalantzis, 2005, p. 204, tradução nossa)⁴.

Cada experiência de jogo se assemelha a uma jornada única, em que as múltiplas escolhas e ações dos jogadores moldam uma interpretação singular do texto do jogo. Nos jogos, essa noção de que o significado não é simplesmente replicado ou transmitido torna-se particularmente evidente. Com efeito, é impossível para dois jogadores abordarem o jogo da mesma maneira. Esse ponto de vista também ilumina o fato de que a interpretação de qualquer texto é única e permeada por aspectos sociais e culturais, seus significados são moldados por meio do processo de design e de interpretação. De acordo com a descrição de Cope e Kalantzis, a transformação pode ser entendida como um espectro de criatividade, abrangendo diferentes graus de expressão:

Alguns Designs, ou transformações, são mais da natureza de cópias culturais e, portanto, são mais previsíveis, mais passivamente compatíveis e mais organizados dentro dos limites culturais convencionais. Outros são mais criativos, mais híbridos e complexos em suas fontes culturais, e mais reflexivamente conscientes de sua própria replicação ou divergência de suas raízes culturais e representacionais.⁵ (Cope; Kalantzis, 2005, p. 205).

Certamente, todos nós partilhamos uma profunda responsabilidade pelas imediatas consequências das nossas escolhas

⁴ “The breadth, complexity and richness of the available meaning-making resources is such that representation is never simply a matter of reproduction. Rather, it is a matter of transformation; of reconstruing meaning in a way which always adds something to the range of representational resources” (Cope; Kalantzis, 2005, p. 204).

⁵ “Some Designs, or transformations, are more in the nature of cultural copies and are thus more predictable, more passively compliant and more neatly within conventional cultural boundaries. Others are more creative, more hybrid and complex in their cultural sources, and more reflexively conscious of their own replication of, or divergence from, their cultural and representational roots” (Cope; Kalantzis, 2005, p. 205).

de design e, num sentido mais amplo, pelas trajetórias dos nossos futuros individuais e coletivos. Portanto, as críticas que são dirigidas aos jogos, de um modo geral, que denunciam o seu conteúdo violento e misógino não estão erradas. Em vez disso, elas levantam uma legítima preocupação acerca dos tipos de textos que nós, enquanto jogadores e cidadãos, estamos criando ou consumindo.

Promover mudanças nos designs de jogos é um componente essencial da transformação de significados, um conceito inerente ao Design. Contudo, conforme sublinhado por Cope e Kalantzis, também há a possibilidade de que jogos e outros textos possam degradar-se nesses aspectos, resultando em alterações que, em última análise, sejam prejudiciais e tenham um impacto negativo sobre a humanidade.

Seguindo a linha de raciocínio dos autores, o verdadeiro ponto de origem para esse tipo de transformação reside no *lifeworld*⁶, um conceito originalmente desenvolvido por Jurgen Habermas,

o presente intuitivamente, nesse sentido familiar e transparente, e ao mesmo tempo, vasta e incalculável teia de pressupostos que devem ser satisfeitos para que um enunciado real seja significativo, isto é, válido ou inválido [...] O *lifeworld* forma o contexto indireto do que é dito, discutido, abordado em uma situação (1987, p. 131 tradução nossa)⁷ (Habermas, 1987, p. 131).

O conceito de "*lifeworld*" está intrinsecamente ligado aos nossos discursos e às nossas experiências de design em textos, uma vez que o que dizemos e como o dizemos está enraizado em nossas crenças individuais. Nossa origem e experiências pessoais

⁶ Refere-se à realidade cotidiana das pessoas, incluindo suas crenças, valores e percepções compartilhadas, que moldam sua visão de mundo e interpretação das experiências.

⁷ "the intuitively present, in this sense familiar and transparent, and at the same time vast and incalculable web of presuppositions that have to be satisfied if an actual utterance is to be at all meaningful, that is, valid or invalid [...] The lifeworld forms the indirect context of what is said, discussed, addressed in a situation" (Habermas, 1987, p. 131).

contribuem para a formação das nossas percepções sobre a sociedade, e, por sua vez, nossos discursos são influenciados por nossa visão de mundo. Portanto, se o *lifeworld* de uma pessoa é modificado por meio do processo de Design e da criação de Redesign, podemos afirmar que houve uma transformação que introduziu mudanças criativas. Analogamente, se os significados contidos em um jogo se alinham com o *lifeworld* dos alunos, isso sugere que houve pouca ou nenhuma mudança significativa. No entanto, se o jogo desafia as convenções sociais, a visão dos alunos sobre o mundo, ou seja, seu *lifeworld*, então, ocorre um grau de transformação criativa.

Ao trazer para a nossa pesquisa abordagens alternativas de jogabilidade que enfatizam a interpretação, a estética e as emoções dos jogadores, como os *walking simulators*⁸, como o jogo *WRoEF*, estabelecemos uma visão mais crítica à cultura de jogos convencionais e às definições tradicionais de jogabilidade. *WRoEF* desafia as normas estabelecidas, apresentando um novo modelo de conteúdo cultural que reconfigura, diversifica e amplia tanto a natureza dos jogos em si quanto as comunidades de jogadores.

No contexto de *WRoEF*, à medida que as histórias individuais se desenrolam e a trama geral se revela, diversos temas emergem. Um tema amplamente explorado no jogo é a morte, já que cada uma das memórias narradas por Edith e os episódios interpretados pelo jogador culminam com o falecimento dos membros da família Finch.

Entretanto, não é apenas o tema da morte em si que merece destaque. É importante também ressaltar as diversas respostas dadas a essas mortes por parte dos personagens que as cercam. Esse aspecto específico demonstra como um tema central do jogo se desdobra em vários subtemas. A presença da morte se manifesta

⁸ São um subgênero de jogos eletrônicos que se concentram na exploração, narrativa e experiência emocional em vez de desafios tradicionais de jogabilidade, como combate ou quebra-cabeças complexos. Nesses jogos, os jogadores frequentemente assumem o papel de um personagem que explora ambientes detalhados, interage com elementos da história e mergulha em narrativas envolventes.

em todos os cantos da casa dos Finch, mas a maneira como essa realidade se reflete varia de um quarto para outro e de uma vida para outra.

Dentro dessa perspectiva, uma série de subtemas contribui para a riqueza temática do jogo, abrangendo dinâmica familiar, solidão, medo, relacionamentos, vício, felicidade, abuso, casamento, divórcio, psicologia, religião, dúvida, fé, mistério, bênção, maldição, beleza, pesar, culpa, memória e até mesmo elementos de magia. Esses diversos subtemas estão habilmente entrelaçados nas histórias curtas, porém emocionantes, da família Finch, à medida que eles experimentam e respondem aos desafios da vida e da morte.

A profundidade desses temas confere ao jogo uma qualidade reflexiva substancial. Portanto, nossas interpretações como leitores-jogadores sobre o que deveria ou poderia ocorrer nos textos e nossas reações a eles são amplamente influenciadas pela cultura. Por exemplo, se uma cultura valoriza a conformidade e a adesão à tradição, espera-se que esses valores sejam refletidos em um texto quando ele é reproduzido, visualizado, lido ou interpretado.

Ao analisar *WRoEF*, nossa intenção inicial era abordar o critério relacionado aos multiletramento, baseando-nos no conceito de Prática Social e Transformadora. A análise até aqui realizada nos leva a concluir que o jogo tem o potencial de proporcionar uma Prática Social e Transformadora. Isso se manifesta quando os jogadores, ao passarem pelo processo de design em suas práticas letradas com o jogo, de fato, influenciam a configuração de sua sociedade e cultura. Isso pode ocorrer com o propósito de promover uma mudança social positiva que contribua para o bem, ou, inversamente, na perpetuação de uma cultura que mantenha desigualdades e seja considerada prejudicial de acordo com seus próprios critérios.

Sem a aplicação de um Enquadramento Crítico, tais questões poderiam permanecer submersas, resultando em uma aprendizagem limitada aos detalhes específicos da jogabilidade ou

do sistema, em detrimento da compreensão mais ampla e complexa desses contextos.

Ao incentivar os alunos a examinarem questões críticas relacionadas ao poder, classe social, racismo e outras temáticas, proporcionamos a oportunidade de saírem da perspectiva restrita em que *WRoEF*, é apenas um jogo de aventura para entretenimento. Isso permite que eles enxerguem os jogos sob uma nova ótica, como textos capazes de estimular uma reflexão crítica sobre a sociedade e a natureza humana. A necessidade de um enquadramento crítico se fundamenta na constatação de que tanto a Prática Situada quanto a Instrução Aberta, por si só, não são suficientes para promover mudanças, conforme apontado pelo NLG (1996).

Embora os estudantes possam estar imersos em uma prática e receber instruções abertas que ampliem a compreensão e o desempenho nessa prática, é fundamental incluir um componente crítico que os leve a refletir sobre como essa prática se insere em contextos sociais, políticos, ideológicos e históricos. Sem essa abordagem crítica, eles podem não compreender plenamente o que torna essa prática fundamental para o processo de letramento.

Os alunos têm a capacidade de integrar suas experiências das três práticas pedagógicas (Prática Situada, Instrução Aberta e Enquadramento Crítico) em seu próprio contexto por meio da Prática Transformada. Isso implica que o contexto, ou seja, o mundo do aluno, serve como ponto de referência para o processo de transformação que é o cerne do processo educativo (Cope; Kalantzis, 2005). Portanto, a Prática Transformada sugere que os alunos apliquem em profundidade o conhecimento recém-adquirido (por meio da Instrução Aberta) e a amplitude de perspectiva (por meio do Enquadramento Crítico) à Prática Situada, potencialmente provocando mudanças na maneira como essa prática ocorre como resultado.

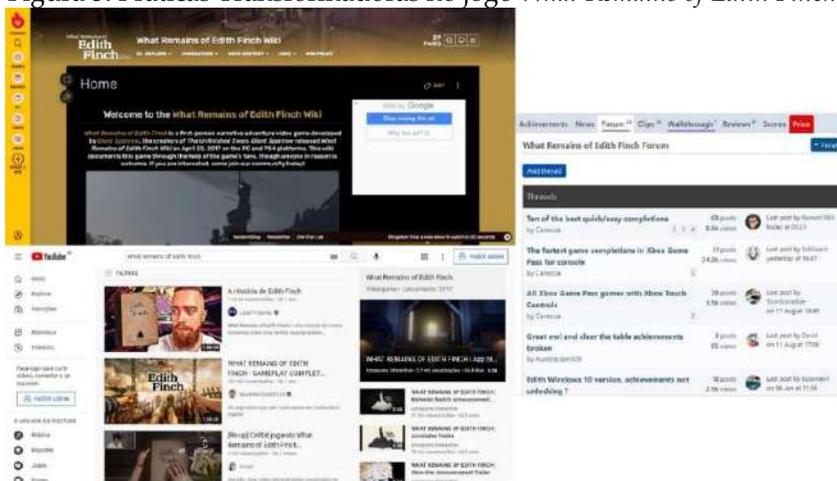
Essa chave para a compreensão está em permitir que os alunos encontrem "diferenças": múltiplos pontos de vista, formas de pensar ou maneiras de compreender o mundo. Ao solicitar que os alunos examinem os videogames sob perspectivas diferentes das

suas, é possível levá-los a confrontar a diversidade, uma vez que precisam, de repente, tornar o que é familiar algo estranho e avaliá-lo à luz de seus próprios *lifeworlds*. Ao expor os alunos a diferentes perspectivas, eles têm a oportunidade de criar novos significados ou fortalecer suas posições em relação a questões ou conceitos específicos, o que, por sua vez, pode contribuir para mudanças transformadoras na sociedade.

No contexto de *WRoEF*, essa dinâmica não é diferente, e o impacto que o jogo tem sobre seus jogadores é uma prova disso. Ao ler comentários, análises e resenhas de jogadores que tiveram a experiência de jogar *WRoEF*, é notável que o jogo não só os faz falar sobre o jogo em si, mas também sobre si mesmos. Inicialmente, eles compartilham suas experiências de jogo e destacam as partes que mais os impactaram. No entanto, em um segundo momento, muitas vezes, eles mergulham nos temas abordados pelo jogo e relacionam-nos às suas próprias vidas. A jornada de Edith evoca fortes associações com a vida das pessoas que, os fóruns, os vídeos de análise, as *wikis*⁹ e *fanfics* baseadas no jogo podem ser consideradas como Práticas Transformadoras, já que tudo isso é derivado de uma visão crítica perante ao jogo, e cada uma dessas práticas não influenciou apenas o jogador/aluno, mas também a comunidade.

⁹ Wiki consiste em uma página na internet na qual o seu conteúdo pode ser editado colaborativamente pelas pessoas.

Figura 3: Práticas Transformadoras no jogo *What Remains of Edith Finch*.



Fonte: Compilado pelos autores.¹⁰

Esse fenômeno não é fortuito. A qualidade da narrativa, a profundidade dos temas, a intrincada rede de conexões e a variedade de jogabilidade se unem para criar esse tipo de experiência. É claro que esse é o aspecto mais subjetivo de toda a discussão, pois cada indivíduo vivencia a arte e a mídia de maneira única. No entanto, para muitos jogadores, a experiência de jogar este jogo é algo que permanecerá marcado sobretudo porque acontece por meio de diversas ações situadas em contextos reais, proporcionando aos alunos a imersão em uma variedade de eventos de letramento.

A análise *WRoEF* revela ainda a relação intrínseca entre os multiletramentos e as mecânicas de jogo. Na sociedade contemporânea, a compreensão da leitura se estende além do letramento da palavra, abrangendo também o letramento visual, espacial, sonoro e tátil, gestual (Rojo, 2013; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). Embora a multimodalidade seja reconhecida na Base

¹⁰ Montagem a partir da pesquisa do nome do jogo (*What Remains of Edith Finch*) no site google.com. *Wiki* do jogo (canto superior esquerdo); Vídeos sobre o jogo postados no site Youtube.com (canto inferior esquerdo) e Fórum baseado no jogo (centralizado a direita).

Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), muitas vezes, ela não é explorada de forma abrangente nas atividades escolares.

Figura 4: Textos em WRoEF



Fonte: Giant Sparrow (2017)

A introdução de *WRoEF* em sala de aula oferece uma oportunidade valiosa para trabalhar com diferentes linguagens. Nos jogos digitais, o texto é apresentado de maneira visível e tangível, frequentemente acompanhado de imagens contextualizadas, proporcionando uma experiência de leitura única. Além disso, os jogos digitais são multimodais por natureza, envolvendo os alunos em práticas que vão além do texto tradicional, estimulando o desenvolvimento de habilidades de compreensão em diversos contextos.

No contexto de *WRoEF*, diversas modalidades são incorporadas em cada etapa da experiência do jogador, enriquecendo consideravelmente a compreensão do texto. Essas modalidades vão além das palavras, englobando elementos visuais, sonoros e interativos. Desse modo, os jogadores são constantemente desafiados a interagir com o jogo de maneira envolvente e significativa, o que, por sua vez, aprimora suas habilidades de compreensão e interpretação.

Figura 5: Múltiplas modalidades em WRoEF



Fonte: Giant Sparrow (2017)

As mecânicas de jogo em *WRoEF* são intrincadas, envolvendo os jogadores na narrativa de forma ativa, permitindo que ele interaja com a narrativa, dite o ritmo da leitura e tire suas próprias conclusões sobre o que está acontecendo na história. Eles são responsáveis por avançar na história por meio de suas ações, tornando-se parte integrante da trama. As transições suaves entre personagens e histórias mantêm os jogadores envolvidos e interessados, proporcionando uma experiência variada e abrangente.

Em suma, *WRoEF* demonstra como os videogames podem ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento de multiletramentos e a compreensão de diferentes linguagens. O jogo utiliza mecânicas simples para explorar uma narrativa complexa, interagindo com a cultura e as vidas dos jogadores, criando experiências únicas e enriquecedoras. Essa análise reforça a importância de considerar os videogames como uma ferramenta educacional para promover habilidades de leitura e compreensão

em uma variedade de modalidades, indo além do letramento da palavra tradicional.

Considerações finais

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, ancorada na interseção entre a Linguística Aplicada e os letramentos para explorar o potencial dos videogames, com foco especial em *WRoEF*. Esse jogo se destacou como uma ferramenta para o ensino de leitura e escrita, pois promove uma Prática Social e multiletrada. Os jogadores não apenas adquirem habilidades técnicas para controlar personagens, mas também participam ativamente da cultura e sociedade por meio de suas interações no jogo.

A análise revelou que o jogo desafia as normas culturais ao explorar temas complexos, como morte, solidão e relacionamentos. Isso convida os jogadores a pensar criticamente e a considerar diferentes perspectivas, promovendo a diversidade e a reflexão sobre questões importantes. Além disso, *WRoEF* ilustra a importância da multimodalidade nos jogos digitais. Os jogadores são envolvidos em várias modalidades de leitura, como texto, imagens, sons e interatividade, o que amplia suas habilidades de compreensão e interpretação.

No entanto, é fundamental reconhecer que a transformação cultural por meio dos videogames pode ocorrer de maneiras positivas e negativas. Os jogadores têm a responsabilidade de influenciar a cultura e a sociedade com base em suas escolhas e interações nos jogos. Portanto, é essencial promover uma conscientização crítica sobre os jogos e seu impacto nas visões de mundo dos jogadores.

Em conclusão, a análise do jogo *WRoEF* destaca a importância de considerar os videogames como ferramentas educacionais que vão além do entretenimento. Eles têm o potencial de promover habilidades de leitura, reflexão crítica e diversidade cultural. No entanto, essa potência deve ser explorada com responsabilidade,

reconhecendo o papel dos jogadores na transformação da cultura e da sociedade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: *Multiliteracies: Lit learning*. Routledge, 2005. p. 201-232.
- GEE, James Paul. *What video games have to teach us about literacy and learning* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan. 2003.
- Giant Sparrow. *What Remains of Edith Finch*. 2017.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: a study of the play element in culture*. New York: Roy Publishers. 1950.
- JUUL, Jesper. *Half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge MA: The MIT Press. 2005.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. routledge, 2003.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2009.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review. 66. 60-92.1996.

ZAGAL, José P. *Ludoliteracy: Defining, understanding, and supporting games education*. Lulu. com, 2010. Disponível em: <http://repository.cmu.edu/etc_press/4>. Acesso em: 28 set. 2023.

CAPÍTULO 6

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: O INSTAGRAM NA ESCOLA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Beatriz Toledo Rodrigues
Hércules Tolêdo Corrêa

A era digital exige que as escolas incorporem as redes sociais de forma responsável, preparando os alunos para serem cidadãos digitais conscientes.
Sherry Turkle

Considerações Iniciais: as tecnologias digitais na escola e o ensino remoto emergencial (2020/2021)

Este capítulo apresenta os resultados de um projeto desenvolvido por professores em formação inicial, bolsistas PIBID área Linguagens, do curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS da Universidade Federal de Ouro Preto, em uma escola estadual na cidade de Mariana (MG). O referido projeto tematizou os usos das redes sociais digitais na escola, no projeto Integra Soares, durante o contexto do ensino remoto emergencial. Vale ressaltar que o ICHS-UFOP se situa também na cidade de Mariana, distante apenas 20 km de Ouro Preto - MG.

O ambiente escolar sempre foi um difusor da cultura escrita sobre e, atualmente, com a expansão das tecnologias digitais, como parte dessa cibercultura (Lévy, 1999), surgem novas possibilidades de trabalho, em especial, com a leitura e produção de gêneros textuais em ambiente digitais, com o desenvolvimento do letramento digital e dos multiletramentos.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou investigar o uso de algumas redes sociais digitais na escola durante o período do ensino remoto a partir do olhar de professores em formação inicial e sua relação com os multiletramentos e o letramento digital.

Justificamos esta pesquisa pelo contexto atual, em que se experimenta um amplo uso das tecnologias digitais no cotidiano e, por conseguinte, na educação, bem como o crescimento das redes digitais na sociedade contemporânea e a possibilidade de trabalho com essas plataformas no espaço escolar. Reiteramos ainda a necessidade de investigar um mundo em constante transformação, diante da diversidade cultural e multissemiótica das linguagens em nossa sociedade, que está cada vez mais ressignificada a partir dos aparatos tecnológicos. De certo modo, diante de uma sociedade cada vez mais imersa nas redes sociais, observamos a presença de escolas, alunos e professores nesse espaço, o que despertou o interesse em compreender o uso que a escola e seus sujeitos fazem ou podem fazer dessas ferramentas no contexto escolar e o papel do professor diante nesse universo.

A pesquisa se desenvolveu em um contexto inédito, qual seja, durante a pandemia de COVID19. O ano de 2020 foi acometido pela pandemia decorrente da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo SARS-Cov-2 (nome recebido em 11 de fevereiro de 2020), um dos 7 tipos de coronavírus humanos já identificados. Ela foi caracterizada como pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e, por se tratar de uma doença grave, o mundo precisou adotar medidas para evitar a disseminação do vírus, como protocolos de higienização, o uso de máscaras e o distanciamento social.

Diante da gravidade da pandemia e, conseqüentemente, do medo e da incerteza gerados nesse cenário, as instituições escolares tiveram as aulas presenciais suspensas e coube às secretarias de educação das redes estadual e municipal buscarem alternativas para manter as atividades escolares do ano letivo de 2020 e, posteriormente, o primeiro semestre de 2021, de maneira remota. Diferentes estratégias foram adotadas para manter o ensino e a

aprendizagem dos alunos. O recurso mais utilizado nesse contexto deu-se com base no uso das tecnologias digitais, em especial, da internet.

Sabendo desse novo contexto remoto, e aliado ao interesse de pesquisa na área, ao compartilhar com outros professores sobre os desafios enfrentados no âmbito educacional, tanto o ensino básico como também o universitário, observamos nesse contexto pandêmico a oportunidade de investigar em uma escola pública de Mariana, parceira do Projeto Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID), sobre o letramento digital, os multiletramentos e o uso das redes sociais na escola.

Como nos aponta Freitas (2010), as discussões e os estudos sobre o letramento digital no Brasil vêm crescendo. A referida autora, em um trabalho sobre a importância do letramento digital para a formação de professores, ressalta que: “Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los de forma criativa e construtiva no cotidiano escolar” (Freitas, 2010, p. 346).

Dessa forma, acreditamos ser fundamental investigar os usos que professores fazem dessas novas tecnologias digitais, sobretudo as linguagens digitais, em suas práticas de ensino, e, em especial, em relação às redes sociais, recurso tão presente na sociedade contemporânea.

1. O contexto da pesquisa: pandemia de COVID-19, ensino remoto emergencial e os sujeitos

Ao contextualizar o campo de pesquisa, é importante ressaltar que, no ano de 2020, o acometimento pela pandemia decorrente da COVID-19 gerou a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino do país, o que fez com que escolas públicas e privadas buscassem o chamado ERE.

Em Minas Gerais, no dia 15 de março de 2020, o Comitê Extraordinário da Covid-19, determinou, em deliberação, a suspensão das aulas em todas as escolas da rede estadual em

Minas, inicialmente de 18 a 22 de março, como uma das formas de combate e enfrentamento à doença, conforme comitê da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG). Posteriormente, em 21 de março de 2020, conforme deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 Nº 15, de 20 de março de 2020, as aulas suspensas até o dia 22 de março passaram a não ter prazo de retorno, ficando contingenciadas por tempo indeterminado. No dia 17 de abril, a Resolução SEE Nº 4310/2020 foi divulgada e instituiu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e organizou frentes de ações educacionais, como o Plano de Estudo Tutorado (PET), um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades de objetos de aprendizagem de cada ano e escolaridade de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante.

Além disso, o REANP orienta que as escolas estaduais deverão utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, providenciar o material impresso e assegurar sua disponibilidade ao estudante.

Além desses recursos, as escolas também poderiam disponibilizar os PETs impressos e utilizar outros canais de interação e comunicação com alunos e responsáveis, como, por exemplo, redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, entre outras), e-mails e demais aplicativos e ferramentas de comunicação. No ano letivo de 2021, com início em 8 de março, a SEE-MG manteve o regime remoto e reformulou seu funcionamento, disponibilizando uma nova versão do aplicativo Conexão Escola, o Conexão Escola 2.0, vinculado ao Google Classroom, conforme Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB13.

Após contextualizar o cenário em que nosso estudo se desenvolve e planejarmos nossa entrada ao campo de pesquisa, descreveremos como se deu nosso contato inicial com a escola e com os bolsistas do programa. Os primeiros contatos ocorreram de maneira remota, via ferramenta de vídeo chamada Google Meet, no final do ano de 2020. Nesta oportunidade, identificamos e

delineamos possibilidades de pesquisa com as professoras colaboradoras do PIBID e com os bolsistas do programa.

Os sujeitos participantes da pesquisa são: uma professora de Língua Portuguesa, que atua como supervisora do projeto PIBID na escola; bolsistas do projeto PIBID Linguagens Midiáticas, e alunos do 6º ao 9º ano, que participam das atividades do projeto. Cabe ressaltar que essa participação nas atividades é voluntária, portanto, os alunos foram convidados a participarem das atividades do projeto caso tivessem interesse e se identificassem com a proposta.

A professora e supervisora do PIBID na escola lecionava Língua Portuguesa, em 2021, para as turmas do 7º e 9º do Ensino Fundamental. Esse é o segundo projeto do PIBID na escola que ela supervisiona. A professora possui formação em Licenciatura em Língua Portuguesa pela UFOP e mestrado em Letras na mesma instituição. Sobre os bolsistas, o grupo é formado por 8 alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFOP de diferentes períodos.

Sabendo desse contexto de ensino remoto, encontramos a possibilidade de buscar um campo de pesquisa onde pudéssemos realizar um estudo de forma segura e que colaborasse com as pesquisas no âmbito do letramento digital e dos multiletramentos. Além disso, os participantes da pesquisa não tiveram gastos e poderiam, a qualquer momento, se desligar da pesquisa.

Todos os encontros realizados de forma virtual – dentre eles, as reuniões com todos os bolsistas do PIBID, as reuniões das equipes dos subprojetos e a professora, assim como as demais ações dos bolsistas – foram realizados conforme data e horário previamente acordados entre os envolvidos. Por se tratar de uma pesquisa on-line, os participantes estavam cientes da utilização de equipamentos próprios, assim como internet móvel ou banda larga, e não tiveram nenhum gasto e/ou ganho financeiro. Os demais passos da pesquisa, conforme assinala Kozinets (2014), a observação participante da comunidade (envolvimento, imersão) e a coleta de dados serão descritos no próximo tópico.

