



organizadores

Helena Maria Ferreira

Guilherme Melo

Anair Valênia

LINGUAGEM(NS)

processos
sociais
em análise





organizadores

Helena Maria Ferreira

Guilherme Melo

Anair Valênia

LINGUAGEM(NS)

processos
sociais
em análise



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L755

Linguagem(ns): processos sociais em análise / Organização
Helena Maria Ferreira, Guilherme Melo, Anair Valênia. –
São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-166-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-166-6

1. Linguagens. 2. Gêneros Textuais/Discursivos.
3. Discursos. 4. Produção de sentidos. 5. Ensino. I. Ferreira,
Helena Maria (Org.). II. Melo, Guilherme (Org.). III. Valênia,
Anair (Org.). IV. Título.

CDD 418.007

Índice para catálogo sistemático

I. Linguagem - Estudo e ensino

II. Linguística

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik.com - starline
Tipografias	Acumin, Magno Serif Variable, Sofia Pro
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	Helena Maria Ferreira Guilherme Melo Anair Valênia

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneos
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos12

Apresentação14

CAPÍTULO 1

Aline Iracy Rodrigues Silva

Gabriel Eugenio Souza de Melo

Helena Maria Ferreira

Larissa Alvarenga de Souza Honorato

O uso da pausa protocolada como estratégia de leitura para a videoanimação *Lava*.....20

CAPÍTULO 2

Eduarda Martins Silva

Karinne Regis Duarte

Discurso religioso e os papéis sociais: análise da participação de Michelle Bolsonaro nas campanhas eleitorais de 2018 e 202249

CAPÍTULO 3

Taísa Rita Ragi

Mirelle Souza Andrade

Isabela Vieira Lima

Estratégias de referência em textos multissemióticos: análise de memes75

CAPÍTULO 4

*Gabriela Assunção Santos**Anair Valênia***Ensino do gênero discursivo digital vlog:**

uma proposta de produção de material didático..... 99

CAPÍTULO 5

*Helena Maria Ferreira**Teciene Cássia de Souza**Taísa Rita Ragi***A Gramática do Design Visual
e suas contribuições para a leitura****de textos multissemióticos 136**

CAPÍTULO 6

*Giulliane Aparecida Petronilho**Ermani Augusto de Souza Junior**Larissa Alvarenga de Souza Honorato***Anúncio publicitário****e mecanismos de textualidade 158**

CAPÍTULO 7

*Isis Brito Alves**Helena Maria Ferreira***O trabalho com provérbios em sala de aula:**

uma proposta de uma Sequência Didática..... 179

CAPÍTULO 8

*Valdete A. B. Andrade***Gênero *stand up* e sua natureza multissemiótica 210**

CAPÍTULO 9

*Felipe Ferreira Matos**Patrícia Vasconcelos Almeida***Do giz à tela:**

o letramento digital como aliado nas práticas escolares

em uma geração tecnologicamente conectada 234

CAPÍTULO 10

*Leonardo Aparecido de Lima da Silva**Marcos Fernando Bolincenha**Rosemary Recalcatti**Flavir Rodrigues Farias**Patrícia Xavier de Souza Ribeiro**Joel Cezar Bonin***Os desafios das políticas públicas
educacionais do Brasil:**

discursos em defesa de uma educação de qualidade 255

CAPÍTULO 11

*Francisco Alderivan Santos Ferreira**Anair Valênia***Residência pedagógica:**

formação docente no curso de Letras 274

Sobre as organizadoras e o organizador 292**Sobre os autores e as autoras 293****Índice remissivo 298**

SUMÁRIO

Esta obra tem por objetivo promover a divulgação científica das pesquisas realizadas por professores, egressos, discentes de cursos de pós-graduação e de graduação. Tais pesquisas congregam discussões sobre educação e/ou linguagem, que abarcam estudos acerca de discursos sobre políticas públicas e sobre usos sociais da linguagem. Esta obra representa um incentivo à produção acadêmica, à socialização de saberes produzidos, à consolidação de grupos de pesquisa, e, principalmente, um retorno à sociedade dos investimentos governamentais destinados a diferentes projetos e ações.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de modo especial, à coordenação do Programa Institucional Residência Pedagógica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (APQ-00452-22).

À Coordenadoria de Gestão Estratégica da Faelch (CGE), de modo especial, ao servidor Luiz Paulo Brianezi Valim.

À equipe da Coordenadoria de Secretaria Integrada da Faelch (CSI), de modo especial, à servidora Juliana Ribeiro do Carmo.

Ao Reitor da Universidade Federal de Lavras (Ufla), pelo apoio dado às ações de consolidação da Faelch.

À Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAG/Ufla), que nos concedeu o financiamento desta obra.

SUMÁRIO

À Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG/Ufla), pelo apoio dado na execução do planejamento estratégico dos programas de pós-graduação da Faelch.

Ao chefe do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/Ufla), professor Rodrigo Garcia Barbosa e à coordenadora do Curso de Letras, professora Mauriceia Silva de Paula Vieira, pelo apoio dado às ações de ensino, de pesquisa e de extensão.

À coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras, professora Patrícia Vasconcelos Almeida e ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, professor Regilson Maciel Borges, pelo exímio compromisso e pela dedicação exemplar dispensados à gestão dos programas de pós-graduação.

Aos parceiros desta obra, que aceitaram o convite e se dispuseram a contribuir com a escrita de capítulos.

Aos potenciais leitores, pelos diálogos e pelo interesse em nossa obra.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

"Cada coisa, para mim, é, em vez de um ponto de chegada, um ponto de partida"

Fernando Pessoa

A epígrafe que inicia esta apresentação é, para nós, exponencialmente representativa para o contexto de produção desta obra. Uma obra que foi produzida por pesquisadores, com diferentes trajetórias de pesquisa – iniciantes e mais experientes –, mas que possuem o compromisso de socializar saberes e vivências.

Para nós, organizadores deste e-book, essa possibilidade de concretizar um projeto de divulgação científica representa uma iniciativa notadamente representativa. Para os autores, o capítulo produzido não significa o ponto de chegada, mas um ponto de partida, uma vez que a atividade vivenciada se transveste em outros desdobramentos, seja em relação ao incentivo para outras publicações, seja em relação à ampliação de oportunidades. Para os leitores, a leitura dos capítulos que compõem esta obra representa uma possibilidade de diálogos e de provocação para novos estudos e pesquisas.

Fernando Pessoa continua:

Por que escrevo, se não escrevo melhor? Mas que seria de mim se não escrevesse o que consigo escrever, por inferior a mim mesmo que nisso seja? Sou um plebeu da aspiração, porque tento realizar; não ousa o silêncio como quem receia um quarto escuro. Para mim, escrever é desprezar-me; mas não posso deixar de escrever. (2006, p. 170)

SUMÁRIO

Assim, destacamos a relevância do processo de escrita e da divulgação dos saberes produzidos a partir das atividades de pesquisa para a formação de novos pesquisadores e para a promoção de habilidades relacionadas ao letramento acadêmico/científico. Não tivemos a presunção de termos uma obra constituída por pesquisadores renomados, mas buscamos conciliar sujeitos-autores com diferentes experiências de pesquisa, que tentam realizar e que não “receiam um quarto escuro”.

O livro que temos, agora, a satisfação de apresentar, consiste na produção acadêmica de diferentes atores/autores: estudantes de graduação, de pós-graduação, mestres e doutores. São onze capítulos, que abordam temáticas diversas, sob vários enfoques teóricos, mas que possuem em comum um olhar cuidadoso e atento para o contexto educacional. Apresentaremos, a seguir, a descrição resumida de cada capítulo que compõe o nosso livro:

O primeiro capítulo, intitulado *O uso da pausa protocolada como estratégia de leitura para a videoanimação Lava*, de autoria de Aline Iracy Rodrigues Silva, Gabriel Eugenio Souza de Melo, Helena Maria Ferreira e Larissa Alvarenga de Souza Honorato propõe uma reflexão sobre a videoanimação “Lava” e discute o uso da pausa protocolada como estratégia de leitura a fim de contribuir no desenvolvimento das habilidades leitoras. Seu objetivo principal é propiciar uma discussão sobre a relevância das inferências para a formação de leitores mais críticos e proficientes.

O segundo capítulo, que tem como título *Discurso religioso e os papéis sociais: análise da participação de Michelle Bolsonaro nas campanhas eleitorais de 2018 e 2022*, desenvolvido por Eduarda Martins Silva e Karinne Regis Duarte, analisa a presença do discurso religioso nos papéis sociais das mulheres protestantes, usando a participação de Michelle Bolsonaro nas campanhas de Jair Bolsonaro como estudo de caso. Ele explora como construções sociais de gênero influenciam as vidas das mulheres, destacando