2. Aspectos teóricos sobre letramento digital, multiletramentos, redes sociais, formação de professores e o contexto da pandemia

As práticas de leitura e escrita no formato impresso sempre estiveram presentes no contexto escolar. Com o avanço das tecnologias e o surgimento da web, novas e múltiplas linguagens foram surgindo e passaram a incorporar esse ambiente. Pensando nessa pluralidade de linguagens e de culturas que também permeiam a diversidade na escola, fez-se necessário compreender e remodelar o ensino na perspectiva dos multiletramentos.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), nomes importantes do GNL, os multiletramentos (multiliteracia) dizem respeito a uma multiplicidade de meios e canais de comunicação e a uma crescente diversidade cultural e linguística proporcionada pela globalização.

Baseada nesses estudos, Rojo enfatiza que o conceito de multiletramentos:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações a multiplicidade semiótica da constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13).

Sabendo dessa interação, colaboração e hibridismo que esses textos permitem, Rojo (2012) apresenta uma maneira mais ampla de estruturá-los, sugerindo assim uma estruturação por meio de hipertextos e hiperlinks, e que, por sua vez, podem e devem também permear as práticas escolares.

Coscarelli (2009) aponta uma possível definição de hipertextos, sendo estes entendidos como textos não lineares que oferecem links para outros textos, e que podem, inclusive, ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. Ela enfatiza que:

[...] o hipertexto também se aplica a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página,

as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais. (Coscarelli, 2009, p. 554).

A partir dessas contribuições é importante pensar também no uso do hipertexto nas práticas de leitura e escrita do ambiente escolar, pois, mesmo sabendo que tais textos já circulam na sociedade e que, muitas vezes, já fazem parte do universo desses alunos, cabe à escola promover habilidades e competências para seu efetivo uso, promovendo também práticas de letramento digital.

Os estudos sobre o letramento digital vêm se intensificando no Brasil e, para contribuir com essa discussão, buscamos aparatos teóricos de nomes importantes, como Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2011; 2014), Buzato (2006; 2010) e Xavier (2002). Magda Soares, pioneira nos estudos sobre Alfabetização e Letramento, também traz contribuições sobre o Letramento Digital. Para essa autora, entende-se como letramento digital: “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (Soares, 2002. p. 151).

Ela enfatiza que as práticas de leitura e escrita na tela, em contextos digitais, são diferentes daquelas utilizadas no papel, ou seja, exigem do leitor/produtor do texto habilidades específicas para essa prática. Coscarelli e Ribeiro (2014), nomes importantes nas pesquisas sobre Letramento Digital e Ensino, apresentam a seguinte definição:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (Coscarelli; Ribeiro, 2014, verbete).

Ainda na perspectiva dessas pesquisadoras, “se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem” (Coscarelli; Ribeiro, 2011, p.9). Dessa forma, entendemos também que o letramento digital é uma forma de incluir sujeitos em diversas demandas sociais que fazem uso do computador e da internet.

O letramento digital necessita ser trabalhado no ambiente escolar, pois a escola não se isenta da transformação digital que o mundo hoje exige. Ela deverá capacitar seus alunos para o uso efetivo dessas ferramentas digitais que emergem, transformam e ressignificam o mundo atual. Segundo Xavier (2022, p. 8), “a aquisição do letramento digital é uma necessidade educacional e de sobrevivência”. Para o autor, é fundamental que os professores e todos os profissionais da educação e linguagem desenvolvam estratégias pedagógicas dentro do espaço escolar capazes de promover não só o processo de alfabetizar e letrar, mas também de letrar digitalmente todos os sujeitos desse espaço, preparando-o assim para a vida na sociedade do conhecimento.

Além dos aparatos tecnológicos que surgiram no século XX, e principalmente com a web 2.0, surge também como parte dessa transformação digital, novas formas de comunicação e interação entre os usuários da internet. Um dos espaços de interação e comunicação são os chamados sites de redes sociais, que atualmente não se restringem somente a sites, mas também como aplicativos e/ou plataformas online (D’Andréa, 2020).

Com o surgimento da internet e, conseqüentemente, da presença das redes sociais na internet, a relação entre esses atores e suas conexões passa a ser mediada através da tecnologia digital. Além disso, Recuero (2009) sugere que um dos aspectos importantes para compreender as redes sociais na internet é o estudo dos Sites de Redes Sociais (SRSs). A pesquisadora considera que esses sites não são elementos novos, mas, sim, uma apropriação das ferramentas de comunicação mediada pelo

computador pelos atores sociais. Ela considera como SRS toda a ferramenta que for utilizada de modo a permitir que se expressem as redes sociais suportadas por ela.

As pesquisadoras Boyd e Ellison (2007, p. 211) definem SRSs como sistemas que permitem: “i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social e cada ator”. Nesse sentido, os usuários dessas redes, através de um perfil, interagem com outros usuários utilizando diversas linguagens. Com base nas supracitadas autoras, Recuero (2009) ressalta que a grande diferença entre sites de redes sociais e outras formas de comunicação mediada pelo computador é o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço off-line.

Ainda nessa definição de Boyd e Ellison (2007), apresentada por Recuero (2009), há dois tipos de elementos que precisam ser pontuados: a apropriação e a estrutura. A apropriação se refere ao uso das ferramentas pelos atores, através de interações que são expressas em um determinado tipo de site de rede social. A estrutura, portanto, tem um duplo aspecto: por um lado, temos a rede social expressa pelos atores em sua “lista de amigos” ou “conhecidos” ou “seguidores”; e, por outro, há a rede social que está realmente viva através das trocas conversacionais dos atores, aquela que a ferramenta auxilia a manter.

Recuero (2009) chama de sites de redes sociais propriamente ditos os que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores, uma vez que eles focam na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, na publicização dessas redes. São sites como Facebook, LinkedIn, entre outros. 112 A autora afirma que gosta desse conceito proposto por Boyd e Ellison (2007) sobre SRSs, no entanto, salienta que, com o advento dos aplicativos e das ferramentas móveis, em que novas características foram adicionadas a esses “sites” originais, há uma mudança importante a se considerar, pois não estamos mais

falando apenas de sites, mas de elementos mais complexos, que possuem características típicas das ferramentas móveis.

Dessa forma, Recuero (2009) assume que o conceito de site de redes sociais não dá mais conta da complexidade das características das interações nesses espaços e salienta que as apropriações deles já estão bem diferentes e também mais complexas, impactando assim nas redes sociais que mostram. Ela ressalta ainda que esse conceito dá conta de ferramentas como Facebook e Instagram, porém, não abrange ferramentas como o WhatsApp, em que as redes não são públicas.

Tendo em vista essas considerações, iremos considerar como redes sociais as plataformas e ou sites que permitem a conexão entre os atores, permitindo, assim, a interação entre eles. Sobre as redes sociais na internet, assim como seus desdobramentos, ressaltamos a necessidade de conhecer os atores e suas conexões, como também os gêneros textuais e discursos que compõem e circulam nesses sites e/ou plataformas, e promover o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a formação de indivíduos no mundo digital.

3. Formação inicial de professores e o ensino remoto emergencial

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeras mudanças nas relações sociais e, principalmente, em diversos segmentos, sobretudo a educação. A gravidade da doença e as medidas sanitárias adotadas no início do ano de 2020 para o controle do vírus, tais como uso de máscaras, higienização das mãos e, principalmente, o distanciamento social fizeram com que diferentes setores econômicos, sociais e culturais modificassem, de maneira abrupta e incerta, suas rotinas e atividades.

Sabendo da importância do distanciamento social na preservação de vidas diante desse cenário, as atividades escolares precisaram ser suspensas por tempo indeterminado, fazendo com que uma nova possibilidade de ensino emergisse nesse contexto: o

Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tal, recorremos a Corrêa para uma melhor definição:

O ensino remoto tem sua vertente analógica por meio de material impresso, normalmente caderno de atividades, produzido por professores e distribuídos aos alunos. Os modos de diagramação e impressão vão desde processos mais simples, como reprografias, até materiais mais sofisticados, com projetos gráficos mais arrojados, com suporte de profissionais da área de comunicação visual e design gráfico. Outra vertente do ensino remoto emergencial é aquela mediada pela tecnologia, com aulas *on-line* síncronas e/ou assíncronas (gravadas e disponibilizadas aos alunos). São realizadas em forma de aulas (com preleções, exposições e exibições de material audiovisual, tais como *slides* e animações) ou em forma de reuniões virtuais, usando diversos tipos de ferramentas tecnológicas, algumas pagas e outras gratuitas (Google Meet, Zoom, Jitsi, Skype, dentre outras). Especialistas em educação e tecnologia enfatizam que não se deve confundir ensino remoto emergencial com Educação a Distância, uma vez que a EAD tem características específicas que não estão presentes no ensino remoto (emergencial ou não), como o planejamento prévio de todas as etapas e a presença da tutoria. Esta modalidade de educação/ensino foi a solução encontrada por grande parte das instituições de ensino, em todos os níveis, devido à pandemia de COVID-19, no ano de 2020, que levou às pessoas ao chamado “distanciamento social”, por recomendação da Organização Mundial de Saúde. (Corrêa, 2021, verbete).

O ERE surge como uma alternativa para manter as atividades educativas, que não puderam mais ser concretizadas dentro do espaço físico escolar e que precisavam ser oferecidas para os alunos em suas residências, sendo elas mediadas por tecnologias digitais, ou não.

Diante desse cenário atípico que permeou toda a estrutura educacional, encontramos no trabalho organizado por Mendonça *et al.* (2021), a partir da pesquisa intitulada Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos, um retrato da realidade

docente que resistiu a inúmeros desafios e precisou se reinventar e adaptar às adversidades impostas pela pandemia.

Direcionar nossos olhares para a formação e para o trabalho docente em um momento tão delicado da História não é somente um compromisso com a pesquisa e com a ciência, mas também um compromisso social e um símbolo de resistência. Nesse sentido, concordamos e compartilhamos do mesmo sentimento desses autores:

Registrar este momento quase apocalíptico em que lidávamos com o medo, com as incertezas e com o luto e transformar em objeto científico a vivência do espaço-tempo que melhor conhecíamos tornou-se algo fundamental para resistirmos. (Mendonça *et al.*, 2021, p. 10).

A formação e o trabalho docente sempre permearam os estudos no Brasil, e, recentemente, tais pesquisas têm nos convidado, como Gatti *et al.* (2019), a pensar a formação docente no âmbito das políticas e das práticas formativas.

Sobre as práticas formativas, Gatti *et al.* (2019) apresentam uma mudança de perspectiva a partir dos anos 80, momento em que prevaleciam as práticas tradicionais, pautadas na racionalidade técnica, no qual professores se dedicavam a resolução de problemas, o que não dialogava mais com os propósitos do ensino. Havia, então,

o reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, nas produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência. Logo, o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional. (Gatti *et al.*, 2019, p. 182).

Esse princípio concebe a formação de professores como uma aprendizagem contínua, cumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem, sejam elas vivências ainda na formação inicial como discente, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada (Gatti *et al.*, 2019, p. 183).

Dessa forma, entendemos que o professor está em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, construindo saberes e aperfeiçoando suas práticas ao longo de sua atuação. Pensando nisso, consideramos que a prática reflexiva pode ser realizada ainda na formação inicial, sobretudo nos estágios supervisionados e nos programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O contexto da pandemia também impõe alguns desafios à formação docente, sobretudo no PIBID, em que os bolsistas tiveram que se adaptar ao ensino remoto, ainda enquanto alunos de um curso de licenciatura, como também nas ações realizadas em parceria com as escolas públicas vinculadas ao programa. Alves, Martins e Leite (2021), ao apresentarem reflexões sobre as trajetórias do PIBID em três instituições federais e suas experiências em tempos de pandemia, nos mostram que, ainda sob um cenário totalmente novo, as ações foram readaptadas e ressignificadas proporcionando assim uma aprendizagem do fazer docente mais significativo, dentro das limitações, potencializando o uso de plataformas digitais e fortalecendo o vínculo com os estudantes e com a comunidade escolar, com o intuito de dialogar e de sensibilizar-se frente a tudo que acontece com as pessoas nesse momento. (Alves; Martins; Leite, 2021). Essas e outras experiências vivenciadas por professores em formação inicial no contexto da pandemia serão parte da construção da identidade desses novos docentes, pois, como nos orienta Pimenta:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado

contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão sendo postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidades. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não 112 chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (Pimenta, 1999, p. 18).

Sob esse viés, reiteramos a importância e a necessidade dessa e de outras pesquisas sobre o momento histórico no qual esses professores em formação inicial construíram suas identidades. Os desafios e as possibilidades enfrentados por esses sujeitos nesses tempos devem nos direcionar para ressignificar e transformar a profissão docente, contribuindo assim para a continuidade e para o aprimoramento de políticas e estudos sobre a formação de professores.

4. Resultados da pesquisa: potencialidades para o uso das redes sociais na escola e na formação docente

O primeiro passo para a construção das ações a serem desenvolvidas pelo PIBID na escola foi a realização de uma atividade diagnóstica. Tal atividade teve como objetivo conhecer a realidade dos alunos da escola em que esses professores em formação desenvolveram o projeto. Diante do contexto remoto, a forma de conhecer um pouco da realidade desses alunos seria por meio de um questionário via Google Forms®, a fim de verificar a relação dos alunos da escola com as tecnologias e mídias digitais e também sobre o contexto do ensino remoto.

O questionário foi elaborado pelos bolsistas, sob supervisão de uma professora da escola, juntamente com a coordenadora institucional do projeto. Ele foi composto por 30 perguntas objetivas e discursivas, divididas em duas categorias: 23 perguntas

sobre uso das tecnologias e da internet, leitura, consumo e tipos de mídias e 7 perguntas sobre o ensino remoto. O questionário foi aplicado em dezembro de 2020.

Após a aplicação e análise dos dados do questionário pelos bolsistas foi possível considerar alguns elementos importantes para os próximos passos do planejamento das ações dos bolsistas no projeto, dentre os quais destacamos dados que posteriormente vieram a dialogar e a colaborar com nosso interesse de pesquisa, tais como analisar a construção do letramento digital para o uso das redes sociais na escola a partir do olhar do docente em formação inicial, verificar o uso das redes sociais e os multiletramentos durante o ensino remoto emergencial e identificar o uso das redes sociais para e na formação docente e sua relação com os multiletramentos.

Acompanhamos, virtualmente, a elaboração dos projetos e, caso fosse solicitada nossa participação, nos disponibilizaríamos a contribuir. Ao longo dos encontros e das discussões, os bolsistas chegaram à criação de três subprojetos: 1) Apoio Pedagógico (em grupos do WhatsApp); 2) Clube de Leitura no WhatsApp e 3) E a página @integratores no Instagram.

O enfoque da pesquisa foi as ações dos projetos que envolviam o uso das redes sociais, e, devido ao volume de dados, para o momento, optamos por um recorte em alguns momentos do projeto @integratores, bem como na observação e nas entrevistas com bolsistas e professora que participaram e conduziram essas ações. Participaram da pesquisa 4 bolsistas - 2 participantes de cada projeto - e a professora.

A troca de experiências entre professores em formação e professor já atuante nos direciona para a necessidade de momentos de troca e de construção da profissão docente. Bondía (2002) nos convida a pensar a educação a partir do par experiência/sentido, destacando, sobretudo, que esta precisa ser vista como algo que perpassa o sujeito. Em suas palavras: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (Bondía, 2002, p. 21) portanto, é preciso permitir que ela nos toque, pois não podemos

ser e formar sujeitos apenas para a informação: é preciso se abrir à experiência.

Um dos bolsistas refletiu sobre o aprendizado que teve ao longo dessa experiência, sobretudo os aspectos que norteiam a profissão, como planejamento, sequência didática e até mesmo a insegurança que acomete o professor em formação inicial. Ele citou a timidez como algo que acomete o sujeito no início da profissão, mas destacou também que a timidez se fez presente diante do momento atual, ou seja, ao entrar na casa e no cotidiano dos alunos pelos meios digitais.

5. O projeto @integrassoares

O primeiro subprojeto foi elaborado por três bolsistas e intitulado **Aproximações durante o ensino remoto: o Instagram® na escola** teve como objetivo utilizar a rede social Instagram para promover ações de interlocução entre a comunidade escolar e o PIBID durante o ensino remoto, através de um perfil na rede social denominado @integrassoares.

A escolha pela rede social Instagram foi feita pelos bolsistas e em acordo com a professora. Ambos apresentaram, ao longo das reuniões de construção do projeto, o interesse em trabalhar com essa rede a partir das experiências que já possuíam com a rede, como também o fato de os alunos apresentarem, através do questionário inicial, o uso dessa ferramenta.

O Instagram® é uma rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos (com ou sem filtros digitais) entre seus usuários e compartilhá-los em outras redes sociais digitais, como o Facebook, o Twitter, o Tumblr e o Flickr. Inicialmente, uma de suas características distintivas era o formato quadrado das fotos, semelhante às fotos de câmeras Polaroid. Posteriormente, a rede passou a comportar outras proporções e, inclusive, vídeos.

Essa rede foi criada por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançada em outubro de 2010. Ganhou popularidade a partir de abril de 2012, com mais de 100 milhões de usuários ativos. Em 2012, o

serviço foi adquirido pelo Facebook e, a partir de 2019, o Instagram, assim como o WhatsApp, passou a utilizar o subtítulo “From Facebook” nas lojas de aplicativos, como também ao iniciar o uso de um desses aplicativos.

Para a análise desses textos, organizamos algumas produções dos bolsistas para a rede social e observamos que, por se tratarem de textos multimodais, utilizamos os elementos da função composicional para a análise de imagens, propostos pela Gramática do Design Visual (Kress; Leeuwen, 1996). A composição de textos multimodais em ambientes digitais evidenciou os multiletramentos e o desenvolvimento do letramento digital dos bolsistas ao longo dessas produções.

Como parte das primeiras ações do projeto, foi criado o nome do perfil e sua identidade visual. O nome de usuário de perfil escolhido pelos bolsistas foi @integrasoares, pois, conforme apresentado nas reuniões de elaboração do projeto, a escolha da palavra “íntegra” seria uma forma de unir os bolsistas à escola em questão, como também aos demais projetos. A palavra íntegra foi acrescida da palavra Soares, correspondente ao nome da escola, conforme Figura 1.

Figura 1: Configuração da página do perfil do projeto no Instagram



Fonte: Captura de tela da página do Instagram (2021).

Os posts são comuns na rede social Instagram® e, nas postagens observadas, identificamos que os bolsistas estão inseridos nas práticas de leitura e escrita presentes nessas redes, pois esse tipo de prática foi observado em diversas postagens do perfil.

Durante o período observado de ações nessa rede, correspondente aos meses de abril a julho, os bolsistas produziram 19 postagens para o feed do Instagram®, conforme os objetivos estabelecidos no projeto. Na análise foram selecionadas algumas produções, que foram classificadas conforme as seguintes temáticas:

- a) Dicas sobre uso da língua portuguesa
- b) Gêneros textuais

- c) Interações (Enquetes no story, lives)
- d) Diversos (dicas de leitura, filmes, estudos).

Destacamos uma postagem sobre Gêneros Textuais, em especial, o gênero Notícia, conforme Figura 1. Observamos o caráter didático do post, pois há sempre uma pergunta do tipo “Você sabe...?” ou “Você conhece...?”, assim evidenciando o levantamento do conhecimento prévio do usuário diante do que vai ser apresentado. Ao final da postagem, há os pedidos para salvar, curtir e ou compartilhar – ações que são comuns nessa rede social e que os bolsistas evidenciaram nos textos, as quais configuram as práticas sociais de leitura e produção de textos nesses ambientes digitais, isto é, o letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2014).

Figura 2: Exemplo de postagens no Instagram® do projeto



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora (2021).

A partir desse recorte realizado para a análise de alguns textos produzidos para o Instagram do projeto, assim como das falas dos bolsistas ao longo das entrevistas e das observações realizadas, observamos que o contexto do ensino remoto trouxe inúmeros desafios à realidade escolar, mas que, no entanto, foi nesse cenário incerto que esses futuros professores estiveram inseridos em práticas que ampliaram a construção do seu letramento digital, como também puderam refletir criticamente sobre suas ações e práticas docentes.

Considerações finais

Esta pesquisa foi realizada em um contexto de muitas incertezas e dificuldades, pois enfrentamos um dos momentos mais difíceis e dolorosos do século XXI, a pandemia da COVID-19. Nesse cenário, a educação no mundo inteiro, em suas diferentes modalidades, precisou se adaptar a uma realidade totalmente remota.

Os dados nos mostram a realidade encontrada dos alunos de licenciatura durante o ensino remoto, como a dificuldade de estudar nessas condições de incerteza e de falta de delimitação do espaço e tempo entre a vida pessoal e a acadêmica, como também as preocupações e reflexões em torno da prática docente diante desse cenário.

Encontramos, em vários momentos, as queixas sobre a falta de interação, o distanciamento da escola e a angústia pelo não retorno esperado dos alunos. Tudo isso nos sinalizou a importância do papel do professor como agente do processo educativo. Ainda que mediado por tecnologias, a presença docente no espaço escolar concretiza, de fato, a profissão docente.

Ao analisarmos o uso das redes sociais e os multiletramentos no contexto do ensino remoto, percebemos que as redes sociais podem trabalhar com a diversidade cultural existente na sociedade, como também na escola, e mediar práticas de produção de textos multimodais e multissemióticos, evidenciando e potencializando trabalhos na perspectiva dos multiletramentos.

As tecnologias digitais se tornaram essenciais para diminuir a distância entre o aluno e a escola e o uso das redes sociais, tais como as utilizadas no projeto (WhatsApp e Instagram), configurando-se possibilidades para o trabalho pedagógico. Assim, pudemos identificar possíveis espaços para o trabalho com os multiletramentos, e percebemos que a interação – fator preponderante dessas redes – ainda ficou em segundo plano no que diz respeito à interação professor e aluno. Entendemos que fenômenos como esse podem ser explicados por fatores como:

dificuldade de acesso de qualidade à internet e a equipamentos, o contexto da pandemia em si, como aspectos emocionais, sociais e econômicos que afetaram toda a sociedade e as dificuldades em conciliar esse novo formato de ensino em tão pouco tempo, com baixos recursos e metodologias.

Salientamos que as redes sociais puderam aproximar os futuros professores da realidade escolar, como, por exemplo, o grupo do WhatsApp, que trouxe oportunidades de trocas entre professores e alunos de modo que eles pudessem conhecer as culturas e as vivências desses jovens. Por meio dele, embora atingidos por uma pandemia e por todas as dificuldades oriundas delas, puderam participar de atividades promovidas pela escola durante o ensino remoto.

São necessários conhecimento e discussão ainda na universidade sobre os diferentes textos que emergem nesse universo, como também promoção de espaços para a produção e recepção desses textos, de modo que, no seu exercício docente, os professores possam integrar práticas que potencializam o uso desses recursos por parte dos alunos e promover ações voltadas aos multiletramentos.

Acreditamos que este estudo contribui com as pesquisas sobre o uso das redes sociais na educação, ampliando o entendimento sobre letramento digital de docentes e discentes e refletindo sobre diferentes práticas que contribuem para a formação de sujeitos críticos e atuantes em diferentes esferas sociais. Asseguramos nosso compromisso com a formação docente e acreditamos também que este estudo contribui para as pesquisas no âmbito da 112 formação de professores, que, como evidenciamos, precisa ser pensada de forma contínua, pois ensinar exige consciência do inacabamento (Freire, 1996).

Referências

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Portaria Normativa de nº 122, de 16 de setembro de 2009*. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 06 de out. de 2023.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 06 out. 2023.
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>. Acesso em: 06 out. 2023.
- BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.
- BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. Editora Peirópolis, 2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000, p. 9-37.
- CORRÊA, H. T. Ensino remoto emergencial. In: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs.

Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em 06 out. 2023.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o Equilíbrio. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital. In: *Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 06 out. 2023.

D'ANDRÉA, C. F. B. *Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos*. Bahia: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32043>. Acesso em: 06 out. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, 2010. p. 335-352

GATTI, B. A. *et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Unesco, 2019.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados dos Letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOZINETS, R. V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

- LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.
- RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROJO, R. H. R. (org.). *Escola Conectada os multiletramentos e as TICS*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: *Núcleo de estudos e hipertexto e tecnologia educacional*, 2002. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/LetramentoDigital-Xavier.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

CAPÍTULO 7

O BRINCAR COMO PRÁTICA MULTILETRADA: UMA EXPERIÊNCIA COM O APP *APPLAYDU*

Gilmar Montargil

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Introdução

É comum, em uma situação de fila de supermercado, depararmos-nos com crianças pedindo aos pais a compra de algum tipo de guloseima. Entre os preferidos está o Kinder Ovo: uma fina casca de chocolate ao leite que envolve uma cápsula com peças de brinquedo a ser montado.

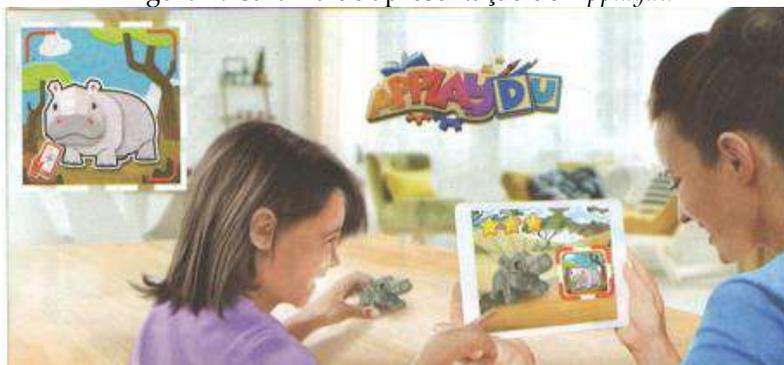
O produto é colocado propositalmente em prateleiras de fila, em balcões e arredores do caixa de pagamento, seja numa grande rede de supermercado, nos postos de gasolina e até em pequenas vendas de esquina das cidades do Brasil a fora. Para muitas crianças, o atrativo do Kinder Ovo não é o “comer chocolate”, mas o colecionismo dos pequenos brinquedos. Assim, consolidou-se como uma marca intrinsecamente ligada à infância dos brasileiros; não sendo meramente um chocolate, mas “o chocolate que tem brinquedo”.

A configuração contemporânea permite apontar que, embora o preço do produto o torne inacessível para grande parte da população, a marca Kinder Ovo, da empresa Ferrero, está consolidada, sobretudo na memória social, e não há concorrentes que ameacem tomar o lugar desse produto específico (chocolate que tem brinquedo). Porém, ao longo dos anos, a marca precisou se adaptar ao contexto contemporâneo marcadamente multimodal e às demandas desse consumidor contemporâneo interligado a web, permeado por convergências, mixagens, mutações,

desestabilizações, mudanças no âmbito midiático (Hobbs; Richards, 2010; Cope; Kalantzis, 2009; Kress, 2010) e em outras instâncias da vida.

Uma dessas mudanças, foi a implementação do aplicativo *Applaydu* a partir da inserção de um *QRcode* na cartilha de instrução de montagem do brinquedo. Dessa forma, de posse de um aparato como *smartphone*, *tablet* ou *ipad*, a criança acessa novos conteúdos com elementos narrativos, lúdicos e educacionais que lhe permitem novas e outras experiências multiletradas correlacionadas com o brinquedo.

Figura 1: Cartilha de apresentação do *Applaydu*



Fonte: Kinder Ovo/Ferrero, 2021.

Nesse cenário, nosso objetivo é analisar os efeitos de sentido produzidos nessa situação-ação multimodal propiciada pela compra de um kinder ovo. Para tanto, nosso percurso metodológico sustenta-se na concepção dos Multiletramentos (New London Group, 1996), com o auxílio de referencial teórico composto de Kress (2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2010); Kress e Van Leeuwen (2006[1996], 2001); Régis (2011, 2020), Rojo (2009) e Cope e Kalantzis (2009). Dessa forma, vamos empreender uma leitura multimodal de todo o processo envolvendo o produto – da compra à experimentação do *Applaydu*. Discutimos, a seguir, os multiletramentos, o percurso metodológico, e, por fim, os resultados da análise.

1. Os Multiletramentos: diálogos entre materialidades, culturas e práticas

A perspectiva dos multiletramentos surgiu a partir do encontro e discussão, em 1994, de alguns teóricos como James Paul Gee, Norman Fairclough, Bill Cope, Günther Kress e Mary Kalantzis, entre outros. A primeira produção do grupo foi publicada em 1996 em forma de um manifesto denominado *A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*, e ganhou rápida aderência nos campos da linguística, semiótica, educação e comunicação.

No manifesto, os autores afirmam que partem de duas questões centrais: a primeira é de que querem entender como os sujeitos produzem sentido em suas práticas de linguagem com os diferentes modos, isto é, como projetam, misturam, manipulam, arquitetam o que querem dizer a partir das diferentes modalidades (escrita, áudio, fala, imagem, gesto, etc); a segunda mobiliza a discussão de que o sujeito contemporâneo é marcado pela multiculturalidade, pela globalização, por várias linguagens e espaços sociais. Nessa abordagem, o acréscimo de *multi* aos *letramentos* é justamente uma crítica às formas de ensino e às ciências humanas como um todo marcadamente conexas com a ideia de texto clássico, ou seja, a prevalência de compreender texto apenas como aquilo que é/ou tem escrita¹.

Com o advento da web, ampliou-se a discussão de que as diferentes materialidades como, por exemplo, fotografias, infográficos, remixes, games, dança, também são textos – negligenciados por muito tempo pela escola. A proposta dos multiletramentos defende que não basta compreender o sentido de um texto (o que um texto quer dizer), sem que o sujeito possa associar isso com a sua vida, com o momento histórico, com as relações de poder que o atravessam.

¹ Esse tipo de crítica também é levantada por Timponi (2019) ao discutir o negligenciamento dos gêneros orais e gestuais.

Dentre as contribuições do Grupo de Nova Londres (1996) ao longo de suas respectivas produções posteriores, como *Multiliteracies*, organizado por Cope e Kalantzis em 2000, e *Multimodal Discourse*, de Kress e Van Leeuwen de 2001, ganha relevância o entendimento de que qualquer ato de comunicação é multimodal, ou seja, até mesmo uma fotografia ou uma pintura, recorrentemente chamadas de “visual” ou “não verbal”; acionam outros modos em sua leitura, como os discursos, os sentimentos e as estesias. Uma carta ou uma notícia, em jornal impresso, possuem marcas visuais como espaçamentos, tipografias, margens, sangrias, erros e falhas. “A comunicação é multimodal: às vezes por fala, como comentário falado, como instrução ou solicitação; pelo olhar; por ações – passando um instrumento, alcançando um instrumento; por toque (Kress, 2010, p. 32)².

Por isso, compreender um texto é mais do que compreender o seu conteúdo, como afirma Gumbrecht (2010) e Bazerman (2011), é preciso considerar a materialidade, isto é, por qual superfície e medialidade esse texto está sendo realizado: um simples carimbo ou selo antecipa o conteúdo da carta, uma marca de borra de café diz por onde o jornal passou, uma mesma notícia pode ganhar sentido diferente ao ser publicada por veículos diferentes. Kress (2005a) exemplifica a partir da garrafa d’água ao dizer que, ao decidir comprá-la, além de analisar o produto, a marca, também analisamos o *design*, a cor e de que material a garrafa é feita. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora a convergência das mídias tenha ampliado a hibridização dos modos, a humanidade é historicamente multimodal. Nessa perspectiva, as artes rupestres são multimodais, assim como os sermões do Padre Vieira e os painéis e posters de peças, boates e cinemas do século XIX e XX.

Nessa discussão, podemos relacionar os letramentos ao conceito de tecnologia. Para Veraszto *et al.* (2009) argumenta que o

² No original: “Communication is multimodal: by speech at times, as spoken comment, as instruction or request; by gaze; by actions – passing an instrument, reaching out for an instrument; by touch”

uso corrente do termo “tecnologia” associa-se à perspectiva instrumentalista, interligada à dimensão dos artefatos, aparelhos, aparatos digitais como celular, computadores e *softwares*. O termo também pode ser compreendido como o estudo das técnicas; a própria técnica; como sinônimo de Ciência, ciência das técnicas, sinônimo de conhecimento, vista por um viés pessimista ou por um viés otimista. Álvaro Vieira Pinto (2005), na obra *O Conceito de Tecnologia*, argumenta que não há humanidade sem tecnologia, pois ser humano e tecnologias são conceitos indissociáveis. O autor denuncia também certo fetiche com a ideia de “explosão tecnológica” – poderíamos incluir conceitos como “avanço tecnológico”, “novas tecnologias” ou “novos letramentos” – pois, aquilo que indica um avanço, uma novidade, cairão na obsolescência um dia. A invenção da roda e da máquina tipográfica foram “novas tecnologias” em alguma época.

Não obstante, o que gostaríamos de enfatizar ao salientar o conceito de tecnologia, é o de vislumbrá-lo como os conhecimentos e ações realizamos e compartilhamos no dia a dia. Nessa ideia, como as brincadeiras contemporâneas mobilizam letramentos?

2. Brincar também é texto, brincar também é tecnologia

A tecnologia compreendida pelo senso comum incorre em mais um problema que é a separação entre humanidade e os artefatos que produz. Esse tipo de separação assemelha-se com a dicotomia corpo-mente, recorrentemente anunciada nos debates acerca de jogos digitais e internet. Alguns discursos enaltecem a dimensão da mente, da intelectualidade, da inteligência; em prol do corpo; como se a nossa atividade cognitiva, psíquica e afetiva fossem atributos e responsivos apenas ao cérebro. Soares (2022) argumenta que:

Nós dependemos do nosso corpo para agir, por exemplo, nos videogames. Eu fico pensando muito, pessoas que pesquisam coisas mais tradicionais do lúdico, as brincadeiras, os ritos,

costumam fazer essa separação “as brincadeiras tradicionais usam o corpo e os videogames não usam”. Lógico que a gente usa o corpo! A gente usa o corpo para interagir, o tato, estamos vendo, ouvindo. (Soares, 2022, p. 20).

Nessa discussão, compreendemos as práticas de linguagem, como jogos e brincadeiras, que mobilizam corpo e mente em comunhão, pois, para além dos vários modos que usamos (multilinguagens), o nosso ser-estar no mundo também é multi-afetivo e multissensorial (Regis, 2011):

Para se realizar, o processo cognitivo é necessariamente dotado de um corpo – aparato sensório-motor – por meio do qual o mundo é utilizado como fonte de informação. Ou seja, a cognição é corporificada. Seres vivos têm suas ações acopladas ao mundo; suas decisões são contextualizadas, ancoradas em situações concretas. (Regis, 2011, p. 123).

Nessa linha, as brincadeiras, os jogos e outras atividades lúdicas são mais que lazer, devaneio ou elemento social interligado ao irreal, ao imaterial, pois, a partir dos jogos, os sujeitos³ conhecem o mundo, compartilham conhecimento, transpassam valores e signos culturais uns para os outros.

Quando falamos em jogo como letramento, estamos reafirmando a premissa dos teóricos de jogos (Huizinga, 2019, Caillois, 2017, Juul, 2019) de compreender o jogo como uma atividade que tem orientação própria, isto é, detém e nos conduz para um espaço-tempo específico. “[O jogo] apresenta-se principalmente como uma atividade paralela, independente, que se opõe aos gestos e às decisões da vida cotidiana por meio das

³ Apesar de usar a palavra *sujeitos* aqui, é preciso lembrar que Huizinga (2019) em *Homo Ludens* afirma que a característica de jogo já está presente antes de nossa espécie ganhar a alcunha de “humanidade”, isto é, dotada de razão. Ou seja, os animais também brincam e, portanto, o jogo para o teórico não tem uma motivação advinda do instinto e tão pouco foi nos possibilitado a partir do nosso caráter “*faber*” (tecnológico).

características específicas que lhe são próprias e que a fazem ser um jogo” (Caillois, 2017, p. 113).

Soares (2022), ao discutir o lúdico, elenca quatro características do jogo: 1) regras, 2) engenhosidade, 3), prazer e 4) exploração. Esses elementos evidenciam que o ato de brincar mobiliza um conhecimento das regras e de “como se joga”, embrenhar-se nas imprevisibilidades, na sensação de ganhar e perder, nas estratégias e planejamentos. A partir desse ludoletramento, conceito empregado por Zagal (2010), muitas discussões são abertas, tais como o aprendizado que o sujeito adquire, aspectos relacionados à constituição identitária, questões éticas e morais, competências corpórea-cognitivas conquistadas, dentre outros. Assim, brincar e jogar demandam letramentos específicos e possibilitam o aprendizado de outros letramentos, sobretudo práticas de leitura multimodal de mapas, esquemas arquitetônicos, imagens, sons, por exemplo. Por isso, é possível afirmar que, nos jogos, há sempre integração entre linguagens.

Para entender o que são esses modos, recorreremos à obra *Reading Images*, de 1996, em que Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) propõem uma grade metodológica denominada *Gramática do Design Visual* na qual destacam cinco modalidades principais com a categorização de seus elementos correspondentes. Posteriormente, Cope e Kalantzis (2009a) fizeram reajustes nessa grade metodológica, acrescentando três novos modos, denominando-a de *Gramática da Multimodalidade*. A saber os modos elencados são: (1) *visualidade*: modo relacionado às imagens, pinturas, imagens em movimento, esculturas e outras formas imagéticas em que se considera cor, linhas, espaçamentos, formas geométricas, enquadramentos; (2) *áudio*: modo relacionado às músicas, sons, ruídos, ritmos, melodias; (3) *tato*: toque, olfato e paladar; (4) *gesto*: movimento do corpo, expressões faciais, olhares, roupa; (5) *representação por si mesma*: modo relacionado às emoções e sentimentos; (6) *espaços*: arquitetura, distâncias, proximidades, diagramações, pontos do observador; (7) *oralidade*: modo relacionado à linguagem da fala e também à escuta; e, (8) *escrita*:

modo interligado ao processos linguísticos que contêm texto escrito e também a leitura de textos independente do suporte ser impresso ou em tela (Cope; Kalantzis, 2009a).

Em um jogo de cartas, por exemplo, os participantes estão imbuídos de diversos modos, além da leitura das cartas, dos cálculos estratégicos, também empregam e “leem” as expressões de seus adversários, movimentam seus corpos, gesticulam, falam e ouvem. “[...] apesar de não haver uma única mídia ou conjunto de acessórios que seja ideal como mídia para jogos, estes existem e contêm características reconhecíveis, sejam jogos de cartas, de tabuleiro, videogames, esportes ou jogos mentais” (Juul, 2019, p. 54). Portanto, essa atividade é multimodal e requer letramentos para que se efetue. No entanto, a chegada da internet elevou as misturas e mixagens de modos ao paroxismo, amplificando também características como cliques, *touchscreen*, linguagem de programação, algoritmos, entre outros, às brincadeiras, aos jogos e a todo tipo de textualidade inserindo a necessidade dos letramentos percucientes a essas materialidades e aparatos digitais.

Além disso, semelhante à ideia mcluhiana de que uma mídia sempre reverbera características de outras mídias, entendemos que os gêneros absorvem e se compoem de outros, pois “A mistura de gêneros tem que ser uma realidade, simplesmente como um efeito de nossas vidas sociais normais e de nosso uso normal da linguagem; a mudança constante deve ser vista como inteiramente normal como um efeito de uma teoria social da linguagem” (Kress, 2003, p. 72)⁴. Nesse sentido, as brincadeiras, os jogos e outras atividades lúdicas, dentro e fora das esferas midiáticas e digitais, podem ser consideradas textos híbridos, repletos de linguagens e acionamentos de letramentos.

Cabe situar que Kress e Van Leeuwen (2006; 2001) também pressupõem o conhecimento de cada modo como um letramento.

⁴ No original: “*The mixing of genre has to be a reality, simply as an effect of our ordinary normal social lives and our ordinary normal use of language; constant change has to be seen as entirely normal as an effect of a social theory of language.*”

Para os autores, cada modo possui potencialidades e especificidades para comunicar determinados sentidos, uma vez que a “materialidade dos diferentes modos – som para fala, luz para imagem, corpo para dança – significa que nem tudo pode ser realizado em todos os modos com igual facilidade, e que não podemos transportar teorias específicas do modo de um modo para outro sem produzir severas distorções” (Kress, 2003, p. 87)⁵.

Assim, o conceito de *design*, presente em vários trabalhos dos autores provenientes do Grupo de Nova Londres (1996), é importante, porque compreende os sujeitos como projetistas da própria linguagem, de forma que ter o conhecimento (a tecnologia) do potencial de comunicação de cada modalidade e o potencial de comunicação de cada mistura de modalidade é a essencial para compreender o ser-estar no mundo do sujeito contemporâneo.

3. Brincando com o Kinder Ovo

Considerando que o jogo possibilita uma experiência socializadora, assumimos como objeto de análise o produto Kinder Ovo e a experiência ludomidiática produzida pela implementação do aplicativo *Applaydu*. Para a análise, recortamos cinco momentos nessa cadeia de consumo: (1) experimentação da propaganda audiovisual; (2) compra do produto; (3) consumo do produto; (4) montagem do brinquedo e (5) experimentação do app *Applaydu* em *smartphones* e *tablets* a partir de *QRCode*. Logo, não adotaremos a *Gramática do Design Visual* (GDV) *strictu sensu* para fazer o mapeamento dos variados letramentos presentes nessa situação – ação de comprar, consumir e experimentar as potencialidades propiciadas pelo Kinder Ovo.

Para tanto, adotaremos aqui questionamentos, elaboradas pelo próprio Kress (2010), para guiar o nosso olhar multimodal:

⁵ No original: “The materiality of the different modes – sound for speech, light for image, body for dance – means that not everything can be realised in every mode with equal facility, and that we cannot transport mode-specific theories from one mode to another without producing severe distortions.”

“De quem é o interesse e a agência que atuam aqui na construção do significado?”, ‘Que significado está sendo criado aqui?’, ‘Como o significado está sendo criado?’, ‘Com que recursos, em que ambiente social?’ (Kress, 2010, p. 57)⁶. Assim, podemos situar esse “brincar com o Kinder Ovo” por meio de alguns pontos-chave que Kress (2010) compreende inerente às práticas de comunicação contemporânea, tais como:

- As possibilidades de participação das tecnologias de mídia atuais;
- O ‘alcance’ global e local da mídia - de muitas maneiras obliterando a diferença entre o global e o local;
- Conteúdo criado pelo usuário;
- Acessibilidade / conectividade / mobilidade / ubiquidade de pessoas e informações;
- Convergência de funções representacionais, produtivas e comunicacionais em tecnologias e dispositivos;
- Multimodalidade, ou seja, representações em diversos modos, cada um escolhido a partir de aspectos retóricos por seus potenciais comunicacionais. (Kress, 2010, p. 20)⁷.

Para a análise, entre os meses de agosto a dezembro de 2021 nas cidades de Curitiba e Porto Alegre, adquirimos dez produtos Kinder Ovo em variados tipos de comércios a fim de observar e experienciar esse consumo. Assistimos também à propaganda relacionada ao aplicativo do *Appplaydu* e, assim, incluímos essa mídia como um possível primeiro momento de contato e interesse no produto.

⁶ No original: “‘Whose interest and agency is at work here in the making of meaning?’, ‘What meaning is being made here?’, ‘How is meaning being made?’, ‘With what resources, in what social environment?’”

⁷ No original: “• *The affordances of participation of current media technologies* • *The global and local ‘reach’ of media – in many ways obliterating the difference between the global and the local* • *User-created content* • *Accessibility/connectivity/mobility/ubiquity of persons and information* • *Convergence of representational, productive and communicational functions in technologies and devices* • *Multimodality, that is, representations in many modes, each chosen from rhetorical aspects for its communicational potentials*”.

Figura 2: *Frames* da publicidade audiovisual do Kinder Ovo



Fonte: Kinder Ovo/Ferrero, 2021.

A publicidade tem 15 segundos e introduz a cena de uma menina abrindo o Kinder Ovo e exprimindo felicidade ao se deparar com o brinquedo; no entanto, a dimensão do digital é valorizada com os pais (os agentes de letramento) ensinando a menina a escanear o *QRCode* com o celular, agregando a dimensão digital ao mundo da fantasia e da fabulação, como podemos observar no segundo *frame*. Essa publicidade⁸ mobiliza uma retórica marcadamente persuasiva – e é justamente por esse motivo, que o produto salienta o digital, como se o Kinder Ovo estivesse adequado às demandas tecnológicas do sujeito contemporâneo que brinca e joga nas telas de diferentes dispositivos digitais. Isso fica mais claro no *slogan* destacado em letras coloridas no final do vídeo: AS SURPRESAS GANHAM VIDA NO APP.

Para a leitura, são acionadas práticas multiletradas para produzir sentidos por meio da integração de diferentes modos como áudio, aspectos visuais da marca (cores laranja e branco), da linguagem audiovisual. No entanto, a leitura multimodal não se restringe à identificação dos modos, pois há outras camadas de sentido, visto que a publicidade apresenta uma família tradicional branca e a separação entre os gêneros ao ter ovos e linhas de brinquedos para meninas e meninos, tingindo a embalagem de alguns produtos de rosa ou azul. Por outro lado, demarca a

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wBkA1OBRtBg> Acesso em: 15 nov. 2021.

participação da família na brincadeira e no ensino de “como brincar”, isto é, marca a posição da família como agente de letramento.

Na cadeia de consumo⁹, passamos ao segundo momento - a situação de compra do produto. Se considerarmos como consumidor a criança, o acesso ao Kinder Ovo pode ser por meio de presente ou a criança deparar-se com o produto no local de venda.

Neste texto, nosso olhar se volta para esses espaços de venda que variam entre pequenos comércios em bairro, postos de gasolina ou supermercado, onde o Kinder Ovo fica visível nas partes mais altas das gôndolas, próximas dos caixas de pagamento ou nas extensas gôndolas repletas de doces e salgadinhos. É possível também comprar a caixa com duas unidades de Kinder Ovo na seção de chocolates.

É preciso lembrar que o Kinder Ovo é um chocolate reconhecido culturalmente como o “chocolate que tem brinquedo”, isto é, socialmente vinculado às práticas ludoletradas (o que não ocorre com outros chocolates). Nesse caminho, a embalagem desse produto (Figura 3) exemplifica a linha *Natoons*: por ser vinculada a brinquedos de animais, a caixa apresenta o tom de verde e uma textura de floresta, o chocolate em formato de ovo é destacado, além das cores oficiais da marca (laranja e branco), com a exemplificação de possíveis brinquedos a serem ganhos (inclusive com um hipopótamo saindo diretamente do ovo):

⁹ Observamos que o Kinder Ovo é proibido em alguns países devido à possibilidade de as pequenas partes que compõem os brinquedos provocarem acidentes.

Figura 3: Embalagem do Kinder Ovo



Fonte: Kinder Ovo/Ferrero, 2021.

Além disso, a embalagem apresenta marcas que remetem à experiência digital ao estampar a logo do *Applydu* e ter um *QrCode*. O maior atrativo mobilizador do interesse infantil é mais a surpresa do brinquedo, do que o sabor-qualidade do chocolate ou, ainda, o fato de ser um produto interligado ao digital, embora esses três elementos estejam sincretizados. Nesse caminho, a experiência do olhar, da atenção, da sedução produto-consumidor parece se afirmar. O que faz uma criança querer um Kinder Ovo e não outro chocolate ou doce? Do ponto de vista da criança, ela pode se perguntar o que ela ganha com aquele consumo, como uma gratificação. Observamos também o grau de colecionismo, que mobiliza a compra do produto para que as coleções de brinquedos sejam completadas.

No momento do consumo, o formato do ovo nos impõe surpresa, de que há algo ali dentro, prestes a sair. Isso também advém da marca judaico-cristã, que ainda estrutura certas práticas sociais e se interliga a festividades como a Páscoa. Assim, o Kinder Ovo fomenta a curiosidade dos sujeitos e efeitos estéticos e sensoriais ao descobrir o que tem dentro. No ato de comer o chocolate, deparamo-nos com o modo tátil do paladar, do olfato e do tato ao sentir o chocolate por diferentes vias corpóreas. Com o passar dos anos, esse consumo adquire sentidos discursivos, memoriais e culturais, ou seja, a experiência de identificar esse

gosto específico com a marca Kinder Ovo e toda carga político-econômica por detrás da marca.

A partir do consumo, encontramos uma cápsula que assegura dentro de si várias peças do brinquedo a ser montado. As peças são de plástico, acrílico e papel. Ao menos três papelotes surgem: um que sinaliza a segurança, outro que instrui a montagem do brinquedo e outro com os dados do produto em várias línguas, inclusive o português brasileiro. Nessa prática multiletrada, a criança precisa realizar a montagem do brinquedo a partir da leitura das instruções, de tentativas e erros, da experiência de confeccionar o próprio brinquedo.

Estamos diante do que Pinto (2021) nomeia, na perspectiva dos multiletramentos, de *produsagem*, ou seja, “[...] uma forma ativa de interação que produz novos conteúdos comunicativos, no qual o uso e a produção são indissociáveis. [Elas] encontram-se integradas na relação que os indivíduos (particularmente os mais jovens) estabelecem com as diversas mídias de entretenimento e comunicação” (Pinto, 2021, p. 11). Nessa linha, os letramentos acionados na montagem do brinquedo são vários, a começar pela leitura visual contida no gênero passo a passo que instrui os sujeitos na montagem até os conhecimentos táteis e arquitetônicos para que a montagem seja concluída, como ilustra a Figura 4.

Figura 4: Instruções de montagem do brinquedo



Fonte: Kinder Ovo/Ferreiro, 2021.

Depois da montagem do brinquedo, um mundo lúdico de possibilidades se expande e a criança pode brincar, por exemplo, de ter um parque, um zoológico, uma floresta, em um processo que exercita a capacidade de simbolizar. Para atender a esse universo lúdico, surge o aplicativo *Applaydu* que é discursivizado como o lugar que dá vida a esses brinquedos. Essa vida é conecta com “estar em rede” e, dessa forma, passar a “ganhar vida”. Nesse sentido, são mobilizados saberes específicos de manuseio de aparatos como o *smartphone* para a leitura do *QrCode* disponibilizado no papel de instruções, para, então, acessarmos o app *Applaydu*.

Logo de início, o *app* solicita o aceite dos termos de uso e indaga sobre a idade do usuário para equilibrar a experiência à idade correspondente. Além disso, é necessário criar um personagem, com nome, gênero e reformulação de todos os traços distintivos (tom de pele, cor dos olhos, cor do cabelo, roupa, etc). Esse avatar criado passa a interagir com os animais (e outros brinquedos) que foram escaneados por meio do *QrCode*. Nesse caminho, o brinquedo adquirido com a compra do Kinder Ovo surge na tela realizando algumas ações como ilustra a Figura 5:

Figura 5: Prints das interações com o aplicativo *Applaydu*





Fonte: *Applaydu/ Kinder Ovo/ Ferrero*, 2021.

Para realizar essas ações no aplicativo, o letramento digital para clicar, desenhar na tela, abrir e fechar itens é acionado. O aplicativo apresenta os animais em animação 3D, possibilitando em alguns casos que os movimentemos. Podemos ainda os sobrepor em algumas superfícies, como se estivessem “vivos”. Podemos passar por uma experiência de apontar a câmera para o nosso próprio rosto, estilo self, e aparecer uma máscara do animal (como se a partir de agora a criança pudesse ser o próprio animal). Além disso, há uma dimensão narrativa e gamificada, de passar de fase em fase, em que devemos buscar pela família desaparecida dos animais e conhecer novos amigos, problemas e obstáculos.

Verificamos, contudo, limitações pois, apesar dos variados conhecimentos que o *Applaydu* propicia, o aplicativo não situa e dá informações sobre os animais representados, o que, diante da curiosidade infantil, demanda a mediação de um sujeito mais experiente.

Algumas Considerações

A análise empreendida possibilita compreender as brincadeiras como uma prática multiletrada que envolve o lúdico em seu contexto cronotópico (seu tempo, ambiente, espaço, em quais relações sociais ocorrem), que, no nosso caso, perpassou a propaganda, a compra, o consumo, a montagem do brinquedo e o acesso do *Applaydu*.