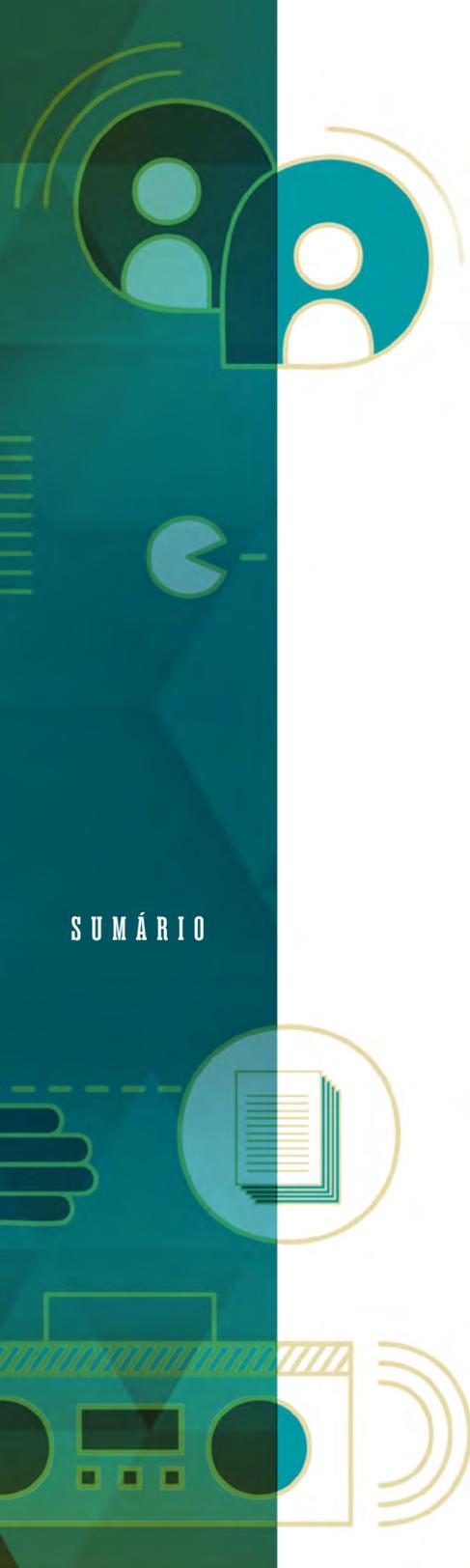
SUMÁRIO

o papel dos discursos religiosos, especialmente os protestantes, na promoção de ideais femininos tradicionais e limitados, em uma sociedade machista e patriarcal.

No terceiro capítulo, denominado *Estratégias de referência em textos multissemióticos: análise de memes*, realizado por Taísa Rita Ragi, Mirelle Souza Andrade e Isabela Vieira Lima, as autoras estudam o processo de referência em memes produzidos durante as eleições presidenciais de 2022 no Brasil. Para tanto, entendem que os memes são exemplos de gêneros multissemióticos que se tornaram populares devido à democratização da internet e utilizam a Semiótica Social Multimodal para analisar como eles constroem sentidos, com foco em categorias de referência, como introdução referencial, anáforas e dêixis. A partir da pesquisa empreendida, entendem que, em uma perspectiva como essa, é possível aprimorar o pensamento crítico da sociedade, já que os memes têm um impacto significativo nas redes sociais e contribuem para a disseminação de informações de maneira humorística.

O quarto capítulo, intitulado *Ensino do gênero discursivo digital vlog: uma proposta de produção de material didático*, elaborado por Gabriela Assunção Santos e Anair Valênia, parte do princípio de que a popularidade dos *vlogs* entre jovens do Ensino Médio possibilita esse gênero discursivo digital seja utilizado no ensino. Isso, pois, a inserção dos gêneros digitais no meio educacional deve ocorrer não só para a socialização de conhecimentos, mas também para desenvolver trabalhos que visem ao ensino de aspectos linguísticos e a promoção dos multiletramentos necessários ao contexto tecnológico da sociedade contemporânea. Isso posto, uma Sequência Didática pensada para alunos do 1º ano do Ensino Médio é apresentada, com foco na recepção e na produção do gênero *vlog*, bem como na discussão dos usos adequados da linguagem em sua constituição.

SUMÁRIO



No quinto capítulo, cujo título é *A Gramática do Design Visual e suas contribuições para a leitura de textos multissemióticos*, as autoras Helena Maria Ferreira, Teciene Cássia de Souza e Taísa Rita Ragi discutem a Gramática do Design Visual (GDV) e suas contribuições para a leitura de textos multissemióticos, considerando o impacto das tecnologias digitais nas interações sociais. O texto enfatiza a importância de explorar essa abordagem teórica na Educação Básica para promover a formação crítica dos alunos. Para tanto, oferece uma compilação dos princípios da GDV e uma análise de uma produção multissemiótica, visando capacitar professores a trabalhar com textos diversos em sala de aula.