Esses momentos estão intimamente interligados e requerem dos sujeitos não apenas modos de leituras, mas também propiciam

um “estar no mundo” multi, ou seja, efervescido de hibridismos de linguagens, mídias, sensações, afetos. Isso só é possível porque brincar também é conhecer e fazer o mundo, assim como a si mesmo.

Referências

- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Clambiss Hoffnagel. São Paulo: Cortez. 4. ed. 2011.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, ed. 16, v. 2, p. 361-425, 2009a.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. ‘Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures’. London and New York: Routledge. 2005 [2000].
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, n. 4, p.164-195, 2009b.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies *In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). A pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave Macmillan. 2015, p. 1-36.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- HOBBS, Renee; FROST, Richard. Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly*, v. 38, n. 3, p. 330-352, 2003.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro; revisão da tradução Newton Cunha. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019 [1938].
- JUUL, Jesper. *Half-real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais*. São Paulo: Blucher, 2009.

KRESS, Günther. A social theory of text: genre. *In: KRESS, Günther. Literacy in The New Media Age*. London and New Ork: Routledge, 2003a. p. 69-86.

KRESS, Günther. Design and transformation: new theories of meaning. *In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2005a [2000]. p. 149-158.

KRESS, Günther. Multimodality. *In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2005b [2000]. p. 179-200.

KRESS, Günther. Multimodality, multimedia and genre. *In: KRESS, Günther. Literacy in The New Media Age*. London and New Ork: Routledge, 2003b. p. 87-101.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 2006 [1996].

MONTARGIL, Gilmar; SOARES, Leticia Perani. Gameplay, ludicidade e a contemporaneidade do pensamento de Huizinga, na perspectiva de Leticia Perani Soares: entrevista em 11 de outubro de 2021. *Revista de Estudos Universitários - REU*, Sorocaba, SP, v. 48, p. e022004, 2022.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, 1996.

PINTO, Andre Luiz. *Jogos digitais e educação: o mundo aberto de minecraft na aprendizagem situada ludoleturada*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

REGIS, Fatima. Práticas de Comunicação e Desenvolvimento Cognitivo na Cibercultura. *Intexto*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 115-119, 2011.

TIMPONI, Raquel. Memórias revisitadas: letramentos midiáticos orais e gestuais como ressonâncias do passado. *Lumina, [S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 149-163, 2019.

VERASZTO, Estéfano Visconde; *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. *Prisma.com*, n. 7, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia*. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ZAGAL, José P. *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. Lulu.com, 2010.

CAPÍTULO 8

DA HISTÓRIA OFICIAL À PERSPECTIVA SILENCIADA: ANGOLA JANGA E A REESCRITA DE PALMARES

Wanderlei de Sousa Lopes
Ana Paula Pinheiro da Silveira

Introdução

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2021, 56,1% da população brasileira se autodeclara como negra, incluindo, pretos ou pardos. No entanto, esses números são acompanhados por estatísticas alarmantes relacionadas à qualidade de vida desse grupo, com índices de 15,2% de analfabetismo ou a incompletude do Ensino Fundamental, uma taxa de desemprego 16,3 e uma taxa de subutilização, 33,2%.

Mesmo com avanços, como a da Lei de Cotas (nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), que busca reduzir as desigualdades sociais, proporcionando vagas em universidades públicas federais e estaduais para candidatos: negros, indígenas e provenientes de escolas públicas, os dados do IBGE demonstram que alcançar a igualdade de forma consistente exigirá décadas de esforços contínuos.

No entanto, é importante reconhecer os avanços sociais alcançados pelos afrodescendentes na sociedade brasileira do século XXI. Eles têm conquistado maior visibilidade e protagonismo em diversas mídias, como telejornais, cinema, telenovelas e histórias em quadrinhos. No contexto deste último meio, a obra *O negro nos quadrinhos do Brasil*, de Nobu Chinen (2019) traça um panorama dos personagens negros nos quadrinhos brasileiros desde fins do século XIX até o momento de sua

publicação. Chinen destaca que muitas dessas representações eram secundárias, e em alguns casos, carregadas de estereótipos racistas. No entanto, ele também ressalta o impacto da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as instituições de ensino oficiais, contribuindo à promoção de quadristas de ascendência africana.

Nesse contexto, nosso estudo se concentra na obra em quadrinhos *Angola Janga: uma história de Palmares*, de Marcelo D'Salete, publicada em 2017. A obra conta a história do Quilombo dos Palmares, considerada a maior rebelião de escravos na América Portuguesa do século XVII, destaca os negros de Palmares dando voz às suas perspectivas, culturais e complexas relações intra e inter-raciais. D'Salete recebeu diversos prêmios, como o Jabuti (*Melhor história em quadrinho*) e Grampo de Ouro (*Melhor história em quadrinho do ano*), ambos em 2018. Além disso, a *Angola Janga* foi traduzida para seis idiomas: inglês, francês, italiano, turco, espanhol e alemão; e integra o acervo do PNLD Literário de 2018, destinado aos alunos do ensino médio.

Reconhecendo que a contribuição africana para a identidade brasileira foi muitas vezes minimizada e obscurecida em favor de uma narrativa eurocêntrica. Este capítulo, ancorado na Linguística Aplicada (LA), de caráter qualitativo e interpretativista, propõe-se analisar possíveis tensionamentos entre a historiografia de Zumbi e do Quilombo dos Palmares e sua narrativa quadrinizada em *Angola Janga*. Para isso, no referencial teórico, a partir de uma visão engajada da LA, traçamos a perceptiva historiográfica de Zumbi, e em seguida, procedemos a análise e as considerações finais.

1. Três vezes e meio Zumbi e Palmares

No livro *Três vezes Zumbi: a construção de um herói brasileiro* (2012), os historiadores Jean Marcel Carvalho França e Ricardo Alexandre Ferreira, investigam a figura de Zumbi dos Palmares ao longo da história, utilizando as principais fontes bibliográficas relacionadas a Zumbi e ao Quilombo dos Palmares. Os autores

salientam dificuldade de produzir uma biografia, devido à escassez de registros produzidos pelos coetâneos de Zumbi. Todavia, enfatizam que a biografia, que pode ser construída está sujeita a interpretações variadas.

Embora o interesse principal de França e Ferreira seja Zumbi, eles argumentam que compreender a história de Palmares é fundamental para conhecer Zumbi por dois motivos: em primeiro lugar, permite uma compreensão das relações entre a sociedade brasileira e a significativa população de africanos e seus descendentes que contribuíram para a sua formação, ao longo dos séculos; em segundo lugar, demonstra como as “verdades” sobre Zumbi e Palmares variaram consideravelmente ao longo de quatro séculos, refletindo anseios, aspirações e ações, ou seja, as “formas de vida” e os modelos paradigmáticos que moldaram a sociedade brasileira.

Nesse contexto, França e Ferreira (2012) identificam pelo menos três versões distintas de Zumbi e de Palmares, em sua obra, com uma quarta versão sugerida de maneira discreta. Eles enfatizam que nenhuma delas é objetivamente menos ideológica, mais científica e verdadeira do que a outra. Reconhecendo o relativismo da situação, eles afirmam: “que cada um dos três Zumbis que o leitor encontrará ao longo deste livro gozou, entre a maioria dos seus contemporâneos, do estatuto de verdadeiro, e que cada um deles deriva de um modo particular de produzir a verdade” (França; Ferreira, 2012, p. 12).

A primeira versão de Palmares é do período do fim do século XVI até a última década do século XVIII. Palmares só recebeu a devida atenção na medida em que se tornou um foco permanente de instabilidade na sociedade escravista. Os primeiros escritos pertinentes ao Quilombo dos Palmares são provenientes dos holandeses, período entre 1630 a 1654, o qual teve a Capitania de Pernambuco governada pelos batavos (período conhecido como Invasão Holandesa). Sem fazer nenhuma referência a Zumbi, conforme Reis (2004), estes trabalhos eram compostos de narrativas de expedições militares e científicas, que objetivavam

fazer um reconhecimento da região, no tocante às características geográficas, fauna e flora brasileira. Com base em Reis (2004), os escritos holandeses foram feitos sob demanda e tinham como intuito, sobretudo, heroizar os feitos de Maurício de Nassau no período em que esteve à frente da Capitania de Pernambuco. Por sua vez, os escritos de origem portuguesa, expressavam uma visão mais detalhada da região de Palmares, enfatizando o tamanho, a organização, mas também destacando a ameaça à Coroa, pois promovia a migração de moradores para outras capitanias (Reis, 2004).

A História da América portuguesa, de Sebastião da Rocha Pita, 1730, é considerada como a primeira obra de história do Brasil e a primeira obra da historiografia palmarista com leitura difundida no Brasil dos séculos XVIII e XIX (Reis, 2004). Pita dedica cerca de oito páginas à história do Quilombo de Palmares (2011 [1730] p. 335-344), “dos primeiros pretos amotinados à destruição final pelas tropas governamentais” (França; Ferreira, 2012, p. 49). Abordando a história de Palmares de forma parcial¹, ele a caracteriza como uma “república rústica”, bem-organizada, com suas próprias leis, magistrados e milícias. Os habitantes de Palmares puniam com pena de morte e crimes como adultério, roubo e homicídio, mas, tais atos eram tolerados quando cometidos por estranhos. A população palmarista andava seminua, cobrindo as partes íntimas, porém alguns distintos andavam com roupas roubadas em incursões nas fazendas vizinhas. Rocha Pita também relata que os escravos capturados em tais incursões que vinham por vontade própria eram livres; e os primeiros que intentassem retornar aos seus senhores eram punidos com pena capital. Em linhas gerais, na versão de Rocha Pita, Palmares era o “inimigo de portas adentro” e um polo de atração de negros e mulatos, que se evadiam dos

¹A dedicatória do autor ao Rei D. João V. Reis (2004) salienta que a obra pretende narrar uma história que una metrópole e colônia, enfatizando os feitos portugueses na colônia e rechaçando qualquer um que ameaçasse seu domínio.

senhores e da justiça colonial, acarretando aflição, terror e enormes prejuízos econômicos aos fazendeiros

Naquela república rústica, “elegiam por seu príncipe, com o nome de Zombi (que no seu idioma vale o mesmo que diabo²) um dos seus varões mais justos e alentados” (Pita, 2011, p. 337); e o seu título era vitalício, podendo ser ocupado por negros, mulatos e mestiços. Essa narrativa embora importante historicamente, carece de referências e documento da época, baseando-se em alusões à Antiguidade e à literatura clássica greco-romano para descrever Palmares. Portanto, essa narrativa ficou conhecida como literária³, épica, omitindo aspectos como o Acordo de Paz de Cucaú e as disputas internas entre os palmaristas para a ascensão ao poder local.

A segunda versão da história de Zumbi e Palmares (1800-1954) foi marcada pela visão eurocêntrica dos intelectuais que viram Palmares como um reduto de barbárie africana a ser combatida, pois representava um obstáculo à “civilização” que os colonos almejavam introduzir nos trópicos. A figura de Zumbi, nesta narrativa, foi usada apenas para enaltecer a vitória do paulista (mameluco) Domingos Jorge Velho, considerado o herói nacional do século XIX.

Nesse contexto, discursos racistas pseudocientíficos, prevaleceram, promovendo a supremacia europeia no cenário racial global. Essas ideias, que predominaram na Europa do século XIX e se espalharam para o restante do mundo contribuíram para o Neocolonialismo. Como era de se esperar, “malgrado os constantes e variados registros indicando a presença maciça de

²Reis (2004, p. 36-37) relata críticas de autores à tradução do termo Zumbi de Rocha Pita. Alguns, como Southey, sugeriram, conforme os dicionários de português e angolano, que o termo poderia ser mais bem traduzido como “senhor” ou “divindade”, com conotação religiosa. A autora levanta a questão de por que Rocha Pita escolheu essa tradução e sugere que ele fez isso para enaltecer os valores portugueses dignos de honra, que deveriam ser perpetuados na memória.

³ Em 1905, Nina Rodrigues publica *A Troia Negra: erros e lacunas da História de Palmares* e refuta partes da obra de Rocha Pita, principalmente o suicídio de Zumbi. Como é sugerido, o título proposto por Nina Rodrigues é marcado por ironia.

africanos e seus descendentes na sociedade brasileira e o enorme papel que aí desempenhavam, as elites letradas do Oitocentos não encontraram nada de muito positivo sobre eles” (França; Ferreira, 2012, p. 61). Para ser vista o como uma sociedade civilizada, o Brasil adotou políticas ideológicas de embranquecimento da população brasileira e silenciou as vozes das comunidades afrodescendentes.

A literatura romântica, especialmente o movimento *indigenista*, liderado por José de Alencar, relegou aos negros a papéis secundários, menos alvissareiros nos escritos do literato, refletindo a visão geral da sociedade imperial brasileira. (França; Ferreira, 2012).

Apesar da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e de instituições regionais semelhantes em Pernambuco e Alagoas, que trouxeram à tona diversos documentos⁴ sobre Palmares e, indiretamente, sobre o guerreiro Zumbi, esses documentos raramente mencionavam Palmares e Zumbi. Quando o faziam, muitas vezes, recorriam principalmente a Varnhagen⁵, que dedicou pouco espaço ao tema e demonstrou despreço por ele.

No entanto, alguns intelectuais no século XIX, buscaram revisar as narrativas sobre Zumbi e sobre Palmares com base em análises documentais inéditas. Essas análises questionaram a versão tradicional sobre a morte de Zumbi, que afirmava que ele fora traído por um dos seus próximos, um mulato que o entregou em troca da promessa do rei “de que seus muitos e graves crimes

⁴Documentos como: “notícias de expedições militares, cartas de governadores e outras autoridades, consultas, pareceres e resoluções do Conselho Ultramarino, requerimentos, relações, em suma, documentos de natureza militar e administrativa” (França; Ferreira, 2012, p. 66). Tanto esses autores como Reis (2004) apontam que, embora a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB) seja a precursora, os trabalhos e os documentos apresentados pelo Instituto Geográfico Alagoano e pela sua Revista foram mais importantes na disseminação de conteúdos relativos a Palmares e a Zumbi.

⁵Credita-se a Francisco Adolfo de Varnhagen, com a obra *História geral do Brasil (1854-1857)*, “a primeira história geral do país escrita por um brasileiro” (França; Ferreira, 2012, p. 66).

cometidos seriam perdoados” (França; Ferreira, 2012, p. 88). Além disso, a cabeça de Zumbi teria sido levada a Recife por André Furtado para ser exposta em praça pública.

A terceira linha histórica descritiva de Palmares e de Zumbi proposta por França e Ferreira (2012), cobre o lapso de 1946 a 1988, apresentou uma perspectiva marxista, contestadora que questiona as versões anteriores que retratavam o Quilombo de maneira negativa e o seu maior líder como um traidor. Na verdade, trata-se de uma inversão de valores, enfatizando a importância de Palmares como um centro de insurreição e Zumbi como um líder revolucionário. Na trilha de Alfredo Brandão e Astrojildo Pereira, “Edison Carneiro é um dos pioneiros na construção de Palmares como um dos mais importantes núcleos de ‘resistência negra à escravidão no Brasil’ e de Zumbi como herói negro, uma encarnação da luta pela liberdade” (França; Ferreira, 2012, p. 102). Edison Carneiro, em sua obra, *O quilombo dos Palmares*, tece críticas contundentes contra as versões anteriores sobre Palmares e Zumbi; sua obra busca “rasgar o véu” da fantasia criada por Rocha Pita francamente tendenciosa ao “heroísmo paulista e patrona da ideia de uma suposta marcha inexorável da civilização ocidental” (França; Ferreira, 2012, p. 102). Carneiro compartilhava uma abordagem mais alinhada com os ideais sociais afro-brasileiros com o Partido Comunista Brasileiro, nesse sentido, propuseram a inversão de paradigma, anteriormente Palmares e Zumbi eram taxados com valores negativos, e o regime pró colonização portuguesa com valores positivos, conformem explicam França e Ferreira (2012).

Carneiro (1958) argumentou que os quilombos no Brasil, incluindo Palmares, não eram violentos por natureza, mas essa imagem foi criada pelas autoridades coloniais, descrevendo Palmares como uma sociedade pacífica e multiétnica, destacando sua resistência e luta pela liberdade. Além disso, Domingos Jorge Velho é apequenado por interesses econômicos mesquinhos, na narrativa de Carneiro (1958), ao herói do século XIX foi designada a missão “não de um bravo civilizador, mas de um vilão sem

bravura, movido por razões inconfessáveis e corrompido moralmente, um contraexemplo que não faz mais do que ressaltar o brilho de Zumbi e a grandeza dos seus ideais, dos ideais revolucionários que Palmares e seu líder representavam” (França; Ferreira, 2012, p. 104).

Décio Freitas, por sua vez, contribui para uma visão mais alinhada à esquerda sobre Palmares e Zumbi. Ele influenciou a historiografia de fins do século XX e ajudou a moldar a imagem atual do Quilombo e de seu líder, conforme descrito por Reis (2004) e França e Ferreira (2012). Freitas (1983) examinou detalhadamente a sociedade formada na Capitania de Pernambuco do século XVII, argumentando que era rigidamente dividida em classes: livres e escravos. No ápice, estavam os senhores de engenhos; depois, os lavradores de partidos, os maiores proprietários de escravos; os grandes mercadores, e por fim, os livres pobres. Abaixo desses extratos encontram-se somente os indígenas e escravos (Freitas, 1983, p. 21-24). Freitas (1983) sustenta a ideia de que Palmares se tornou um apelo à rebelião e à liberdade, atraindo não apenas escravos fugitivos, mas também soldados que deserdaram das expedições militares

Freitas também forneceu uma biografia para Zumbi que o habilitava ao posto de líder dos insurrectos em luta pela liberdade.

baseado numas supostas cartas que nenhum historiador viu até hoje [...] providenciou uma infância para Zumbi, uma infância torturada por um padre de nome de Antônio de Melo, que ensinou o futuro líder a ler, a escrever e a precocemente a cultivar o ideal da liberdade. Foi esse negro predestinado que, depois de combater por décadas as tropas portuguesas, morreu traído com grande bravura nas mãos dos paulistas em novembro de 1695. (França; Ferreira, 2012, p. 122-123).

Já na contemporaneidade, trabalhos de autores ligados as universidades, “de construções ligeiramente renovadas de Zumbi que começam a ganhar corpo a partir do final da década de 80 do século XX que principiam a lançar em desuso ou a dar outra

coloração ao vocabulário marxista que predominara até então na construção do quilombo e de seu líder” (França; Ferreira, 2012, p. 136). Segundo França e Ferreira, essa nova tendência é pautada: 1) na suavização daquele caráter militante e socialista que havia se solidificado no senso comum brasileiro; 2) na minimização de Zumbi frente a Palmares, o coletivo predomina; 3) na preocupação em editar e reeditar os documentos sobre a revolta na serra da Barriga. Entretanto, persiste a posição antissistema contra o *establishment*, a tendência a louvar as ações daqueles descritos como “oprimidos” e a perspectiva romântica dos heróis da liberdade instalados em Palmares (França; Ferreira, 2012). Tais pilares marcaram a sociedade brasileira nas últimas décadas e estiveram presentes inclusive nas artes: cinema, novelas televisivas, romances, histórias em quadrinhos etc.

Nesta seção, percorremos os estudos de França e Ferreira (2012), e a leitura das diferentes narrativas sobre Zumbi e Palmares demonstram como as ideologias e interesses políticos moldam a narrativa, refletindo as representações ideológicas em diferentes períodos da história brasileira.

As mudanças na narrativa, ao longo do tempo, demonstram que as visões sobre Zumbi e Palmares evoluíram gradualmente à medida que a sociedade brasileira também passou por mudanças. Isso destaca a complexidade das narrativas históricas e como elas podem ser moldadas por fatores sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, é importante ressaltar o tensionamento entre a visão eurocêntrica e escravocrata e a marxista e libertária, já que a história de Zumbi e Palmares, narrada em diferentes perspectivas, reflete as diferentes ideologias e os discursos que moldaram a narrativa ao longo do tempo, com o racismo e o eurocentrismo desempenhando papéis proeminentes em muitos momentos. No entanto, também demonstra como as visões podem mudar e evoluir à medida que a sociedade se torna mais consciente das questões raciais e busca uma representação mais justa e precisa da história afro-brasileira.

2. Desconstruindo a narrativa colonialista: análise de *Angola Janga* de Marcelo D'Saete

Angola Janga: uma história sobre Palmares (2017) de Marcelo D'Saete é o resultado de onze anos de pesquisa sobre os contextos sociopolítico, cultural e histórico do Quilombo de Palmares no século XVII. A obra não se limita a Zumbi, mas oferece uma visão abrangente de Palmares, e se inscreve como contraponto a versão da história oficial, moldada em grande parte pelos escritos de Sebastião da Rocha Pita no século XVIII, que foram alvo críticas e reformulações.

A obra incorpora elementos paratextuais como prefácio, posfácio, mapas, glossário, criando uma experiência abrangente. Embora seja uma obra que se proponha a percorrer um caminho historiográfico e dialogar com história, é uma obra ficcional e vai assumindo, ao longo da narrativa, múltiplos pontos de vista, muito mais em consonância com a perspectiva das vozes silenciadas na história e muito mais distante daquela contada pelos escravocratas.

André Toral, autor de *Holandeses*, na contracapa de *Angola Janga* (D'Saete, 2017), afirma que ele “recupera as relações entre negros aquilombados e assenzalados, entre o quilombo e o seu entorno da época, lembrando que o quilombo não ficava isolado do mundo colonial. O gigantesco drama de Palmares é tirado do silêncio das matas e da distância do tempo e trazido de volta ao presente”.

Ao assumir ou simular uma visão historiográfica, o enunciador abre cada um dos onze capítulos com excertos retirados de documentos da época dos acontecimentos e de obras consagradas pertinentes aos conflitos de Palmares, descrevendo, de modo geral, a geografia e as ações dos palmaristas. Num rápido exame desses paratextos, é perceptível que essas vozes assumem o ponto de vista do sistema colonial português.

A inserção de enunciados de historiadores confere um efeito de verdade ao que está sendo narrado, já que são ancorados pelas referências de títulos e anos de suas publicações, que explicitam o lugar e o tempo de fala, situando o Brasil, entre meados até fins do

século XVII. Nesse contexto, a ancoragem espaço-temporal serve apenas para informar e reiterar a visão colonialista sobre Palmares, incluindo a fuga dos escravos rumo à Palmares, o pacto de Cucaú, a figura de Zumbi com citação de documento da época.

Por exemplo, no texto da Figura 1, João Fernandes Vieira destaca os atributos da palmeira e do quilombo, ao mesmo tempo em que atribui aos negros o roubo, o assalto, a invasão e a destruição da terra, melhor coisa do país, abundante de gado, de lavoura.

Figura 1: Início do capítulo 2



Fonte: D'Saete (2017, p. 55 - 56)⁶.

⁶Ao lado de Palmares correm fertilíssimos campos que vão beber ao rio de São Francisco, abundantes de gado e lavouras, e cheios de currais, que todo se hão hoje despovoados pelas repetidas invasões dos negros que sem oposição militar assaltam, roubam e destroem todo aquele país que é a melhor coisa do Brasil. Como o fizeram aos currais do Panema de São Francisco Gomes de Abreu, de dona Francisca de Tal e outros muitos sertões. [...]

Neste Palmares em que assistem os negros há um lugar, a que chamam o outeiro da Barriga, que em algum tempo habitaram com fortificações que fizeram de estacadas e fossos para defenderem melhor a grande provação que aí tinham com todas as conveniências e comodidades para seu sustento, porque os rios lhe davam peixes, os matos caça, os troncos mel e as palmeiras ramos com que cobrem as casas, como também das mesmas folhas fazem panos para se vestirem, além do sal, azeite e vinho, que a indústria humana soube tirar daquelas abundantíssimas e fertilíssimas árvores. *Autoria presumida de João Fernandes Vieira, 1677.*

É notável, porém, que ao fazer essa escolha enunciativa, ao abrir cada capítulo com uma página escrita sobre um fundo preto, impressa em tinta branca, com excertos da historiografia oficial, D'Saete faz uma denúncia de como esse ponto de vista alinhado à perspectiva eurocêntrica e colonialista serviu para justificar a dominação colonial e a escravidão. Isso se refletia na maneira como Palmares era retratada como um local de "barbárie africana" e como Zumbi era visto negativamente ou ignorado.

Por outro lado, nas páginas manifestas no gênero história em quadrinhos, propriamente dito, antes de cada capítulo, há um título que vigora de duas formas: utilitária e crítica. Na primeira forma, desempenha a função de epígrafe, ajudando a situar o leitor no texto. O enunciador guia o leitor por meio da semiose verbal, que funciona como ancoragem, explicando ou delimitando a semiose plástica. Já a segunda forma, a crítica, busca problematizar a narrativa, dando voz aos sujeitos silenciados.

Em termos de preenchimento de quadros (vinhetas) por página em *Angola Janga*, os personagens negros ocupam um lugar de destaque, compartilhando suas experiências, paixões e desafios internos e externos. A obra reconta a história de Palmares a partir dessa perspectiva, atualizando e reinterpretando a historiografia oficial sobre a revolução dos negros contra o regime colonial no Brasil.

Segundo Lopes (2020), a estilística de D' Saete é caracterizada pela presença abundante de quadros, requadros, multirequadros, hiper requadros⁷ sem semiose verbal. Na semiose plástica dos quadrinhos, os diferentes estilos de desenho variam de acordo com o grau de iconicidade⁸ (Alt, 2015), sendo que a abordagem de

⁷Termos utilizados por Thierry Groensteen na obra: O Sistema dos Quadrinhos, respectivamente designa: vinheta (o quadrinho único), a sequência de vinhetas horizontalmente (formando uma tira, por exemplo de 3 vinhetas), um par (no mínimo) de tiras horizontais ou todas as tiras disponíveis em uma página, e o conjunto total de tiras mais a calha exterior, o conjunto preenchido também é denominado de prancha.

⁸ Dada a facilidade de compreensão da expressão grau de iconicidade, utilizamos aqui para designar o nível de aproximação que a imagem desenhada de um objeto

desenhos figurativos, o uso de traços realistas transmite a sensação de “seriedade” ao conteúdo. D’Salete (2017) utiliza essa abordagem de desenho figurativo, próximo da figura concreta, o que facilita a identificação do leitor com as ideias apresentadas na obra.

A construção de um texto gráfico-visual figurativo pressupõe a interação do leitor com as figuras e a compreensão das relações estabelecidas entre elas. No caso de *Angola Janga*, os desenhos das paisagens, das personagens, juntamente com os títulos de cada capítulo e legendas que indicam tempo e o espaço desempenham um papel crucial na orientação do leitor sobre o conteúdo do texto. Grosso modo, as personagens se dividem em dois blocos: aquelas que defendem o sistema colonial português e aqueles que se opõem a ele. Essas duas visões de mundo são colocadas em tensão durante o texto e contrastam vividamente os dois universos que estão sendo narrados na história, enfatizando as diferenças entre eles, como se pode observar exemplificado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2: representação da educação no sistema colonial



Fonte: D’Salete (2017, p. 120-122)⁹

Nessa passagem que ilustra a curiosidade infantil, vê-se entre duas edificações, uma edícula, com uma porta aberta, uma mesa

apresenta com o seu referente do mundo “real”. No entanto, somos cientes da imprecisão do conceito, conforme salienta Alt (2015, p.109).

⁹ - O que tu faz aqui garoto? - Quer saber como usar isso? - Eu te mostro... - Inácio! Venha comer. -Vai! Tua mãe manda. - Cada um destes tem uma história... - Ele ainda vai conhecer... Todos...

com ferramentas (palmatória, ancinho, algema e corrente), e uma criança branca mexendo nas ferramentas. Em seguida, um homem de chapéu entra e pergunta ao garoto sobre o seu interesse pelas ferramentas. O homem explica ao menino sobre o ferro de marcar, o que demarca a temática da tortura. O enunciador explora os valores que movem o mundo do sistema colonial: manter a submissão dos negros e perpetuar o sistema opressivo.

Figura 3: representação do Sistema educacional palmarista



Fonte: D'Saete (2017, p. 196-197 e 204)¹⁰

No que se refere à curiosidade infantil no contexto palmarista, conforme a Figura 3, por meio da solidariedade iconográfica das vinhetas, temos a representação da pressa e da ansiedade (garota correndo, assustando as galinhas) em busca de conhecimento. Os

¹⁰ - Há muito tempo, os primeiros homens e mulheres foram pegos... - Trazidos nos tumbeiros pelo calunga... Até esta terra. Cansados, marcados e amedrontados. Abandonados para trabalhar e morrer no engenho. - Parecia não haver saída. Apesar de tudo, um grupo fugiu! Cheios de gana... Eles caminharam muitas noites pelo cafundó... Alguns sonhavam ainda em voltar pra terra além do calunga em Matamba... Depois de muitos dias... Chegaram numa terra protegida, vistosa e fértil... Mata repleta de palmeiras pra construir mocambos. Terras onde... Sementes de massango, quando e muito mais... Podem brotar e florescer... - Olhe bem, a teia pode ser proteção e ataque... Uma armadilha perfeita. - Do mesmo jeito a mata pode ser casa... Proteção e revide... Em Angola Janga. Isso é o que a Ananse, a aranha ensina pra gente.

ensinamentos são ministrados por um personagem cujos traços faciais denotam sabedoria, é uma pessoa anciã. Os desenhos mostram figuras que caracterizam o percurso histórico e cultural dos palmaristas: desde a viagem, o desembarque para o trabalho forçado representado por símbolos como tumbeiros, calunga, cansados, amedrontados, abandonados, trabalho, morte, engenho; até a chegada em Palmares indicada por grupo, fuga, gana, caminho, mata, noite; chegada, protegida, vistosa, palmeiras, construção, terra fértil e semente de massango. Além disso, o desenho da teia de aranha, representando o símbolo *Ananse*, é um dos sistemas de escrita de origem africana adotados pelos palmaristas, simbolizando a moradia, a caça, proteção e defesa, aludindo a fortificação.

Um ponto crucial na história de Palmares é o Pacto de Cucaú, uma tentativa dos colonizadores de manipular o grupo de rebeldes com promessas de liberdade para enfraquecer a resistência Palmarista. Nessa trama, D'Saleta, narra a história de três personagens importantes: Soares, Ganga Zumba e Zumbi.

Soares, filho de mãe negra escrava e pai branco livre, representa a triste realidade do *partus sequitur ventrem*, o que o torna escravo, apesar da promessa de alforria feita pela senhora do engenho. Após a morte dela, seu filho herdeiro, não cumpre a promessa e ordena que ele seja açoitado. Diante disso, Soares decide alcançar Angola Janga mesmo sabendo que a liberdade para os negros alevantados é vista como crime pela Coroa portuguesa.

Além das ameaças externas à Angola Janga, há uma luta interna que é o cerne da intriga entre os Palmaristas. No centro desse conflito, ao lado dos que aceitam o Pacto de Cucaú, está *Zona*, homem de confiança do então líder supremo, Ganga Zumba. Zona está envolvido com o ataque e destruição do mocambo Aqualtune, resultando em mortes e no aprisionamento de negros, incluindo Acotirene, mãe de Ganga Zumba. Ele manipula Ganga Zumba para que assine o famigerado *Acordo de Cucaú* e, posteriormente, para que se torne ser o líder supremo dessa nova comunidade.

A outra base, é liderada por Zumbi, um general de guerra, que junto com outros palmaristas, recusa o acordo de paz entre os líderes e permanece em Angola Janga. Diferentemente dos registros portugueses, Zumbi é retratado como mais do que um líder, às vezes, como um deus da guerra, onisciente e corajoso. Ele é capaz de avaliar situações tensas e tomar as decisões sábias, evitando confrontos quando a tensão é alta. Ele é descrito como alguém destemido, mesmo diante dos perigos iminentes.

Não entanto, Zumbi não é um líder autoritário, ele valoriza a opinião dos seus seguidores e até é visto como acolhedor. No quadrinho, Zumbi é frequentemente colocado em primeiro plano. Quando representado em grupo ou em combate, ele ocupa o centro da cena ou é destacado em ângulos que realçam sua estatura. Isso reforça seu caráter de liderança respeitada, embora ao contrário do que a historiografia menciona, sua estatura seja baixa.

Figura 4: Zumbi



Fonte: Adaptado de D'Saete (2017, pp. 144 e 168).

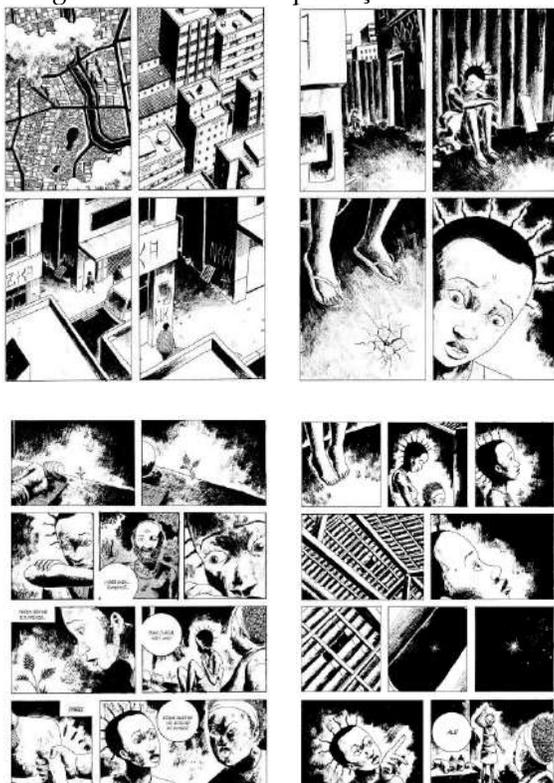
A imponência de Zumbi tem um fim quando ele recebe seu primeiro no combate decisivo contra as forças opressoras, sendo ferido por um tiro. A partir desse momento ele se torna uma figura cabisbaixa, melancólica, frustrada e deprimida, sem vontade de viver. Soares, que na história oficial é retratado como o traidor, na

verdade desempenha um papel fundamental ao fornecer suprimentos, cuidados médicos e apoio moral a Zumbi.

De acordo com Reis (2004) e França e Ferreira (2012), a tradição de construção histórica sobre Palmares e Zumbi evolui ao longo do tempo, gerando pelo menos três linhas de interpretação distintas. Na terceira dessas abordagens, que possui uma perspectiva marxista, a destruição do principal líder e a queda de Palmares não significou o fim dos ideais de resistência à escravidão. O discurso tem cunho incoativo a cada batalha, ganha ou perdida, seguida de outra. Algumas obras como em *Zumbi*, de Joel Rufino dos Santos, que enfatizam o ativismo em prol da causa afro-brasileira, ressuscitam o discurso de resistência quando são produzidas, influenciando o debate para as gerações posteriores. Marcelo D' Salette, ao compor *Angola Janga*, bebeu dessas fontes, como é evidenciado em suas referências bibliográficas.

Nesse contexto, no desenrolar da história, uma nova personagem, Dara, filha de Zumbi, surge no enredo de *Angola Janga*. Ela é uma criança curiosa, ávida por conhecimento que nasceu e cresceu livre em Palmares. Entretanto, com a queda do Quilombo em 1695, Dara é reduzida à escravidão. Contudo, é no modo de apresentar a figura de Dara que *Angola Janga* se distancia, ainda mais, de outras obras em quadrinhos com temas históricos. Notavelmente, no último capítulo da história, o enunciador evita uso de substantivos como “epílogo” que sinalizem o término da narrativa. Em vez disso, guia o leitor com um *zoom* zenital gradual até pousar em uma metrópole brasileira contemporânea, provavelmente por volta dos meados dos anos 2010, quando a obra estava sendo produzida. Na contemporaneidade, Dara é retratada em um canto entre edifícios, sentada e desolada, simbolizando a situação de grande parte da comunidade negra, que apesar de ser livre, ainda enfrenta desigualdades e marginalização no sistema capitalista.

Figura 5: O tema da esperança e resistência



Fonte: D'Saete (2017, pp. 391 -392).

Após a pausa, uma rachadura no solo começa a crescer rapidamente, engolindo de Dara. Nesse momento ocorre o oposto do *zoom* zenital, um *contra-zenital*, a transporta de volta ao ano de 1702. Ela se encontra na condição de escrava, aprisionada a uma senzala, juntamente com Curiva, uma senhora de Palmares. Então, por meio da personagem Dara e do espaço Capitania Geral de Pernambuco, podemos perceber uma figura *metonímia*. Ou seja, há uma leitura que sugere uma relação de inclusão das categorias de pessoa e espaço. Dara uma negra que nasceu livre, é agora parte do contingente negro brasileiro em sua totalidade. De modo análogo, a Capitania Geral de Pernambuco, uma colônia lusitana, que atualmente abrange os Estados de Pernambuco e Alagoas, faz parte

da territorialidade brasileira contemporânea. O tempo mudou, mas a pessoa e o espaço permanecem.

Essa representação sugere que por trás das estruturas modernas na sociedade contemporânea, ainda persistem as estruturas mais arcaicas. Em 1702, os negros estavam enclausurados nas senzalas, enquanto na contemporaneidade retratada, muitos negros ainda a falta de oportunidade e marginalização, mesmo que sejam livres. A desolação de Dara simboliza esta realidade.

De volta à narrativa, um olhar inclinado de Dara atinge um broto de uma planta, surpreendendo dará com a possibilidade de germinação. Curiva a repreende, alertando que o capataz as puniria. No entanto, Dara, ao contrário do que ouviu e do ângulo que a fez avistar o broto, olha para cima e vê a esperança de fuga. Com a ajuda de Curiva, ela escapa da senzala. Esta cena contrasta os temas da esperança e do medo. Dara acaba sendo avistada, ameaçada pelo capataz, mas, mesmo com a interferência de Curiva, o capataz não acredita em sua história e resolve puni-la ainda mais severamente. No entanto, são surpreendidos por Andala e outros rebeldes, que libertam as duas. Embora ambas tenham a possibilidade de escapar, Dara decide fugir, enquanto Curiva opta por permanecer na servidão, ajoelhada, simbolizando a ideia de que a esperança está livre, e a opressão está presa. O alvorecer é traço incoativo da resistência.

À medida que a narrativa se desenrola e a câmera se move para uma perspectiva zenital, o enunciador abre o diálogo com o leitor. Com base nas leis da Óptica (Física), é importante notar que a imagem que chega aos nossos olhos se refere ao passado. Este elo entre a narrativa e a reflexão sobre a liberdade e opressão é construído por meio da escolha dos ângulos como o zenital, *plongée* absoluto, a câmera apontada completamente para baixo; ângulo alto ou *plongée*, a câmera focalizando o objeto de cima para baixo, e contra-*plongée* ou contra-zenital, a câmera aponta completamente para cima.

Em *Angola Janga*, contar a história de Palmares é valorizar o passado. O símbolo *adinkra* da teia de aranha, *Ananse Ntontan*, simboliza a sabedoria, a esperteza, criatividade e da complexidade da vida, Nascimento e Gá (2009).

Figura 6: Símbolo adinkra



Fonte: D'Salete (2017, p. 413)

D' Salete (2017, p. 415) assinala que cada “adinkra encerra uma mensagem de sabedoria transmitida por gerações.” Portanto, a *Ananse Ntontan* assinala o fim da obra e mensagem final do enunciador, que se alinha com a visão de diversos estudiosos da cultura afro-brasileira.

A luta não tem fim

Angola Janga: uma história sobre Palmares (D' Salete, 2017) oferece uma reinterpretação da história do Quilombo de Palmares, buscando contrapor a versão oficial, moldada pela perspectiva colonialista. A obra coloca em foco as vozes silenciadas na história e destaca os aspectos anteriormente negligenciados da resistência negra no Brasil. Com isso, D' Salete realiza o enfrentamento da perspectiva colonialista e denuncia a visão eurocêntrica que historicamente justificou a dominação colonial e a escravidão.

O protagonismo da personagem Dara no final da narrativa promove o “pacto” entre as lutas contemporâneas da comunidade

negra no Brasil com àquelas dos palmaristas, demonstrando que, mesmo após a abolição formal da escravidão, as desigualdades persistem. A obra destaca a importância de compreender o passado para contextualizar o presente e se inscreve no rol da tradição recente da historiografia, com início próximo do século XXI. Essa tendência atenua o viés marxista, coloca Palmares acima de Zumbi, porém ainda não adquire um status independente de quarta tradição histórica. Mas, independentemente disso, o fazer quadrinhos do enunciador é pautado sob a perspectiva ativista dos ideais afrodescendentes.

A inclusão do símbolo adinkra da teia de aranha (Ananse Ntontan) no final da obra reforça a mensagem de sabedoria e complexidade da vida transmitida pela cultura africana. Isso realça a importância de valorizar as tradições culturais africanas na compreensão da história afro-brasileira.

Essas conclusões refletem o impacto significativo que *Angola Janga* tem na reinterpretação da história do Brasil e na promoção de uma visão mais inclusiva e precisa da experiência dos afro-brasileiros ao longo dos séculos.

Referências

ALT, João Carlos de Moraes. *Semiótica e quadrinhos: modulações do sentido nas HQs canônicas e abstratas*. 2015. 198f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Niterói, 2015.

BRASIL. *Lei n.º 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. *Lei n.º 10.639*, de 2003: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

CARNEIRO, Edison. O quilombo dos Palmares. *Brasiliiana*, 1958.

CHINEN, Nobu. *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Veneta, 2017.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho; FERREIRA, Ricardo Alexandre. *Três vezes Zumbi: a construção de um herói brasileiro*. EdUFSCar, 2012.

FREITAS, Décio. *Palmares: A guerra dos escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LOPES, Wanderlei de Sousa. *Leitura de HQ na Escola: ajustando as lentes sobre os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio*. 2020. 81f. TCC (Graduação em Letras) Dep. Acad. De Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PITA, Sebastião da Rocha. *História da América portuguesa*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2011.

REIS, Andressa Mercedes Barbosa dos. *Zumbi: historiografia e imagens*. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de São Paulo, Franca, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010. 92

CAPÍTULO 9

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ESCRITA: DESLOCAMENTO OU MANUTENÇÃO DE PRÁTICAS?

Tatiane Penelas

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Introdução

Na busca pelo conforto, ao longo da história, a produção de tecnologias promoveu deslocamentos que vêm transformando a sociedade, pois, segundo Kenski (2007), a tecnologia não só existe desde que o homem utilizava recursos naturais para garantir sua sobrevivência, como também contribui para o bem-estar coletivo e possibilitou mudanças para a sociedade. Nesse contexto, os artefatos tecnológicos digitais, produzidos por meio da junção de várias tecnologias, revolucionaram a sociedade ao disponibilizar funcionalidades que reconfiguraram as formas de comunicação e interação, meios de consumir e produzir conteúdos e saberes.

Como efeito dessa evolução, os contornos epistemológicos das tecnologias digitais ultrapassam e hibridizam as diversas esferas sociais e, por ser parte da vida cotidiana, a escola não só assimila essas transformações, como também gera demandas, pois o que acontece fora da escola reverbera nela, e vice e versa.

Há de se observar, contudo, um descompasso entre o que é produzido na cultura digital e na escola, uma vez que embora a escola caminhe em direção à inserção das TDICs em suas práticas, encontra, ainda, dificuldades para aliar o desenvolvimento digital às práticas pedagógicas. Dito de outro modo, mesmo que os contextos contemporâneos apontem para mudanças, as práticas escolares, em linhas gerais, ainda se sustentam em abordagens tradicionais, com uma “roupagem” moderna. Isso ocorre porque, muitas vezes, as

práticas pedagógicas não acompanharam as dinâmicas interacionais da chamada cultura digital, nem os variados processos de produção de sentidos. Tal descompasso gera inquietações para pesquisadores, que continuam buscando metodologias e ferramentas digitais para promover aprendizagens em diálogo com a contemporaneidade. Nesse cenário, a produção textual em sala de aula, principalmente no ensino médio, é um aspecto contínuo de atenção, especialmente pelas demandas de exames vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As discussões sobre o insucesso no ensino de produção de texto atravessam décadas, e, em seus estudos, Rojo (2009, p. 33) argumenta que

Isso vem demonstrar que a escola – tanto pública quanto privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e protagonizar soluções.

Dados do Inep, órgão responsável pela avaliação ENEM, apontam que, nos últimos cinco anos, menos de 1% dos estudantes que realizaram a prova alcançaram nota mil na produção de texto, embora práticas de escrita, no ciberespaço e em diversos suportes, estejam presentes no cotidiano do estudante contemporâneo, em tonalidades dialógicas. Essa realidade de escrita produzida de forma fluida no ciberespaço não reverbera na prática de escrita escolarizada, explicitando uma distância entre as diferentes práticas de linguagem vivenciadas na vida e na escola.

Nessa perspectiva e considerando a pluralidade de formas de ensino de produção de textos, questionamo-nos: o uso de aplicativo mobile pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa no ensino médio? Buscando responder a essa questão, este capítulo tem por objetivo apresentar resultados de uma investigação sobre o uso de um aplicativo mobile a fim de responder se o dispositivo pode (ou não) contribuir no processo de

aprendizagem de escrita no ensino médio. Para contemplar tal objetivo, foi desenvolvido, em conjunto com uma programadora de sistemas de maneira voluntária, um aplicativo mobile que, após pesquisas e discussões, contemplou aplicações e usabilidades definidas para este estudo. Além disso, uma oficina de produção de texto foi planejada e aplicada em um grupo de estudantes voluntários de Ensino Médio em uma escola da rede particular de ensino de Curitiba. Os textos produzidos pelos estudantes durante a oficina constituíram o *corpus* da análise aqui apresentada.

1. A produção textual na perspectiva dos Letramentos

A participação social demanda, cada vez mais, práticas que vão além de leitura e escrita de textos verbais e, nesse sentido, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) argumentam que é possível construir significados por meio de gravações, transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e diversos outros padrões de sentido. A multimodalidade interpelada e potencializada pelas tecnologias digitais promove mudanças cotidianas, sociais, profissionais e, conseqüentemente, educacionais.

A abordagem crítica dos letramentos, discutida por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 142), defende que “toda representação e toda comunicação envolvem identidades humanas, uma vez que letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados”. Desse modo, os letramentos se constituem não só por meio de práticas concretas e habilidades desenvolvidas ao longo da vivência do sujeito, como também a partir do conhecimento técnico e científico, uma vez que a criticidade e a reflexão acontecem de maneira inerente ao sujeito.

Isso implica considerar o texto e a textualidade para além do verbal, pois apenas o letramento da letra já não responde às demandas contemporâneas. Para Bakhtin (2003 [1979]), os campos da atividade humana relacionam-se aos usos da linguagem, ou seja, ao considerar a construção e prática social por meio da linguagem,

a interação discursiva é situada no momento sócio-histórico dos espaços escolares.

Em diálogo com essa perspectiva, é possível aventar que as orientações para o trabalho com língua portuguesa, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sustentam-se na concepção enunciativo-discursiva, já assumida em outros documentos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na abordagem, a interação precisa ser compreendida em sua significação, pois

A compreensão sempre é prenhe da resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para a sua resposta. Isto se manifesta com maior clareza no discurso dialógico. A relação entre as réplicas do diálogo difere da relação entre as duas orações de um contexto monólogo ou entre dois enunciados centrados no mesmo tema e não relacionados dialogicamente". (Bakhtin, 2016, p. 113).

Dessa forma, a perspectiva enunciativo-discursiva, intrinsecamente, assume papel na produção de texto, de modo que os textos sejam relacionados aos contextos de produção e circulação. E, ao serem trabalhados em projetos didáticos, sejam atrelados ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção em várias semioses, como orienta a BNCC (2018, p. 67).

As dificuldades no desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, resultantes de ensino predominantemente tradicional e gramatical, mobilizam discussões há anos. Nessa direção, os estudos de Lopes (2018) criticam os pressupostos que a BNCC considera em nível nacional, como, por exemplo, a hipótese de que todos os estudantes terão credenciais e padrões de aprendizado uniforme, eximindo-se da

realidade¹ que, em um país de extensão continental como o Brasil, todos os estudantes terão acesso aos mesmos meios de educação.

Ainda, segundo Lopes (2018, p. 24), não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre sentidos dessas supostas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios). Por isso a BNCC, ao orientar diretrizes nacionais, sem considerar a diversidade das diferentes comunidades escolares, desvincula-se das demandas que emergem de cada contexto.

Ademais, é preciso considerar ainda que as condições de uso da linguagem como prática social configuram um evento comunicativo sempre em desenvolvimento, isso porque os “textos são sistemas instáveis e sua instabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto” (Marcuschi, 2001, p. 243).

Assim, as práticas de produção de textos na contemporaneidade ganham contornos sociais, culturais e ideológicos constituídas nas diferentes interações que, atualmente, são fortemente mediadas pela cultura digital. Por isso, a seguir, discutimos a questão das tecnologias digitais nos espaços formativos, mas especificamente ligada à produção de textos na escola.

2. Tecnologia digital na escola

O conceito de tecnologia é comumente associado a artefatos de conexão virtual, presentes no cotidiano há poucas décadas, entretanto, as tecnologias são tão antigas quanto a humanidade, já que o desenvolvimento tecnológico acontece na possibilidade de

¹ Dados do Unicef, de 2022, apontam que dois milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da escola. O principal motivo da evasão escolar, apontado pela pesquisa, é o trabalho infantil e a dificuldade de aprendizado. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em 17/11/2022.

criar mudanças que contribuam para o homem e para a sociedade (Kenski, 2007). Nesse sentido,

a linguagem, por exemplo, é um tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através de máquinas e equipamentos. A linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social. Estruturada pelo uso, por inúmeras gerações, e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes, a linguagem deu origem aos diferentes idiomas existentes e que são característicos da identidade de um determinado povo, de uma cultura. (Kenski, 2007, p. 23).

Ao integrar os espaços virtuais, os ambientes de conexão virtual rompem distâncias e a expressão “Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação” (TDIC) é usado para se referir a tecnologias digitais por meio de conexão à internet. Nessa perspectiva, a dicotomia entre o real e o virtual se distancia à medida que a facilidade de acesso e permanência no ciberespaço se prolifera. Assim, as esferas que concernem à vida social também se reconfiguram, pois, embora haja distanciamento entre o que ocorre dentro e fora do ciberespaço, as ações reverberam nos espaços sociais, educacionais e profissionais.

A escola é uma dessas esferas com papel fundamental na sociedade e produz práticas significativas para os estudantes agirem no/sobre mundo. Burocracias, formação inicial e continuada dos professores, centralizações de processos, práticas hegemônicas, dentre outros aspectos, produzem dificuldades não só para acompanhar a evolução das TDIC, como também para dialogar com os estudantes deste espaço-tempo.

A inserção de dispositivos digitais na rotina pedagógica da escola está diretamente ligada, em grande parte, ao alinhamento da escola quanto ao uso das TDICs. Para se desenvolver um trabalho pedagógico com um software educacional, contudo, é necessário identificar os recursos disponíveis, mapear as atividades de ensino

que serão desenvolvidas de modo que a prática proposta motive e desafie o estudante a alcançar os objetivos pretendidos.

A BNCC aponta nessa direção ao indicar que os segmentos do ensino fundamental e médio precisam desenvolver propostas de trabalho que favoreçam, aos estudantes, o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital relacionadas ao dia a dia dos estudantes em vários campos de atuação social, além dos interesses e identificação com as TDIC. Além disso, para a etapa do ensino médio, o documento orienta que além da cultura do impresso, é preciso explorar também a cultura digital, as práticas multiletradas e os novos letramentos na organização e dinamização curricular das escolas.

Nessa perspectiva, Sibilia (2012, p. 51) problematiza as dificuldades que a escola encontra para mobilizar práticas de linguagem contemporâneas:

Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. (Sibilia, 2012, p. 51).

Esses rigores discutidos pela autora dizem respeito a como os estudantes encontram na escola formas que não dialogam com as práticas sociais vivenciadas por eles fora da escola. Desse modo, as práticas escolares e sociais fluem em direções diferentes, o que resulta em desinteresse por determinadas práticas pedagógicas. Ademais, embora a informática esteja presente há muito tempo nas escolas brasileiras, os recursos dispostos não garantem aprendizado efetivo, já que um dos maiores desafios da escola contemporânea é se apropriar de recursos tecnológicos digitais como meio pedagógico. Nesse sentido, os novos componentes de interação e comunicação podem se constituir em uma alternativa

para diversificar o ensino e, assim, aproximar as práticas da vida cotidiana das escolares.