No sexto capítulo, nomeado *Anúncio publicitário e mecanismos de textualidade*, os autores Giuliane Aparecida Petronilho, Ernani Augusto de Souza Junior e Larissa Alvarenga de Souza Honorato abordam a evolução das tecnologias digitais e dos gêneros textuais, com foco em anúncios publicitários, destacando a importância da multimodalidade na compreensão desses. O objetivo é analisar um anúncio da Renault, de 2019, discutir a multimodalidade e recursos de textualidade, compreender as características e intenções do anúncio e realizar uma análise crítica. Além disso, o texto visa promover a reflexão sobre o uso desse gênero no contexto escolar, contribuindo para uma leitura mais crítica e proficiente dos alunos.

O sétimo capítulo, que tem por título *O trabalho com provérbios em sala de aula: uma proposta de uma Sequência Didática*, escrito por Isis Brito Alves e Helena Maria Ferreira, explora a importância do trabalho com o gênero textual provérbio no ensino de Língua Portuguesa. As pesquisadoras destacam que, apesar de serem enunciados populares e culturalmente ricos, os provérbios são subutilizados nas aulas. Assim, propõem compilar potencialidades desse gênero para o ensino, incluindo uma análise dos resultados de um projeto de intervenção aplicado em uma escola, abordando questões culturais e discursivas.

SUMÁRIO

O oitavo capítulo, identificado pelo título *Gênero stand up e sua natureza multissemiótica*, concebido por Valdete A. B. Andrade, traz a caracterização do gênero *stand up* por meio da análise dos seus aspectos linguístico-discursivos e das práticas sociais das quais faz parte. Tendo como base os pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC), são analisados, em conjunto, a interdiscursividade, o vocabulário e os recursos multissemióticos, a fim de identificar os vários discursos que constituem o *stand up* e como o mundo é lexicalizado neles.

O nono capítulo, o qual tem por título *Do giz à tela: o letramento digital como aliado nas práticas escolares em uma geração tecnologicamente conectada*, desenvolvido por Felipe Ferreira Matos e Patricia Vasconcelos Almeida, aborda as transformações sociais e educacionais impulsionadas pelo avanço tecnológico e como essas mudanças afetam a educação e a prática docente. O objetivo principal do trabalho em questão é refletir sobre a importância da incorporação de tecnologias digitais na sala de aula, destacando o papel fundamental da linguagem nesse cenário. Além disso, os autores ressaltam a necessidade de repensar as metodologias de ensino para aproveitar o potencial das tecnologias digitais e destacam a importância do letramento digital na formação dos professores.

O décimo capítulo, denominado *Os desafios das políticas públicas educacionais do Brasil: discursos em defesa de uma educação de qualidade*, elaborado por Leonardo Aparecido de Lima da Silva, Marcos Fernando Bolincenha, Rosemery Recalcatti, Flavir Rodrigues Farias, Patrícia Xavier de Souza Ribeiro e Joel Cezar Bonin, apresenta uma contextualização relevante para a discussão proposta neste e-book, qual seja, uma reflexão sobre a efetividades das políticas públicas para o funcionamento da Educação Básica no Brasil. O capítulo considera que a implementação de políticas públicas educacionais representa um princípio fundamental de uma agenda política efetivamente democrática e um modo de promover ações governamentais mais efetivas a favor de uma educação pública, laica e de qualidade.

SUMÁRIO

O décimo primeiro capítulo, que tem por título *Residência Pedagógica: formação docente no curso de Letras*, produzido por Francisco Alderivan Santos Ferreira e Anair Valênia, descreve o Programa de Residência Pedagógica e seu papel fundamental na formação de estudantes de graduação em Letras-Língua Portuguesa, ressaltando que o objetivo do Programa é permitir que os alunos coloquem em prática, nas escolas, o conhecimento teórico adquirido nas universidades. Além disso, aborda uma estratégia metodológica baseada em Sequência Didática, discute o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula e analisa o ensino do tempo verbal no modo imperativo afirmativo em uma turma de 8º ano, em uma escola pública estadual.

Por fim, cabe ressaltar que a organização desta obra foi uma experiência singular, uma vez que representa o rompimento de um silenciamento de vozes, a valorização de dizeres de diferentes sujeitos e o diálogo entre pesquisadores. Desse modo, o título atribuído a ela, *Linguagem(ns): processos sociais em análise*, não somente diz respeito às temáticas aqui abordadas, mas a uma ressignificação dos processos de interação entre sujeitos constituídos na e pela linguagem.

Boa leitura!