Nessa discussão, os aplicativos contribuem para as práticas pedagógicas contemporâneas, pois esses softwares não só proporcionam flexibilidade para a continuidade da aprendizagem em qualquer lugar, mas também a qualquer momento por meio das modalidades de ensino à distância, híbrido e presencial.

Coulmas (2014, p. 161) argumenta que “O desenvolvimento da escrita e seus efeitos sobre a evolução social são dialéticos, qualquer aperfeiçoamento tecnológico cria novas possibilidades de abuso e sua retificação”. Nesse sentido, Zacharias (2016) afirma que ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as tecnologias se renovam continuamente e exigem cada vez mais, leitores e produtores de textos experientes em várias mídias.

Sob influência da digitalização, novas formas de produzir conteúdo são criadas e/ou adaptadas de acordo com o avanço tecnológico digital. Nesse movimento, os textos também mudaram sua configuração e seu modo de produzir, editar, formatar e apresentar. Tais dinâmicas de construção de novas práticas no processo de produção de texto possibilita ao estudante acionar repertórios do espaço digital, trazendo outras possibilidades oriundas de um contexto social e cultural múltiplo. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019, p. 26) afirmam que

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos - hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia - que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos.

As ações de composição que transformam a produção de texto em uma atividade multimodal perpassam o processo e produção de significados ao produzir em papel ou em tela (Zacharias, 2016; Rojo e Moura, 2019). Desse modo, o manejo de um aplicativo

mobile como ferramenta na produção de texto requer habilidades que não se desenvolvem de forma isolada, afinal cada prática de produção de texto, ao acionar o contexto de produção e o planejamento, possibilita um novo comando, a depender das potencialidades que o aplicativo mobile contempla.

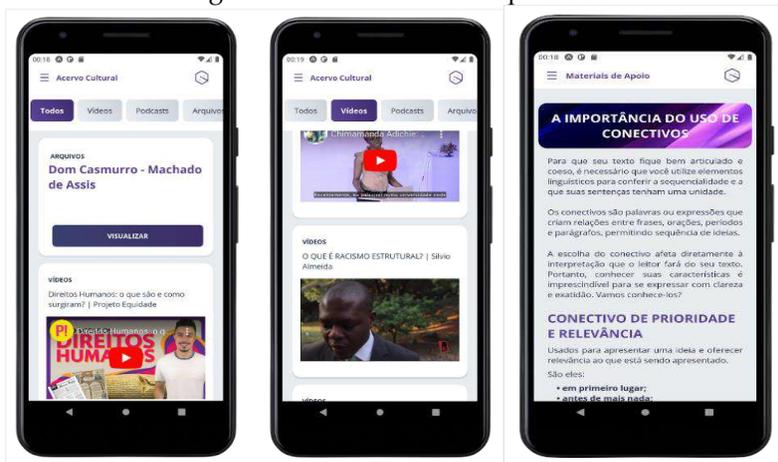
3. Aplicativo mobile e a produção de texto na escola

O uso e domínio da escrita possibilita ao estudante agir ativamente em suas produções de texto, nessa perspectiva o eixo “produção de texto”, na BNCC, propõe que as práticas de linguagem estejam relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral ou multissemiótico (Brasil, 2018, p. 76).

Assim, com o objetivo de analisar as potencialidades no ensino de produção de textos por meio de um aplicativo mobile, para esta pesquisa, foi planejado e desenvolvido em conjunto com uma profissional de programação de sistemas. Buscou-se desenvolver um aplicativo que contemplasse os aspectos necessários para promover e dinamizar o ensino de produção de textos.

A partir de um desenho do aplicativo e suas funcionalidades, possíveis soluções foram identificadas e listadas por meio de uma versão simplificada do aplicativo, chamada de *Mínimo Produto Viável*, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1: Print de telas do aplicativo



Fonte: as autoras

O aplicativo contou com quatro seções, assim constituídas:

Quadro 1: Seções do aplicativo

SEÇÃO	FUNCIONALIDADE	OBJETIVO
Temas disponíveis	Coletânea de textos motivadores separados por temas previamente preparados.	Apresentar uma seleção de textos motivadores para auxiliar no processo de escrita.
Materiais de apoio	Dicas gramaticais.	Auxiliar no processo de produção de escrita.
Acervo cultural	Seleção de textos multissemióticos de diversas temáticas.	Ampliar ideias e repertório de estudantes.
Checklist	São apresentadas todas as etapas do texto com gênero pré-definido.	Auxiliar na preparação de texto, sem que nenhuma etapa seja esquecida.
Envio do texto	Revisar o texto escrito antes do envio.	Apresentar duas abas: uma com a estrutura

		desenvolvida na seção checklist e outra com o texto integral para revisão antes do envio final.
--	--	---

Fonte: As autoras (2023)

Após testes e refinamentos, o aplicativo foi liberado para os participantes da pesquisa pelas lojas de aplicativos de smartphones. Foram desenvolvidas oficinas de produção de texto em um colégio da rede privada, da Curitiba no estado do Paraná. Os estudantes da terceira série do Ensino Médio foram convidados a participar de um conjunto de aulas de produção de texto em contraturno. O aspecto que atraiu os estudantes para a participação nas aulas foi ideia de uma “ação inédita”, considerando a possibilidade de produzir textos em um software educacional que foi pensado, planejado e desenvolvido visando potencializar a escrita no contexto escolar.

A prática da produção textual demanda considerar o contexto e o meio de circulação e, nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 72) pontua que “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Dessa forma, o autor pontua que não basta apenas olhar para o texto como uma extensão da frase ou do diálogo, mas como unidade nova e significativa. Nesse sentido, optamos por trabalhar com textos argumentativos em virtude do fato de todos os participantes da oficina estarem se preparando para realizar o ENEM e outros exames vestibulares.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 101) explica que “não se deve tratar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados”. Nessa abordagem, organizamos, em diálogo com os participantes, as produções de texto por agrupamento de gêneros uma vez que,

[..] os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis. Esses agrupamentos respondem a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles constituem instrumento indispensável. Inserindo-se na tradição didática da escola, é preciso que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 101).

Selecionamos gêneros do agrupamento argumentativo, considerando um movimento progressivo da produção escrita a fim favorecer o adensamento da progressão de ideias e construção da argumentação. O quadro a seguir apresenta as capacidades de linguagem, os domínios sociais e exemplos de gêneros textuais mobilizados nesse agrupamento:

Quadro 2: Capacidades de linguagem e domínios sociais

Domínios sociais de comunicação	Capacidade de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação

Fonte: Adaptado de Schneuwly; Dolz (2004, p. 102).

As oficinas de produção de texto iniciaram com dez estudantes, mas esse número foi diminuindo e, ao final dos

encontros, contávamos com seis participantes. Para esta análise, recortamos três² produções de textos dissertativos-argumentativos com características demandadas no ENEM. A análise dessas produções textuais sustentou-se em dois parâmetros, a saber:

Quadro 3: Parâmetros de análise

Multimodalidade e atividades de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - verificar se houve intertextualidade entre a produção de texto do estudante e o acervo cultural disponibilizado no aplicativo ou com acionamento externo. - identificar modalizadores linguísticos nas sentenças a fim de conferir a coesão textual.
Potencial do Aplicativo para o ensino de produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - analisar se os participantes se apropriaram dos gêneros textuais propostos e mobilizaram os materiais disponibilizados via App em suas composições. - avaliar a relevância da adequação dos temas propostos com o texto final.

Fonte: As autoras (2023)

Já no primeiro encontro da oficina de produção de texto, os participantes demonstraram familiaridade com o aplicativo, por se tratar de um software educacional e responder a uma ação pré-estabelecida. Dessa forma, embora o aplicativo fosse inédito, o caráter intuitivo da ferramenta, de modo geral, favoreceu o manuseio.

A análise evidenciou que os participantes não só mobilizaram intertextos com materiais disponibilizados na seção “acervo cultural” do aplicativo, mas também acionaram suas próprias referências, de modo que outras vozes foram constituindo a preparação e composição dos textos.

Os materiais multimodais disponibilizados no aplicativo como suporte para análise foram pouco explorados evidenciando que os estudantes tendem a buscar referências nos textos verbais

² As participantes serão apresentadas com nomes fictícios de Manoela, Laura e Bruna a fim de garantir o anonimato dos estudantes.

informativos disponíveis na web, com palavras-chave, de modo que não fosse necessária a leitura, nem mesmo a visualização completa do material disponibilizado no aplicativo. Isso demonstrou que a busca por subsídios para a produção de texto foi muito rápida, pois ao encontrar um trecho/fragmento que se encaixasse no tema proposto, a pesquisa era abandonada.

A análise demonstrou que, embora as participantes estivessem inseridas em práticas multiletradas, preferiram não acionar textos não verbais no processo de leitura e preparação do próprio texto. Por outro lado, é possível afirmar que a exploração de textos multimodais presentes durante toda a oficina trouxe à tona o potencial para a reflexão e, assim, contribuiu para subsidiar ideias para a própria produção.

A seção “material complementar” do aplicativo funcionou como um desencadeador no processo de escrita e na forma de sequenciar sentenças. Entretanto, a análise de modalizadores linguísticos nas sentenças não se limitou apenas a buscar tópicos frasais e / ou marcadores linguísticos, pois entendemos que “Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais): não são simplesmente princípios sintáticos, pois se constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (Marcuschi, 2008). Para o desenvolvimento do texto, os participantes precisaram cumprir as etapas de um checklist proposto pelo aplicativo para chegar ao texto final. Os estudantes percorreram o checklist sem dificuldades, ainda que, na maioria dos textos analisados, predominou mais sequências expositivas em detrimento da argumentação. A análise dos textos apontou também que os participantes mobilizaram os aspectos coesivos disponíveis pelo aplicativo, embora, em algumas situações, a adequação necessitou de mediação da professora.

Além das produções textuais, solicitamos também que os participantes avaliassem o uso do aplicativo e aos encontros da oficina. De modo geral, as estudantes consideraram positivo o uso do aplicativo para o processo de aprendizagem de produção de texto.

Ainda que as participantes apontem que a ferramenta contribuiu para a aprendizagem no processo da escrita, constatamos que o aplicativo foi usado apenas parcialmente. A análise evidenciou que ainda há pontos a serem melhorados, especialmente na produção de articulações entre diferentes temas para o encadeamento de argumentos para que haja maior profundidade quanto aos temas mobilizados nas propostas de produção. Ainda que o aplicativo disponibilizasse materiais para essa tecitura de ideias, as participantes não o mobilizaram.

Algumas percepções finais

O processo de aprendizagem de produção de texto na educação básica vem apresentando fragilidades e resultados abaixo do recomendado para o desenvolvimento das práticas sociais que envolvem a escrita. O insucesso durante o processo educacional pode ser verificado nos exames externos como, por exemplo, o ENEM. Considerando que os critérios textuais de avaliação são definidos e expostos previamente, há uma corrida desmedida para seguir o padrão proposto, o que acaba gerando outros problemas no processo de aprendizagem da produção textual.

Paralelamente, os estudantes estão imersos a conteúdos produzidos por meio das tecnologias, principalmente nas redes sociais que faz parte do cotidiano e constitui-se em prática social de produção recorrente para a maioria dos jovens. Soma-se a isso o fato de que, cada vez mais, os textos são multissemióticos, o que demanda dos estudantes não apenas o letramento da letra, mas o domínio de diferentes linguagens.

A análise empreendida revela que as produções textuais realizadas via aplicativo seguiam um modelo de breve contextualização do tema proposto e uma rápida discussão do tema. A sugestão de estrutura apresentada no aplicativo colaborou para esse padrão, contudo o acervo cultural disponibilizado foi pouco acionado, o que gerou pouca consistência argumentativa.

As produções analisadas revelaram que as estudantes cumpriram o que foi solicitado nos comandos das propostas. No entanto, a articulação de ideias e o debate fundamentado do tema proposto não aconteceu, pois houve o predomínio do senso comum, com baixa mobilização dos materiais disponibilizados no aplicativo. Entretanto, durante a oficina, observamos que, oralmente, as estudantes debatiam, na maioria dos casos, de modo fundamentado os temas propostos. Isso demonstra a dificuldade de materialização dos argumentos na modalidade escrita.

Ademais, as estudantes consideraram o aplicativo como um facilitador para o processo de aprendizagem de produção de textos, entretanto, verificamos um baixo uso do potencial do aplicativo. De maneira geral, as participantes compreenderam o percurso para o desenvolvimento textual e consideraram as sugestões propostas pelo aplicativo como potencializadoras no processo de preparação do texto.

Por fim, os resultados evidenciam que não existe uma “fórmula mágica” na escrita no contexto escolar. Por isso, é necessário investir em práticas sistematizadas de escrita na escola durante toda a educação básica, considerando o dinamismo da língua, os discursos em circulação e as práticas sociais de uso da linguagem.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. Trad. Paulo Bezerra (2003).
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov.
- BRASIL, M. D. E. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: [s.n.], 2018.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. *In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [S.l.]: ANPAE, 2018. v. [S.l.], p. 23-27.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro - RJ: Contraponto, 2012. Tradução Vera Ribeiro.

ZACHARIAS, V. R. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CAPÍTULO 10

LETRAMENTOS DIGITAIS E O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE ALUNOS COM A PRODUÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosivaldo Gomes
Daniel de Almeida Brandão

Introdução

A produção de textos – cada vez mais multissemióticos e digitais – configura-se como uma demanda social que está presente tanto nas práticas do letramento escolar quanto em outras práticas socioculturais de uso da linguagem. No tocante ao letramento escolar, a presença de textos de gêneros como, por exemplo, anotações, resumos, dissertações, verbetes, já é perceptível de longa data. Contudo, a partir da publicação de novos documentos oficiais brasileiros, que prescrevem o ensino de línguas e, portanto, o trabalho do/a professor/a (Gomes, 2021; Machado; Bronckart, 2004), outras práticas sociais de uso da linguagem e, conseqüentemente outros gêneros discursivos, passaram a compor o repertório didático dos/as docentes (Gomes; Leurquin, 2021) e o currículo da disciplina Língua Portuguesa.

Além disso, dado ao processo de globalização e de ampliação das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea, observamos o surgimento de textos multimodais/multissemióticos e digitais (Gomes, 2017; Ribeiro, 2020, 2021), tais como anúncios, vídeo-minuto, foto-denúncia, foto-novela, notícias digitais, vlog científico, *podcasts*, *fanfiction*, *trailer honesto*, *ciberpoema*, conto digital, entre outros. Essas novas práticas sociocomunicativas de linguagem e de interação requerem,

inevitavelmente, multiletramentos (Cope, Kalantzis, 2000) e novos letramentos digitais (Lankshear, Knobel, 2008; Lopes, 2010), sendo necessário, portanto, que a escola se abra para esses gêneros e seus modos de construção de significados (Rojo, 2013; Gomes, 2017).

Neste capítulo – fruto de um estudo desenvolvido no âmbito do grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPQ) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/CNPq) – apresentamos e discutimos resultados de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2005) que tomou como objeto de investigação, a partir de um projeto de engenharia didática (Ribeiro, Souza e Kubo, 2018; Dolz, 2016), práticas de produção textual com base em usos sociais de linguagem. Especificamente, analisamos o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual do gênero notícia digital construído por duas alunas de um 7º ano participantes da pesquisa.

O texto está organizado em quatro partes além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discutimos sobre a produção textual nas práticas do letramento escolar; na segunda parte, tratamos de conceitos teóricos a respeito das capacidades de linguagem, tomando por base o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); em seguida, na terceira parte, descrevemos o cenário metodológico da pesquisa e, por fim, na quarta parte, apresentamos a análise dos dados na qual discutimos a mobilização das capacidades linguagem de significação e ação nas produções textuais das alunas participantes da pesquisa.

1. A produção textual como uma prática sociocultural no letramento escolar

A produção textual configura-se como um objeto de grande interesse daqueles que fazem pesquisas no campo da Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Também é perceptível que a produção de textos tem se consolidado como um eixo/objeto de ensino nas práticas do letramento escolar graças às orientações

oferecidas por documentos curriculares oficiais publicados nos últimos 25 anos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa, a Base Nacional Curricular Comum, entre outros. Além disso, é notório que os livros didáticos, em alguma medida, incorporaram essas orientações e trazem propostas de ensino de escritas que consideram a produção textual como um processo (Bunzen, 2006) que se constitui em e a partir de práticas socioculturais situadas.

Nessa lógica, assume-se que o trabalho com a produção de textos na escola deve partir de noções claras tanto para o professor quanto para o aluno de que produzir textos não é apenas um ato avaliativo, já que a construção de um texto/enunciado, conforme propõe Bakhtin (2003), não ocorre fora de uma situação de enunciação específica, mas sim a partir de práticas e eventos de letramentos em que leitura e escrita desempenham papéis fundamentais. Portanto, essas práticas constituem-se a partir das interações sociais e consequentemente dos textos que delas emanam, sendo marcadas por relações de poder, de apreciações valorativas e ideologias.

Dessa maneira, a construção textual ou a constituição de um projeto de dizer (Koch; Elias, 2008; Geraldi, 2010) se dá, antes de tudo, a partir de um querer-dizer/intenção discursiva do enunciador e em função das especificidades da esfera de comunicação, pois conforme salienta Bakhtin (2003, p. 301)

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Conforme pontua Bakhtin a construção de um querer-dizer ocorre, primeiramente, a partir da escolha que o produtor faz de um determinado gênero, sendo que essa escolha não é aleatória, mas sim guiada por parâmetros socioculturais a partir tanto de uma esfera de comunicação quanto da constituição de uma apreciação valorativa que o produtor faz de si, dos outros interlocutores e do tema implicado na situação de interação e comunicação. Tendo por base essa visão bakhtiniana, defendemos que o trabalho com a produção de texto nas práticas de sala de aula deve ser realizado a partir da perspectiva sociointeracionista e dialógica-enunciativa da linguagem (Suassuna, 2009), que considera o sujeito não como um produtor passivo, mas sim atuante e engajado com o que produz, pois a escrita e o seu ato de produção não são eventos isolados, destituídos de um contexto sócio-histórico.

Tais aspectos também implicam, inevitavelmente, na mobilização tanto por parte do professor quanto do aluno de referenciais do contexto de circulação e de recepção do gênero que está sendo proposto como objeto de ensino, de recursos linguísticos-textuais para sua realização, do reconhecimento do estilo e da estrutura composicional próprios desse gênero, mas também da compreensão de que marcas da subjetividade do produtor autor também serão empregadas na produção textual. Assim, é relevante que o ensino de escrita na escola possa contemplar os mais diversos letramentos e que a explicitação das condições de produção e de circulação específicas dos gêneros, a serem produzidos pelos alunos, constitua-se também como objeto de ensino.

2. Projeto de engenharia didática

A ideia de engenharia didática configura-se como um modo específico de organização e de planificação de procedimentos metodológicos de pesquisas que tenham como fundamento a prática pedagógica. Para Dolz, a engenharia didática,

[...] visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (Dolz, 2016, p. 240-41).

Em linhas semelhantes, Lousada e Rocha (2020, p. 334) destacam que “a engenharia didática está preocupada em resolver problemas da educação linguística, propondo inovações e, por conseguinte, ela realiza pesquisas para avaliar de maneira crítica e os resultados obtidos a partir dos dispositivos implementados”. Tendo por base a visão apresentada por esses autores, compreendemos que “um projeto de engenharia didática deve envolver planejamento de ensino, criação de materiais didáticos e desenvolvimentos experimentais” (Ribeiro, Kubo, 2018) que possibilitem avanços nas aprendizagens dos/as alunos/as, bem como permita ao professor mobilizar sua capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado (Bronckart, 2006) que leve em consideração as necessidades de aprendizagem, as prescrições estabelecidas em documentos oficiais e também prescrições que ele/a estabelece para si no desenvolvimento de seu agir professoral/agência docente em sala de aula.

Dolz (2016, p. 243-244) destaca que quatro fases constituem um projeto de engenharia didática: (i) análise prévia do trabalho de concepção; (ii) concepção de um protótipo de dispositivo didático; (iii) experimentação; e (iv) análise *a posteriori*. A primeira fase, conforme sinaliza o autor, destina-se à análise prévia do trabalho

de concepção, isto é, relaciona-se com o conhecimento dos objetos de ensino a partir das bases teóricas adotadas pelo pesquisador e da avaliação das capacidades dos aprendizes e dos desafios que implicam na evolução de suas aprendizagens.

Tendo por base essas fases/etapas e algumas adaptações, elaboramos um projeto de engenharia didática tendo por foco práticas de produção textual digital do gênero notícia, visando o desenvolvimento de ensino de produção com alunos com vistas a ampliação de capacidades de linguagem e de aprendizagens, envolvendo letramento digitais. Na próxima seção, apresentamos uma breve descrição das capacidades de linguagem.

3. Capacidades de linguagem e produção textual

Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) compartilham a ideia de que uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar um conjunto organizado de enunciados orais e escritos. Nessa direção, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem” (Machado; Cristovão, 2005, p. 258). Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) as capacidades de linguagem podem ser compreendidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”, sendo elas de três níveis ou ordens: (i) capacidades de ação, (ii) capacidades discursivas e (iii) capacidades linguístico-discursivas.

Além dessas capacidades, nos estudos brasileiros Cristovão e Stutz (2011), Cristovão (2013), Souza e Stutz (2019) propõem mais uma categoria, a capacidade de significação, que engloba o aspecto ideológico e considera o(s) sentido(s) mais amplo(s) da atividade como um todo. Assim, para as autoras as capacidades de significação “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto

ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.)” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22-23).

Ainda na esteira da ampliação dessas capacidades, outros autores propõem as capacidades multissemióticas, tendo em vista o contexto de multiletramentos e de letramentos digitais que envolvem e requerem a mobilização de relações de sentido que são estabelecidas entre múltiplas linguagens na constituição de significados/sentidos nos textos contemporâneos (Rojo, 2013). Assim, Lenharo (2016) menciona a existência das capacidades multissemiótica que agregam recursos/linguagens múltiplas na constituição de efeitos de sentidos nos textos de alguns gêneros. Ainda para Lenharo (2016, p. 32) essas capacidades “desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais e, portanto, essa categoria se faz de extrema relevância para a análise de um trabalho desenvolvido na perspectiva dos multiletramentos”.

À visão apresentada pela autora, acrescentamos o que propõe Gomes (2017) ao tratar sobre capacidades multissemióticas para leitura de textos multimodais. Segundo o autor, no reconhecimento de um querer-dizer, materializado em textos de determinado gênero,

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e as maneja relaciona-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula, com uma apreciação valorativa também estabelecida. (Gomes, 2017, p.89).

No Quadro 1, a partir dos pontos levantados anteriormente, apresentamos uma síntese apenas das capacidades de significação, multissemióticas e discursivas, tendo em vista que outros autores já apresentam discussões a respeito das demais capacidades de linguagem. Vale mencionar que as cinco capacidades foram trabalhadas durante a realização do projeto de pesquisa com os alunos.

Quadro 1: Dispositivo orientador das Capacidades de Linguagem

Capacidades de linguagem: CS (Capacidades de Significação)
<p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p>
Capacidades de linguagem: CA (Capacidades de Ação)
<p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto</p>
Capacidades de linguagem: CMS (Capacidades Multissemióticas)
<p>(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;</p> <p>(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</p> <p>(3CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.</p> <p>(4CMS) Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.</p> <p>(5CMS) Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.</p>

(6CMS) Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajuda na construção de sentidos

(7CMS) Perceber/reconhecer de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.

(8CMS) Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do projeto de design visual do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto como leitura e sentidos

(9CMS) Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; Qual é o seu propósito?; Aos interesses de quem serve?; Os interesses de quem são frustrados?; Como funciona esse discurso socialmente?; É necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

Fonte: Elaborado a partir de Cristovão e Stutz (2011), Lenharo (2016) e Gomes (2017).

Todas essas operações de linguagem estão envolvidas na produção de qualquer texto e, desse modo, para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem é necessário que o professor realize um trabalho de ensino voltado para essas operações a fim de capacitá-lo à produção e à leitura de textos de diversos gêneros. Sendo assim, torna-se evidente que na produção textual é necessário trabalhar com problemas de níveis diferentes de linguagem e não apenas com as características estruturais dos gêneros. Isso implica em um projeto de engenharia didática que se configure de forma sistemática e não de maneira transmissiva, isto é, que leve em consideração práticas de ensino que coloquem em evidência as diversas dimensões ensináveis dos gêneros e os usos reais da língua em práticas sociocomunicativas/interacionais e em atividades de linguagem.

4. Cenário metodológico da pesquisa

A implementação do projeto de engenharia didática apresentado neste estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa-interpretativista do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2005), desenvolvida em uma instituição de ensino particular localizada no Município de Santana, estado do Amapá. Os participantes foram 22 alunos com faixa etária de 12 a 14 anos, de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã e a professora regente da turma, formada em Língua Portuguesa. Para o registro dos dados utilizamos um Projeto Didático-Autoral de Materiais de Ensino (conforme explicado mais adiante), anotações em diário de campo e gravações em áudio e vídeo.¹ O projeto foi apresentado aos alunos e estes se mostraram muito interessados e dispostos a participarem. Após o diagnóstico realizado com a turma – na 1ª fase da pesquisa – com um questionário que objetivava saber os usos que os alunos já faziam das tecnologias e de textos de gêneros digitais, falamos a respeito do material didático que seria utilizado e que envolveríamos o uso de computadores, o que também despertou mais ainda o interesse dos alunos em participar da pesquisa.

Quanto ao dispositivo didático criado para o projeto, foi elaborado um protótipo de material didático a partir do *software Kotobee Author*, uma ferramenta de licença livre para criação de e-books e livros digitais interativos. Anteriormente à elaboração do material, foi criado um planejamento a partir do qual traçamos alguns objetivos didáticos a serem alcançados com a aplicação do material, sendo que para isso tomamos como base a ideia de “modelização didática e a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (Rojo, 2001, p. 323). A partir desse planejamento e de um modelo didático do gênero notícia digital, foi elaborado um Projeto Didático Autoral de Ensino (PDAE). Esse momento correspondeu à primeira fase do projeto de engenharia didática.

¹ Número do Parecer do comitê de ética de pesquisa: 4.203.464.

Conforme Gomes (2021), um PDAE configura-se como um protótipo de material didático aberto (impresso ou digital) que permite ao professor, em formação ou já formado, a organização, a partir de um modelo didático de gênero, de um conjunto de atividades sequenciadas voltadas para a didática do ensino de práticas de leitura, de práticas de análise linguística/semiótica, de produção oral e de práticas de produção textual a partir de processos de construção de sentidos no ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, um PDAE fundamenta-se nas noções de língua(gem) como prática dialógica e social, marcada por índices de apreciação de valor (Bakhtin, 2003).

A configuração de um PDAE convoca a ideia de gênero discursivo como uma construção sócio-ideologicamente situada em práticas e eventos de letramentos, as quais são marcadas por dimensões tanto culturais quanto ideológicas. Além dessas abordagens teóricas, na constituição de um projeto autoral de material de ensino estão presentes alguns princípios da Pedagogia dos Multiletramentos a partir da noção de Aprendizagem pelo Design – que, por meio de processos de conhecimento, possibilita e direciona o aluno para uma aprendizagem significativa – não só de um gênero – mas práticas de língua(gem) com base naquilo que ele já experienciou, conceituou, analisou e aplicou ou está aplicando em práticas de letramentos.

O livro foi organizado de forma multimodal/multissemiótica com o tema: *Notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa: vamos publicar?* Contendo quatro capítulos com subseções de atividades de práticas de leitura, práticas de produção textual e de práticas de análise linguística/semiótica, conforme apresentado no Quadro 2. O livro apresenta quatro capítulos com um acervo midiático com diversificados gêneros de textos multimodais/multissemióticos (minidocumentário, galeria de imagens/fotos, foto-denúncia, linha do tempo, boxes explicativos).

Abaixo, apresentamos a descrição do primeiro capítulo.

Quadro 2: Sinopse da organização didática do PDAE

CAPÍTULO I- Conhecendo o gênero notícia		
Seção 1: Noticiando um fato		
Foco do capítulo (Descrição das atividades)	Atividades/práticas de linguagem previstas e habilidades (ALUNOS)	Gêneros que compõem o capítulo e Capacidades de linguagem acionadas/trabalhadas
<p>1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero notícia a partir de perguntas provocadoras;</p> <p>2. Apresentação de alguns aspectos gerais da notícia, tais como: características referentes às condições de produção do gênero notícia: o produtor do texto: quem escreve? - o objetivo do texto: por que (para quê) escreve? - o conteúdo do texto: sobre o que se escreve?</p>	<p>Atividades</p> <p>1-1. Atividades/práticas de leitura e interpretação textual;</p> <p>2-2. Atividades/práticas de análise linguística/semiótica (leitura imagética).</p> <p>3-3. Produção inicial de um protótipo de um texto do gênero discursivo notícia</p> <p>Habilidades</p> <p>4-1. Estabelecer o conceito de notícia a partir do desastre ambiental de Mariana;</p> <p>5-2. Analisar e interpretar o minidocumentário do desastre, considerando os aspectos semióticos que o compõem (verbal, visual, sonoro) para a construção de sentidos (incluindo os ideológicos);</p> <p>6-3. Reconhecer, a partir das informações oferecidas pelos textos base os impactos no meio ambiente de um acidente</p>	<p>1. Minidocumentário</p> <p>2. Textos explicativos (enunciados de explicações conceituais)</p> <p>3. Galeria de imagens</p> <p>4. Notícias impressas (digitalizados no material)</p> <p>Capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursiva e de significação</p>

<p>- quem pode ter interesse pelo texto: para quem se escreve? Que lerá o texto? - onde o texto será lido: em qual lugar (meio) o texto será lido?</p>	<p>ambiental como o de Mariana; 7-4. Compreender, a partir de duas galerias de imagens, do antes e do depois do fato, os impactos que o desastre de Mariana teve na cidade e no ambiente; 8-5. Refletir sobre o desastre e relacionar com outros fatos ocorridos no seu estado, parecidos com o de Mariana.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A composição multimodal/hipermidiática do livro vai na direção da proposta da pedagogia dos multiletramentos, pois apresenta diversos aspectos de multimodalidade que focam o desenvolvimento de práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística/multimodal, ou seja, que podem “proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (Cope e Kalantzis, 2000, p. 205).

A partir dessa contextualização a respeito da realização da pesquisa-ação e do material utilizado, como recorte apresentamos um *corpus* de análise composto de duas produções (inicial e final) elaboradas por uma dupla de alunas, aqui denominadas pelos pseudônimos de Clara e Tereza. O objetivo da produção inicial foi realizar um levantamento das dimensões ensináveis do gênero notícia (Schneuwly e Dolz, 2004) e quais capacidades de linguagem já eram dominadas pelos alunos e quais ainda precisariam ser desenvolvidas. A produção inicial foi realizada após o término do primeiro capítulo do PDAE; já o texto final foi realizado no decurso do quarto capítulo e a partir de um conjunto de atividades que potencializaram as cinco capacidades de linguagem já descritas anteriormente.

Para compreensão da produção da notícia apresentamos as atividades e orientações presentes no material:

Figura 1: Atividade com um exemplar do gênero de notícia.

CAPÍTULO IV : Gênero Notícia Digital e sua produção

SEÇÃO 1: Chegou a hora, vamos publicar?

Antes de iniciarmos a produção do texto notícia digital vamos lembrar de algumas características desse texto. Neste material, aprendemos que a notícia é um texto que tem o objetivo de informar sobre um fato de relevância para todas as pessoas. Esse texto apresenta as seguintes partes:

a) O *lead* – 1º parágrafo que apresenta o resumo da notícia e feito em poucas linhas;

b) O *lead* deve responder às seguintes questões: *o que* (fatos); *quem* (pessoas envolvidas no fato noticiado); *quando* (tempo); *onde* (lugar); *como* e *por quê*.

Antes de começarmos a produção da notícia, vamos jogar para lembrar as características desse texto? Para isso, leia a notícia "Olho na Toca" que foi retirada da Revista Ciência da Criança. Você também pode conferir a notícia na íntegra no site: <http://chc.org.br/de-olho-na-toca/>

Fonte: Dados do Grupo de pesquisa NEPLA.

Conforme a figura 1, as atividades referentes à produção do gênero notícia, inicialmente, direcionavam os alunos para que eles pudessem experienciar o conhecido e o novo a partir da recuperação de conhecimentos já aprendidos a respeito do gênero notícia e para isso propôs-se a realização de um jogo que pudesse ajudá-los a contextualizar a discussão sobre as características do gênero notícia, conforme se pode observar nas imagens acima. Em seguida, os alunos foram orientados para a elaboração das notícias. Para a análise tanto da primeira versão quanto da segunda versão da notícia produzida, no tocante à mobilização e o desenvolvimento das capacidades de significação (CS) e de ação (CA) na construção do gênero em questão, baseamo-nos em algumas das operações de linguagem definidas por Cristovão e Stutz (2011).

Quadro 3: Categorias de análise

Operações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de Significação (CS)
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
Operações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de Ação (CA)
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na próxima subseção, tratamos das análises dos dados referentes à mobilização e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção textual dos aprendizes participantes do projeto de pesquisa/intervenção.

5. Capacidades de linguagem de significação e ação na produção do gênero notícia digital: um olhar sobre os dados da pesquisa

A notícia objeto de análise neste texto foi elaborada sobre um tema local/situado e que apresenta como conteúdo temático um fato que diz respeito a não finalização da construção do Mercado Municipal de Macapá. A primeira versão do texto foi escrita no caderno pelas alunas logo no início do projeto e contou com uma breve alimentação temática feita pela equipe do projeto (pesquisador e bolsista de iniciação científica) a partir das atividades propostas no dispositivo didático. Caber ressaltar que a escolha pelo fato a ser noticiado foi feita pela dupla. Já a última versão foi produzida, inicialmente, no material didático e depois

renderizada para um site que foi criado especificamente para as publicações das notícias produzidas pela turma.

No Quadro 4, apresentamos a primeira produção da notícia elaborada por Clara e Tereza.

Quadro 4: Primeira produção (transcrição da produção) – Texto 1

Alunas: Clara e Tereza Título da notícia Mais uma vez a finalização do mercado municipal de Macapá foi adiado Em função da falta de equipamentos a construção do mercado municipal de macapá foi adiada para novembro, saindo da previsão de setembro, como havia previsto a semob.
--

Fonte: Produção da dupla de alunas.

No texto 1 – produção inicial - observamos que Clara e Tereza mobilizaram parcialmente as capacidades de significação (1CS) objetivando estabelecerem uma relação entre o texto em questão e a forma de ser, pensar, agir e sentir. Porém, essa operação de linguagem apresenta-se de forma muito superficial no texto, tendo em vista algumas restrições, no nível de significação, que são evidenciadas no texto em função da pouca mobilização, por parte das autoras também das capacidades de ação. Dessa maneira, nota-se que mesmo apresentando alguns parâmetros do contexto de produção do gênero em questão o fato social a ser noticiado não se apresenta de forma clara no agir linguageiro textualmente sinalizado nessa primeira produção.

Observamos também que no texto Clara e Tereza pouco realizam a operação de linguagem (3CS) que diz respeito ao engajamento do produtor textual em atividades de linguagem, isto é, as autoras pouco se envolvem com a produção no sentido de transparecerem ao leitor sobre o objetivo pretendido com o texto, ou seja, a problematização de novamente o poder público ter adiado a finalização de uma obra pública. Isso deixa transparecer também que as autoras não mobilizam a operação (8CS), pois não conseguem estabelecer relações entre o texto produzido e o

contexto sócio-histórico maior, que evidencia a necessidade de noticiar um fato que é do interesse público, considerando o contexto local de participação social tanto das produtoras do texto quanto daqueles que lerão a notícia, neste caso, principalmente os macapaenses. Além disso, verificamos que a capacidade de ação é quase nula na primeira versão, visto que as agentes-produtoras não se colocam no papel discursivo para noticiarem um fato.

Já na produção final, observamos alterações tanto do ponto de vista da estrutura composição quanto das dimensões textuais, discursivas e ideológicas que constituem o texto elaborado. Assim, vemos que no plano das operações das capacidades de linguagem de significação há maior preocupação das autoras com um projeto de dizer que cumpra seu objetivo num contexto macrossocial, isto é, que evidencie os modos de ser, pensar, agir e sentidos no tocante às relações sociais que são estabelecidas a partir do texto produzido. Vejamos a segunda versão da notícia produzida pelas alunas.

Quadro 5. Produção final digitada e postada no site – Texto 2

The image shows a screenshot of a news article produced by students. The page has an orange header with the text 'JORNAL DA TURMA' and 'Portal de notícias'. The main headline is 'MAIS UMA VEZ A FINALIZAÇÃO DO MERCADO MUNICIPAL DE MACAPÁ FOI ADIADA'. Below the headline is a red banner with the text 'Novamente a construção do Mercado Municipal de Macapá foi adiada e a previsão para término da obra fica para 2020'. The article's publication date is '30/09/2019'. The text of the article explains that the market's completion is delayed due to accessibility equipment issues and that the inauguration is now expected for the first quarter of 2020. A video player is visible on the right side of the article, showing a person holding a document.

Fonte: Produção da dupla de alunas.

Conforme vemos no Quadro 5, a segunda versão da produção apresenta características tanto textuais quanto estilísticas e discursivas que evidenciam que as dimensões ensináveis do gênero notícia digital, trabalhadas após a primeira versão a partir de um modelo didático, foram apreendidas pelas alunas durante. Desse modo, entendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.48) que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las”, sendo que a apropriação das dimensões do gênero, a partir desse modelo, são fundamentais no desenvolvimento de operações de capacidades de linguagem de significação e ação, as quais se correlacionam de forma dinâmica na produção da versão final feita por Clara e Tereza.

Assim, conforme pontuam Cristovão (2013), Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de significação, bem como as de ação constituem uma análise pré-textual, ou seja, movem-se “para o nível da ação de linguagem”. Em vista do que afirmam as autoras, as capacidades de significação estão vinculadas à habilidade de reconhecer as práticas sociais de linguagem que envolvem a produção de determinado gênero de texto. Implicam também na compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz e o engajamento em atividades de linguagem.

Nesse sentido, na produção da versão final, tendo em vista as atividades trabalhadas no projeto a partir do material e do modelo didático do gênero notícia, vemos que as alunas mobilizam as capacidades de significação e ação ao se posicionarem sobre relações textos-contextos (8CS). Também demonstram posicionamentos ao ampliarem discursivamente as informações presentes na notícia, mostrando o comprometimento dessa atividade de linguagem com o interesse social. Vemos ainda que de maneira sintética as produtoras do texto o organizaram a partir dos elementos centrais de uma notícia e lançam mão de outros recursos semióticos que podem auxiliar na construção de sentidos ao texto, neste caso, um vídeo. Assim, a produção da segunda versão

também parte de alguns designs já disponíveis, isto é, de outras notícias que foram pesquisadas pela dupla e que auxiliaram na produção, conforme nota de campo registrada por nós.

Considerações finais

Neste capítulo, nosso propósito foi discutir o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual do gênero notícia digital, elaborada por duas alunas de um 7º ano de uma escola da rede particular de ensino localizada na cidade de Santana-AP. Assim, no tocante às operações relativas às capacidades de significação e ação vemos que Clara e Tereza, da produção inicial para a produção final do texto, mobilizam representações sobre a situação de produção que constituem a base de orientação para a produção do gênero de texto que configura uma prática social de referência (o gênero notícia digital).

Dessa forma, assim como algumas notícias de portais digitais, a notícia produzida pela dupla de alunas apresenta um vídeo que detalha a informação sobre o fato noticiado. Essa operação implica tanto a capacidade de significação quanto da ação, pois envolve a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, evoca as aptidões por ele para construir significados sobre sua produção escrita. Além disso, no caso da notícia em análise, vemos que a prática transformada foi efetivada, pois a produção digital do gênero realizada pela dupla foi organizada de forma que evidencia a apropriação por parte das alunas de recursos semióticos e de novas aprendizagens, possivelmente obtidas durante a realização do projeto.

Por fim, pelo conjunto de análise apresentado a respeito da produção da notícia digital identificamos as capacidades de linguagem – capacidades de significação e ação – implicadas na elaboração das atividades de linguagem referente ao gênero trabalhado durante a pesquisa-ação. Com esses resultados da análise, defendemos, portanto, que a partir de um ensino sistemático e com vista a aspectos socioculturais, linguísticos,

discursivos e ideológicos a produção textual pode configurar-se com uma prática significativa para os alunos nas aulas de língua. Assim, chegamos ao final deste texto reforçando a defesa de que o ensino da língua por meio de gêneros requer um planejamento prévio – há que se dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula – e uma organização de ensino sistematizado em etapas com objetivos bem definidos.

Referências

BAKHTIN, M. M. 2003. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 2006. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 35-45.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 3-8.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.).

Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 69-81.

DOLZ, J., GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em 6 de jun. 2022.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>.

Acesso em: 28 ago. 2022.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, R. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: Das dimensões epistêmicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 114-138, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5182>. Acesso em 08 jun. 2022.

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 257p., 2017.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. 1, p.

110–124, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.Emnuvens.com.br/revista/article/view/1480>. Acesso em 08 jun. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 150p., 2016.

LOPES, L. P. da M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 393–417, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFMVC5c5KtWmTWmmZwdKHb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 jun. 2022.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Articular engenharia didática, clínica da atividade e ergonomia da atividade: por uma proposta de aprendizagem dos saberes do métier do professor de Francês como Língua Estrangeira. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 328–350, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.05>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de Modelos Didáticos de Gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2005. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em 14 mai. 2022.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O; ROJO, R. R. H. (Orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/index.html>. Acesso em 12 fev. 2021.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, 6, n. 3. Tubarão, SC: UNISUL, set./dez. 2006. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347. Acesso em 23 mai. 2022.

RIBEIRO, A. E. De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n.1, p. 7-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/79867>. Acesso em 24 set. 2021.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em 24 set. 2021.

RIBEIRO, L. A.; SOUZA, C. M. de; KUBO, A. T. V. Projeto de engenharia didática: a avaliação de práticas de linguagem em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 57, n. 1, p. 411–441, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648109>. Acesso em: 28 ago. 2022.

ROJO, R. R. H. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. R. H. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas dos professores? In.: KLEIMAN, A. *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 313-336.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1113–1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em 15 de mai. 2022.

STUTZ, L; CRISTOVÃO, V. L.L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 569-589, jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578>. Acesso em 15 de mai. 2022.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CAPÍTULO 11

PARABOLICAMARÁ: ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E OS LETRAMENTOS EM MEIOS DIGITAIS

Gabriela Ceccon Lenhardt
Maria de Lourdes Rossi Remenche

*Antes longe era distante
Perto, só quando dava
Quando muito, ali defronte
E o horizonte acabava
Hoje lá trás dos montes, den de casa, camará
Volta do mundo, camará
Mundo dá volta, camará (GIL, 1991)*

Antes mundo era pequeno – introdução

É lugar-comum dizer que, no mundo hoje, as distâncias são dissolvidas pelas conexões virtuais e que recebemos múltiplas informações constantemente, através das mais variadas mídias. Quando Gilberto Gil se referiu à ideia de que ‘trás dos montes’ estava dentro de casa, em 1991, ele sinalizou justamente essa dinâmica que, após mais de três décadas, permanece vigente entre inúmeras pessoas, as quais levam o mundo também para dentro das salas de aulas, alargando os horizontes que já não acabam mais.

Nesse cenário, os aparelhos móveis constituem-se em um, dentre diversos aspectos de identificação entre crianças e jovens na atualidade. Isso ocorre porque o acesso às redes no Brasil está presente em 82,7% dos lares¹. Sobre as idades que mais utilizam a

¹ Dados disponíveis em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf, acessados em março de 2022.

internet, pesquisas da *TIC Kids Online Brasil 2018*² indicam que 86% das crianças e dos adolescentes - entre 9 e 17 anos – possuem celulares com acesso à internet, número que equivale a 24,3 milhões de pessoas.

Em comparação com as gerações anteriores, menos conectadas por estarem fora do ambiente virtual, os jovens contemporâneos mostram-se mais desejosos por exposição, conectividade, velocidade e prazer. Diante de diversos estudos sobre os sujeitos na Pós-Modernidade, é possível observar que tais práticas impactam não só as relações sociais em geral, como, especialmente, a interação presente nos ambientes formais de aprendizagem. Por se mostrarem, ao mesmo tempo, sujeitos mais propensos à dispersão e ao tédio, os jovens usuários, na maioria das vezes, não identificam as instituições de ensino como um espaço de entusiasmo, segundo dados acerca dos baixos índices de aprendizagem, tanto em nível básico como em nível superior, no Brasil. Os espaços de ensino e aprendizagem, por sua vez, também não se propõem, na maioria das vezes, a serem esse ambiente, limitando-se à dinâmica de ensino instalada desde o início do século XIX, a qual preza, sobretudo, pela disciplina, controle e silêncio.

Nesse sentido, Saraiva e Veiga-Neto (2009) argumentam que as mudanças são rápidas e se relacionam a um amplo conjunto de práticas sociais — e correlatas percepções e saberes da ordem da cultura, da economia, da política, da ética, da estética, da educação etc. (Saraiva e Veiga-Neto, 2009). Han (2017) também se dedica a compreender os comportamentos dos sujeitos hoje, ao ficarem imersos, incessantemente, em imagens consideradas por ele como “pornográficas” – conectadas à rede, elas não apresentam grandes complexidades. A obscenidade dessas imagens, segundo o autor, se dá pela sua hipervisibilidade e pela absoluta falta do oculto, do inacessível e do mistério: seu conteúdo é propositalmente direto,

² Dados disponíveis em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>, acessados em março de 2022.

simplificado e destituído de significados maiores do que elas mesmas.

Esse consumo excessivo de textos que não desafiam a compreensão de quem os lê, especialmente por conta da velocidade e do efeito anestésico da hipercomunicação, causa nos usuários, de acordo com Han (2017), a sensação de dispersão e desassociação temporal, elementos fundamentais para ancorar experiências significativas e para construir saberes complexos.

Considerando esses sujeitos e suas interações em ambientes de aprendizagem, Sibilia (2012) explica que as instituições precisam ser compreendidas como um aparato tecnológico, idealizadas em um determinado tempo e espaço, diversas das condições encontradas hoje na educação. Isso, em parte, explica a crise instaurada no processo formal de ensino e aprendizado hodierno, uma vez que, enquanto aparato, esses espaços serviram para corpos e finalidades que já não são mais compatíveis com as expectativas: “essas novas subjetividades que florescem atualmente manifestam sua flagrante desconformidade com tais ferramentas, ao passo que se encaixam alegremente com outros artefatos” (Sibilia, 2012, p. 16).

Considerando esse contexto, diversas pesquisas apontam o trabalho com os letramentos como um caminho eficiente, no campo das linguagens, para que o hiato flagrante entre os ambientes formais de aprendizagem – tanto em nível básico como em nível superior – e seus alunos possa ser, cada vez mais, reduzido. Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo discutir a formação inicial docente ao analisar de que forma os currículos de formação inicial acionam e mobilizam práticas de letramento relacionadas às linguagens provenientes do meio digital. Para tanto, em uma abordagem metodológica qualitativa, aliada à análise documental e à análise de conteúdo, selecionamos como corpus de pesquisa documentos curriculares para a formação de professores, a saber: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Português, matriz curricular da graduação e ementas de disciplinas relacionadas a práticas de letramentos do meio digital, de três

universidades públicas do estado do Paraná. O propósito da pesquisa foi compreender como as práticas relacionadas aos letramentos em meio digital são mobilizadas no processo de formação inicial docente.

1. Porque terra era grande - reflexões teóricas

As diversas mudanças tecnológicas, ocorridas ao longo das últimas décadas, potencializaram diferentes subjetividades discentes e docentes, as quais demandam, constantemente, novas abordagens de ensino e aprendizagem, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento das múltiplas linguagens nas diferentes interações sociais contemporâneas. Nesse contexto, emerge a teorização sobre os novos letramentos, isso porque, a chamada Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs) incide na diminuição das distâncias espaciais e temporais ocasionada e pela grande circulação e velocidade das informações, fazendo emergir novos letramentos que se definem pela natureza multissemiótica dos textos eletrônicos, o que altera significativamente a relação de leitura e produção de textos (Kleiman, 2016). Nesse cenário, adotar uma perspectiva de ensino da linguagem que considere os sujeitos é fundamental para que seja desenvolvido um trabalho significativo e que, de fato, contribua para as práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Por isso, é possível compreender que os novos letramentos mobilizam práticas socioculturais e ideológicas com vistas a desenvolver reflexões acerca do mundo de forma crítica e emancipadora. Com essa dinâmica, é possível considerar os sujeitos, as subjetividades docentes e discentes e o momento histórico como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Esses aspectos impactam a formação inicial de professores e professoras. Sobre o currículo da formação inicial docente, Tardif (2014) avalia que, não raras vezes, as instâncias formativas de ensino definem unilateralmente, os percursos que serão trilhados,

com o objetivo de devolver para a sociedade sujeitos ideais que comporão uma coletividade também idealizada. Assim, o currículo e o ensino estão, em muitas instituições, atrelados a um projeto de sociedade que instâncias superiores priorizam ou entendem como melhor para um determinado estrato do corpo social.

Sobre essa questão, Kleiman (2006) problematiza o fato de algumas formações iniciais de professoras e professores de Língua Portuguesa ocorrerem de forma impositiva e com hierarquias bem definidas. Segundo a pesquisadora (2006), nessa lógica de formação, dificilmente a futura professora e o futuro professor se posicionarão, em seu ambiente de trabalho, como agentes, ou seja, aqueles que se “envolve[m] [com] questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita” (Kleiman, 2006, p. 411), de forma crítica e autônoma, a fim de mobilizar saberes, assumindo seu papel de responsável nesse processo. Pelo contrário, esses sujeitos acabam sendo coadjuvantes de suas próprias formações, isto é, os futuros professores de Língua Portuguesa tendem a se manterem em uma condição submissa que, ao que parece, refletirá em sua prática docente. Isso porque, muitas vezes, a formação docente se concentra em um processo de formação acadêmica no qual o aluno é sempre posicionado subalternamente pelos seus professores, pela mídia, pelo empregador. O que não contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de decidir qual a melhor ação para uma determinada situação, em vez de aplicar uma receita ou modelo aprendido a priori. (Kleiman, 2006).

Essa dinâmica de formação está ancorada em uma perspectiva tradicional dos currículos. De acordo com Silva (2021), os currículos de caráter mais tradicionalista tendem a ser organizados com uma intenção administrativa e industrial, uma vez que propõem um papel docente restrito ao tecnicismo de reprodução e desconsideram o contexto de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, focando apenas nas competências que devem ser adquiridas.

Essa perspectiva, por sua vez, evidencia a íntima relação dos currículos com aspectos de identidade e de subjetividade, uma vez que o percurso de aprendizagem, percorrido ao longo de toda a vida estudantil, compõe a subjetividade de cada sujeito. Sobre isso, Coracini (2000), em seus estudos sobre a identidade de professoras e professores de Língua Portuguesa, assume a concepção de “identificações”, pois entende que esse fenômeno deriva de um contínuo processo, que só é possível observar a partir da captura de determinados momentos em que são estabelecidas identificações entre o sujeito e outros sujeitos, fatos e objetos (Coracini, 2000, p. 150).

Em seus estudos, Coracini (2000) observou que as identificações que compõem a figura do docente de Língua Portuguesa, muitas vezes, são atravessadas por discursos que permeiam o espaço escolar, como os que se apresentam nos livros didáticos, nas falas dos estudantes, nas narrativas dos próprios professores sobre suas trajetórias e nos documentos oficiais que apresentam orientações para a prática docente, por exemplo. Essa amálgama discursiva que compõe as identificações das professoras e dos professores estabelece uma espécie de paradoxo sobre si mesmo.

De identidade paradoxal, o sujeito professor de português oscila entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano penoso, que o distancia cada vez mais da imagem ideal de professor construída ao longo dos anos e das gerações e que chega até nós pela memória discursiva. Como não é possível uma realização profissional digna, proveniente de um reconhecimento real de sua importância e de seu saber, o professor se refugia ou busca compensações na visão idílica daquele que, apesar de tudo, continua sua missão. (Coracini, 2000, p. 157)

Nessa perspectiva, se durante sua vivência acadêmica o sujeito poucas vezes experimentou a autonomia em suas escolhas curriculares e não pôde desenvolver, de forma significativa, a criticidade de reflexões mais complexas, dificilmente chegará em

sua vida profissional como um indivíduo crítico e emancipado intelectualmente, pois suas experiências produziram práticas de obediência e resignação.

Além disso, esses futuros docentes, na maioria das vezes, não se apropriam, de forma efetiva, dos conhecimentos que lhes foram apresentados. Para Tardif (2014),

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Veremos mais adiante que, entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à "pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários". (Tardif, 2014, p. 41)

Uma formação inicial engessada pode potencializar, nos discentes, sentimentos de incapacidade e incompetência, que os acompanharão ao longo de toda jornada docente. Um exemplo disso pode ser observado quando os professores não se sentem capazes de selecionar conteúdos e escolher determinadas formas de aprendizagem que, de fato, dialogam com a realidade escolar na qual estão inseridos, o que faz com que acabem optando por seguir as prescrições presentes nos livros didáticos.

Uma possibilidade diante dessa problemática é organizar currículos de formação docente em uma perspectiva teórica crítica e pós-crítica que, segundo Pacheco (2014), que contribuem para compreender as forças capazes de transmitir e reforçar ideologias de grupos hegemônicos. As reflexões críticas e pós-críticas, acerca dos documentos curriculares, podem elucidar a relação entre os currículos e as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Além disso, as escolhas pedagógicas podem considerar todos os sujeitos envolvidos, tornando-os ativos em seu próprio processo de ensino e de aprendizagem, por meio do diálogo e escuta ativa.

Considerando esses aspectos, entendemos que a construção, de forma coletiva, de currículos como espaço para reflexões e

possibilidades para transformações sociais significativas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

O currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Depois das teorias críticas e pós críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (Silva, 2021, p. 147)

Assim, pelo fato de o currículo ser um espaço de disputa e poder, principalmente entre as significações e identidades em questão, precisa considerar a construção coletiva que o sustenta, como também as várias dimensões que compõem a vida social. Dessa forma, será possível promover um percurso de ensino e aprendizagem, de fato, significativo para todos os atores envolvidos.

Finalmente, ao se considerar o contexto da cibercultura (Rüdiger, 2003) e a recorrente presença das novas tecnologias em grande parte da dinâmica social de docentes e discentes, é válido pensar as relações entre tecnologias e currículos de formação inicial de forma crítica, considerando-as mecanismos de poder social, as quais podem se fazer presentes ao longo de toda a trajetória formativa docente. É válido, inclusive, considerar as tecnologias como ferramentas capazes de compartilhar saberes e, ao mesmo tempo, integrar e ampliar outras formas de linguagem, também validadas socialmente (Sibilia, 2016).

2. Hoje mundo é muito grande – percurso e resultados de análise

Com o objetivo de analisar de que forma os currículos de formação inicial docente acionam e mobilizam práticas de letramentos relacionadas às linguagens provenientes do meio digital, esta investigação, de caráter qualitativo-interpretativista, aliou a análise documental à de conteúdo para o estudo dos dados (Lüdke, 1986). Assim, delimitamos como *corpus* da pesquisa o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Português, a matriz curricular do curso e as ementas das disciplinas que mobilizam práticas de letramentos provenientes do meio digital, de três instituições públicas de ensino do estado do Paraná. As três instituições possuem nota 5 no ENADE e são referências na formação de professores em suas regiões.

Além disso, para direcionar as análises, foi estabelecido que, considerando práticas de letramentos relacionadas às linguagens provenientes do meio digital, durante a formação inicial docente, seriam observados no percurso da análise os seguintes aspectos: a) indicação, direta ou indireta, de atividades que visem ao desenvolvimento da escrita e da leitura como práticas sociais, em relação com tecnologias digitais; b) acionamento de práticas de letramento digital como estratégia de ensino; c) orientação para que os alunos-professores assumam-se como agentes dos letramentos digitais; d) mobilização de práticas relacionadas aos letramentos digitais; e) orientações pedagógicas que revelem um posicionamento convergente ao proposto pelas reflexões oriundas dos trabalhos com os letramentos; f) mobilização de gêneros discursivos digitais; g) acionamento de elementos da cibercultura; h) reflexões acerca da presença e função das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; i) abordagem das interfaces técnicas, críticas e estéticas das tecnologias digitais frente às linguagens; j) citação, direta ou indireta, de referenciais teóricos relacionados aos letramentos digitais/tecnologias digitais e k) orientações pedagógicas que explicitam uma reflexão acerca do papel das tecnologias na formação e no exercício docente.

Considerando esses aspectos, procedemos à análise cujos resultados são apresentados na próxima seção.

3. Porque terra é pequena – os resultados da análise do *corpus*

Para a apresentação dos resultados, numeramos as instituições em 1, 2 e 3. Ao longo do PPC do curso de Letras Português da Instituição 1, não há indicação específica sobre práticas de letramentos digitais. Há, em todo o documento, apenas duas menções diretas à tecnologia: a primeira, em uma citação retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, a qual orienta que o profissional de Letras deve ser capaz de realizar reflexões teóricas sobre a linguagem, assim como fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

A segunda menção à tecnologia aparece na seção de Metodologia do Curso, como um dos elementos fundamentais da metodologia empregada no desenvolvimento do curso, destacando que tal abordagem possibilita a introdução de conteúdos a distância previstos na legislação e nas normas internas da instituição. Aqui, observa-se uma compreensão de tecnologia relacionada à aparato tecnológico em si para favorecer atividades remotas ao longo do curso. Não há, conforme indicam documentos norteadores de ensino, como a BNCC e a BNC-formação, a indicação de uma reflexão ou uso críticos de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. A matriz curricular da Instituição 1, por sua vez, não faz menção a práticas relacionadas a uma abordagem tecnológica.

Nessa linha, no ementário, verifica-se a ausência de trabalhos relativos aos letramentos digitais oriundos da área da Linguística Aplicada. Há apenas menções aos letramentos literários, provenientes da área de ensino da Literatura. Além disso, é inexpressiva a presença de propostas que trabalhem as linguagens frente às novas tecnologias, aspecto enfatizado nos documentos parametrizadores de Ensino Básico e Superior.

Há três disciplinas optativas, no entanto, que apontam para um trabalho com a linguagem frente às novas tecnologias. São essas as disciplinas de Tópicos de Linguística e Comunicação I, Tópicos de Linguística e Comunicação II e Tópicos de Linguística e Comunicação III.

A descrição da unidade didática da primeira disciplina explicita a discussão sobre linguagem e comunicação, considerando aspectos interativos, midiáticos e de circulação, por exemplo. Já as descrições didáticas das disciplinas II e III apenas propõem, respectivamente, um trabalho com temas específicos e avançados em linguagem e comunicação. Além disso, tanto a bibliografia básica quanto a bibliografia complementar são as mesmas nas três disciplinas, fato que dificulta a análise documental, uma vez que há poucos elementos para desenvolver uma observação acerca da progressão das discussões entre as três disciplinas. Ou seja, há, apenas na unidade didática, uma redação que explica o objetivo de progredir e complexificar a reflexão teórica acerca de linguagem e comunicação, mas sem outros elementos que contribuam com a análise. Vale ressaltar ainda que os títulos escolhidos de forma repetida são referências de áreas do saber como Filosofia da Linguagem e Análise do Discurso, que muitas vezes apresentam dissonâncias entre si: ora apresentando perspectivas que compreendem linguagem como interação, ora apresentando perspectivas que compreendem linguagem como comunicação.

Sobre a utilização de elementos digitais em contextos educacionais, Pacheco (2014) faz um alerta para que se evite o emprego de tecnologias na educação de forma acrítica ou apenas para controle. É fato que há um forte potencial ao se aliar educação e tecnologia, contudo, são necessárias reflexões mais aprofundadas em relação a essa conexão, para que esse potencial não seja reduzido a apenas fazer o que sempre se fez em educação, das mesmas formas, mas em novos suportes. Para Pacheco,

As tecnologias de informação e comunicação não são fator suficiente para mudar a escola [e a própria Universidade], pelo que, sempre que se fala de novos códigos de utilização de recursos, é fundamental analisar se não fazem parte da utopia escolar, admitindo-se que a reorganização dos processos de aprendizagem refletirá outras práticas de trabalhar a informação e a sua eventual transformação em conhecimento escolar [e acadêmico]. A existência de um espaço cibernético significa interatividade, proporcionando "a uma maioria de indivíduos a possibilidade de romper com o papel de observador passivo de um espetáculo encenado por outros". Esta ideia significa que a escola [e o ensino superior] não é jamais o lugar fixo da contemplação passiva, mas o lugar dinâmico da construção do conhecimento. (Pacheco, 2014, p. 121).

Assim, não se verifica um trabalho sistemático com as tecnologias na formação inicial docente na Instituição 1, que não registra em seus documentos curriculares práticas relativas ao uso das tecnologias digitais no trabalho com linguagens.

Em relação à Instituição 2, desde a primeira página do PPC do curso de Letras Português, são registradas expressões como "revolução tecnológica" e "novas tecnologias" para discutir demandas educacionais atuais e, assim, evidenciar de que forma o curso em questão pode auxiliar no desenvolvimento da educação contemporânea. Além disso, a relação entre linguagens e tecnologias aparece em um dos objetivos do curso, a saber: Promover a utilização de diversas práticas pedagógicas para o ensino, incluindo, por exemplo, as estratégias sustentadas a partir da utilização de novas tecnologias. O emprego de tecnologias no processo de ensino da língua também é mencionado quando o documento apresenta o perfil profissional desejado pelo egresso do curso como sendo aquele capaz de articular os aparatos tecnológicos não só no âmbito pedagógico, mas também em áreas acadêmicas e de extensão, de forma permanente e autônoma. Ou seja, há a noção de tecnologias como aparatos, mas também como meio para enfrentar os desafios do contexto educacional vigente.

Já no ementário, a primeira disciplina que indica como componente central da ementa o trabalho explícito com letramentos é a de “Linguística textual e Multimodalidade”, propondo uma reflexão acerca dos fatores de textualidade, da multimodalidade em si, das condições de produção textual e das reflexões sobre as práticas pedagógicas. Esse trabalho com multiletramentos, por sua vez, vem acompanhado de reflexões sobre práticas de linguagens oriundas do meio digital também. Ou seja, há uma intersecção entre letramentos e contextos digitais. Assim, segundo Rojo (2012), pensar acerca dos multiletramentos, intrinsecamente, significa tratar dos letramentos em ambientes digitais, com textos de diversas naturezas e modalidades.

A bibliografia da disciplina inclui obras como “Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem paronômica para professores de língua(gem)” (2018) e “Multiletramentos na escola” (2012), que explora práticas de linguagem em ambientes digitais.

A ementa relativa à disciplina “Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa”, por sua vez, contempla os estudos dos letramentos, registrando tanto na ementa, quanto nos objetivos e no programa adotado, os estudos dos letramentos e, em especial, dos multiletramentos. Para tanto, a disciplina apresenta bibliografia relacionada aos estudos de letramentos no Brasil como, por exemplo, Rojo (2010).

A ementa de “Fundamentos para a formação do professor de Língua Portuguesa e Literaturas” propõe reflexões acerca do uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa e literaturas. Nessa ementa, um dos objetivos é “discutir o uso de (novas) tecnologias empregadas ao ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas”. Para tanto, diversas obras são mencionadas para sustentar a proposta como, por exemplo, a obra “Educação e Comunicação: O ideal de inclusão pelas tecnologias de informação, otimismo exacerbado e lucidez pedagógica” (2006).

Apesar de o foco da última disciplina analisada não ser reflexões acerca das relações possíveis entre os meios digitais e as

linguagens, a ementa de “Literatura e outras linguagens” parece possibilitar, aos estudantes, contatos com linguagens diversas e, em alguns casos, em contextos digitais, como ao propor estudos teóricos sobre intermídia, por exemplo. Assim, os discentes podem conhecer, em múltiplos contextos, as expressões artísticas em suas variadas formas.

Verifica-se um atendimento parcial dos aspectos analisados, visto que em relação às práticas de letramentos é possível encontrar, com maior frequência, menções diretas e indiretas a essa área do saber, assim como o oferecimento de espaços formativos para o desenvolvimento de letramentos para os estudantes, tanto na perspectiva linguística quanto na literária.

As práticas relativas ao meio digital foram menos expressivas ao longo de todo o ementário, sendo limitadas, muitas vezes, aos suportes digitais que seriam empregados em cada disciplina, ou seja, apesar de o PPC indicar atenção às questões de tecnologias e seus impactos nas linguagens, no ementário ainda não há um espaço significativo, que ultrapasse questões teóricas relacionadas aos letramentos, para o desenvolvimento, por exemplo, de reflexões mais articuladas entre a relação meios digitais e linguagens.

A Instituição 3, por sua vez, apresenta no PPC do curso de Letras Português faz referências ao papel e a influência das questões tecnológicas nas interações linguísticas e, para tanto, realiza mais de 150 menções diretas à tecnologia e termos do mesmo campo semântico, além de que 11,28% das áreas contempladas no curso tratem de “Ensino e Tecnologia”.

Além disso, questões tecnológicas são tratadas de diferentes perspectivas ao longo de todo o PPC: o aparato em si, a concepção filosófica de tecnologia, o emprego de mecanismos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem e até mesmo o trabalho para garantir a autonomia necessária aos futuros docentes no sentido de serem capazes de aprender a aprender com auxílio dos meios digitais. Isso demonstra um alinhamento entre documentos

norteadores do ensino superior, documentos de formação docente e o Projeto de Curso.

Com relação ao ementário, a primeira disciplina que indica como componente central da ementa trabalho com letramentos em relação aos contextos digitais é a de Prática de Linguística Aplicada ao Ensino, com indicação complementar da obra de Menegassi e Gasparotto (2016), acerca dos “Domínios de Lingu@gem”, a qual aborda aspectos da Linguagem em ambiente digital e sua utilização para o ensino de Língua.

As ementas de Estágio Curricular Obrigatório 3 e 4 também possibilitam práticas de letramentos diversos, ao colocarem os discentes em situação prática de ensino e aprendizagem, além de mobilizarem reflexões sobre o contexto sociocultural que estarão inseridos para que, a partir disso, possam produzir materiais didáticos condizentes com as subjetividades envolvidas. Além disso, a própria bibliografia também indica obras que convergem com os estudos dos letramentos, como “Ensino de língua: representação e letramento”, de Corrêa e Boch (2006) e “Escola conectada: os multiletramentos e as TCIS”, de Rojo (2013), que faz uma reflexão acerca das tecnologias digitais frente ao uso da linguagem em sala de aula.

A disciplina de “Linguagem e Tecnologia” também dialoga com os aspectos em análise neste estudo, pois explicita, em seu objetivo, a relação entre linguagem e tecnologia, como também há a orientação de se considerar contextos comunicativos e de interação social para que se compreenda essa relação, percepção fundamental aos estudos de Letramentos. A indicação das pesquisas de Magda Soares, na bibliografia complementar, aponta para essa convergência entre letramentos e meio digital.

Em seguida, a disciplina de “Leitura em diferentes mídias” propõe que se reflita sobre as múltiplas linguagens, os diferentes suportes, telas e interfaces, ou seja, a manifestação e consequente relação entre linguagens e meio digital. Sobre esse ponto, é interessante resgatar as reflexões de Rüdiger (2003) sobre a cibercultura, a qual é constituída pela formação histórica humana

e tem explicitado os potenciais revolucionários que o emprego da linguagem em novas tecnologias pode apresentar. Por isso, a ementa em questão, ao propor abordar a leitura em diferentes mídias, oferece à formação inicial docente um cotejamento de elementos fundamentais que constituem os professores em formação inicial e que são integrantes da cibercultura.

A disciplina “Projeto Integrador: Tecnologia e Trabalho Docente” propõe reflexões acerca das transformações causadas no trabalho docente por conta das manifestações tecnológicas. Além disso, há uma reflexão sobre as tecnologias como elementos democráticos, facilitadores de inclusão e de trabalhos colaborativos, conforme explicou Sibilia (2016). O letramento digital é mobilizado no conteúdo programático e na indicação de bibliografias como a organizada por Rojo (2004) e por Kleiman (2015), que discutem o papel da professora e do professor como agentes de letramentos.

A ementa referente à disciplina de “Projeto Integrador: Multimodalidade e ensino não presencial”, por sua vez, propõe, no conteúdo programático, o estudo sobre a multimodalidade, além de estabelecer reflexões sobre a presença da multimodalidade no mundo em geral. Ou seja, intenciona-se refletir, junto aos futuros docentes, sobre as habilidades necessárias para a realização de leituras de textos com diversas naturezas modais, abordagem teorizada a partir da perspectiva dos letramentos (Kleiman *et al.*, 2006). Além disso, a bibliografia básica explicita também um trabalho voltado para questões de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, com obras como “Hipertexto no cotidiano escolar” (2011) e “O paradigma da rede e as interfaces culturais para a educação on-line” (2012). Logo, os itens predominantes na ementa analisada são relativos aos letramentos e linguagens oriundas do meio digital, com o objetivo de fazer com que os discentes experienciem a metodologia de projetos na prática, potencializando a autonomia e o pensamento crítico.

Por fim, a ementa do “Projeto Integrador: Humanidades digitais e Literatura” aproxima-se das práticas de linguagens

oriundas do meio digital na medida em que objetiva o trabalho com a multimodalidade presente no meio digital. Para sustentar essa proposta, na bibliografia, há uma série de indicações que suscitam reflexões acerca da tecnologia e letramentos, como a obra “O que é virtual?” (Lévy, 1996), “Cibercultura” (Lévy, 2010) e “Literatura Eletrônica” (Hayles, 2009), além da obra de Roxane Rojo, “Falando ao pé da letra: a construção da narrativa e do letramento” (2010).

A análise revela um diálogo entre as ementas e os aspectos em estudo neste estudo. Interessante observar que esse diálogo se dá, muitas vezes, de forma interseccionada, aliando diferentes saberes e habilidades em uma mesma disciplina, por exemplo. Esse tipo de abordagem articula-se com o que Gallo (2017), apoiado na tese de Deleuze, entende ser um caminho para questões educacionais atuais: a transversalidade rizomática, capaz de integrar diferentes saberes, oportunizando o contato com a diversidade, as singularidades e as policompreensões infinitas, além de minimizar a segmentação tradicional dos saberes.

Volta do mundo, camará - considerações finais

Refletir sobre permanências e deslocamentos em relação à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa contribuiu para pensarmos a educação em uma perspectiva mais ampla e traçarmos percursos possíveis de qualificação desse processo. A análise empreendida, neste capítulo, possibilitou observar que os documentos analisados contemplam, em maior ou menor grau, o trabalho com aspectos relacionados aos meios digitais e, nesse cenário, aos letramentos mobilizados na cultura digital.

Individualizar a análise dos documentos de cada instituição possibilitou perceber as especificidades e maior ou menor grau de aproximação. A análise revela que os documentos da Instituição 1 apresentaram uma perspectiva mais tradicional e conservadora, não viabilizando, por exemplo, estudos referentes aos letramentos oriundos de ambientes virtuais. Já os documentos da Instituição 2 apresentam um volume maior de reflexões, ainda que discretas,

acerca das linguagens em meio digital, mas, na maioria das vezes, tratam apenas dos aparatos tecnológicos como suporte para a realização das aulas. Por fim, os documentos da Instituição 3 estabelecem diálogo com práticas de letramento de ambientes digitais, a partir de uma concepção de tecnologia para além dos aparatos, como concepção filosófica, por exemplo. Embora sem esgotar o tema, a análise possibilitou desvelar o horizonte da formação inicial docente, bem como a presença de ‘trás dos montes’ nas salas de aula, para que possamos aproximar, cada vez mais, a formação dos professores às diferentes realidades sociais.

Referências

CORACINI, Maria José R. Faria. *Subjetividade e identidade do professor de Português (LM)*. Trabalhos em Linguística Aplicada, volume 36 (p. 174 – 158): UNICAMP, 2000.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 3ª ed; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GIL, Gilberto. *Parabolicamará*. 1991. Disponível em <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/parabolicamara>. Acesso em nov. de 2023.

HAN, B.-C. *Sociedade da transparência*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

KALANTZIS, Mary. *Letramentos*. Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro - Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social** (p. 409 – 424). *Filologia e Linguística portuguesa*, nº 8: USP, 2006.

KLEIMAN, Angela B. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- PACHECO, José Augusto. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- RÜDIGER, Francisco. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.
- SARAIVA, Karla e VEIGA-NETO, Alfredo. *Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea*. *Educação & Realidade* 34(2):187-201 mai/ago 2009.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed.; 13 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sobre as/os autoras/es



Aline Cristina de Souza Folloni

Professora de Inglês. Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UTFPR).



Ana Paula Pinheiro da Silveira

Doutora em Estudos da Linguagem pelo PPGEL-UEL, Docente da UTFPR do Curso de Letras-Português e do mestrado em Estudo de Linguagens (PPGEL-UTFPR), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA).



Atilio Butturi Junior

É doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Realizou estágio pós-doutoral no IEL/UNICAMP (2014-2015) e estágio pós-doutoral na Faculdade de Filosofia da Ciência da Universidade Nova de Lisboa (2017-2018), com bolsa da CAPES-Brasil. É professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, líder do Grupo de Estudos no Campo Discursivo (UFSC CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa A condição Corporal (PUC-SP CNPq). Desde 2015, é editor-chefe da revista Fórum Linguístico,

docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (que coordenou entre 2018 e 2020). Atualmente, é coordenador do projeto *É só mais uma crônica*, financiado pela FAPESC, com pesquisa voltada ao dispositivo crônico da aids no Brasil e à construção de uma análise neomaterialista dos discursos.



Beatriz Toledo Rodrigues

É mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, Especialista em Linguagem Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora na rede estadual de Minas Gerais, tutora do curso de pedagogia do CEAD-UFOP. Participa do Grupo de pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos da TDIC na

Educação.



Camila de Almeida Lara

Tem doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022). Realizou doutorado sanduíche na Faculdade de Ciências e Tecnológica da Universidade Nova de Lisboa (2019-2020), sob supervisão do Prof. Dr. José Luís Câmara Leme. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos no Campo Discursivo (UFSC CNPq) e realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC.



Daniel de Almeida Brandão

Graduado em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e aluno do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (CELAEL/UNIFAP). Professor de Língua Portuguesa e membro do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP-CNPQ).



Gabriela Ceccon Lenhardt

Graduada no curso de licenciatura, com habilitação em Português e Inglês, pela UTFPR. Especializou-se em Comunicação e Cultura na Universidade Positivo. É mestra em Estudos de Linguagem e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, pela UTFPR (2023). É professora de Língua Portuguesa atuando, principalmente, com Ensino Médio e Pré-Vestibular. É membra do GRUPLA.



Gilmar Montargil

Doutorando e Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS). Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Bolsista Capes e membro do Núcleo de Pesquisa Corporalidades do Grupo de Pesquisa Semiótica e Culturas da Comunicação (GPESC).



Hércules Tolêdo Corrêa

É doutor em Educação, mestre e graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal de Ouro Preto na área de Letramento, alfabetização e novas tecnologias para a formação de professores. Líder do grupo de pesquisa Multidics - Multiletramentos e usos das TDIC na Educação. Tem livros e artigos publicados sobre letramento(s) e

multiletramentos.



Maria de Lourdes Rossi Remenche

Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Curitiba), com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM - PT). Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Língua Portuguesa (UEL) e Graduada em Letras

Vernáculas e Anglo (UEL). A pesquisadora é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos das Linguagens/PPGEL, líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA).



Nathalia Muller Camozzato

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022). Realiza estágio pós-doutoral na UFSC financiada pelo CNPq-FAPESC, em que participa da construção do projeto “É só mais uma crônica” e desenvolve, com Atilio Butturi Junior, a análise neomaterialista dos discursos. É membra do Grupo de Estudos do Campo Discursivo e, neste momento, atua

como professora substituta do Departamento de Língua e Literatura Vernácula da UFSC.



Nívea Rohling

Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Curitiba/PR. É docente na Graduação de Letras Português e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA). Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Membro da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED). É mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Linguística na área de concentração Linguística Aplicada pela mesma universidade.



Rodrigo Acosta Pereira

Professor de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando na graduação, na Pós-graduação em Linguística (PPGL) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordena o NELA (UFSC/CNPq) – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e o GELID – Grupo de estudos em Linguagem e Dialogismo. Atualmente, é pesquisador produtividade em pesquisa CNPq – PQ2.



Rosângela Hammes Rodrigues

É professora livre docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como docente e pesquisadora desde 1994. Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada, nas áreas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica (produção textual e prática de análise linguística), formação de professores e estudos do discurso na

perspectiva dialógica da linguagem. É coordenadora do Programa Mestrado Profissional em Letras. É mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Realizou pós-doutorado na UMinho (Portugal) e na UNICAMP. Foi coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa Mestrado Profissional em Letras, foi vice-presidente da ANPOLL e editora-chefe dos periódicos acadêmicos Fórum Linguístico e Working Papers em Linguística.



Rosivaldo Gomes

Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP) e atualmente é professor Adjunto IV do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá na área de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada e docente dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGLET/UNIFAP) e PPGLETRAS/UFPR). Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP-CNPQ).



Talisson Subtil Vogelmann

Graduado em Letras Inglês pela UTFPR e Mestre em Estudos de Linguagens (PPGEL/UTFPR) e professor de Língua Inglesa.



Tatiane Penelas

Mestra em Estudos de Linguagens e Tecnologia pela UTFPR, graduada em Letras - Português - Inglês pela PUC/PR. Atualmente é professora de língua portuguesa na rede particular de ensino em Curitiba/PR.



Wanderlei de Sousa Lopes

Graduado em Letras Português pela UTFPR e Mestre em Estudos de Linguagens (PPGEL/UTFPR).

Este livro-ebook apresenta um conjunto de pesquisas produzidas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Curitiba - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), bem como de pesquisadoras e pesquisadores de instituições parceiras. O diálogo proposto compreende temas relevantes no campo dos Estudos do Discurso, Estudos dos Letramentos e Formação Docente na imbricação com tecnologias contemporâneas.