Guilherme Melo
Helena Maria Ferreira
Anair Valênia
(organizadores)

REFERÊNCIA

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SUMÁRIO

1

*Aline Iracy Rodrigues Silva
Gabriel Eugenio Souza de Melo
Helena Maria Ferreira
Larissa Alvarenga de Souza Honorato*

O USO DA PAUSA PROTOCOLADA COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA PARA A VIDEOANIMAÇÃO LAVA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutiremos a importância da leitura como uma prática que favorece a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos, seja para discentes, seja para docentes, uma vez que as aprendizagens se configuram como um processo que possui natureza complexa e contínua. Para isso, destacamos a relevância de se trabalhar com textos multissemióticos em sala de aula, uma vez que o cotidiano dos alunos é permeado por produções textuais constituídos por diferentes recursos semióticos, tais como palavras, imagens, cores, gestos, expressões faciais, enquadramento, movimento, sons etc.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, com o avanço das tecnologias digitais, os conteúdos audiovisuais têm se difundido amplamente. Logo, considerando as demandas da sociedade, é importante que as práticas educativas abarquem as produções que circulam nas mídias sociais, de modo a dinamizar as atividades de ensino, bem como formar sujeitos críticos e reflexivos para interações mais profícuas.

No entanto, em função da tradição escolar, justificada pela recorrente primazia de textos verbais escritos no ensino de Língua Portuguesa, professores ainda podem apresentar dificuldades no encaminhamento de atividades didáticas que contemplam as produções audiovisuais. Nesse sentido, este capítulo busca retomar as discussões sobre estratégias de leitura, de modo especial, sobre as pausas protocoladas.

Assim, além do referencial teórico sobre leitura e seu ensino, será apresentada uma proposta de leitura de uma videoanimação intitulada *Lava*¹, um curta-metragem de animação musical sobre o amor entre dois vulcões, desenvolvido pela Pixar Animation Studios

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=052D2MitML0> (versão em português). Ressalta-se que o uso de imagens da videoanimação foram utilizadas apenas para fins didáticos e de pesquisa. Não há uso para fins comerciais. A produção da Pixar possui representativo potencial educativo, seja pelas temáticas sociais abordadas, seja pela organização linguístico-semiótico-discursiva.

SUMÁRIO

em 2014. Essa produção foi dirigida por James Ford Murphy, produzida por Andrea Warren e lançada nos cinemas norte-americanos como parte da programação do filme *Inside Out (Divertida Mente)* em 19 de junho de 2015.

Sendo assim, buscamos trazer contribuições para a formação de professores, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação continuada, trazendo uma proposta de trabalho pautada na discussão sobre a relevância de práticas sistematizadas para o encaminhamento da leitura e do envolvimento do leitor nesse processo.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: DISCUSSÕES SOBRE A PAUSA PROTOCOLADA

Antes de discorrermos sobre o procedimento didático da pausa protocolada, consideramos relevante tratar de duas questões basilares, que podem contribuir para a compreensão da relevância de práticas sistematizadas de atividades relacionadas à formação de leitores proficientes.

A primeira questão diz respeito à concepção de ensino da leitura, que interfere nos modos de pensar e de realizar as atividades didáticas. Para Rojo (2004, p. 2),

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Desse modo, podemos compreender que a atividade de leitura se configura como uma assunção de pontos de vista em relação a um discurso (texto), o que deve levar em consideração os conhecimentos prévios do leitor, bem como o contexto em que a interação enunciativa se efetiva e as finalidades da proposta da ação leitora.

Ao discorrer sobre a leitura como processo virtual, Coracini (2005) ressalta que essa concepção procura abordar as novas formas de leitura e escrita presentes na sociedade da informação e comunicação. Mesmo reconhecendo que diversos suportes, como dicionários e livros, possuem uma configuração hipertextual, os formatos eletrônicos oferecem modos de leitura distintos. Isso se deve às possibilidades de edição (recortar e colar trechos, sublinhar partes) e manifestar reações (fazer comentários, reeditar e compartilhar nas redes sociais). Nesse contexto, a noção de interação é expandida para incluir a interatividade, que redefine o conceito de autoria ao permitir que os textos remetam a um ou vários autores ou percam a origem autoral. Essa abordagem implica uma ideia de incompletude, uma vez que os textos podem ser vistos como fragmentos que, quando combinados de maneira única pelo leitor, formam uma unidade, transformando substancialmente as práticas e concepções de leitura. Nesse cenário, as relações entre produtor e leitor são ressignificadas; as concepções de produção, circulação e recepção são reconfiguradas; os gestos de leitura são alterados e a concepção de leitura é redimensionada, pois os sentidos deslizam-se e não são capturados e/ou fixados (Coracini, 2005).

A segunda questão refere-se às estratégias de leitura. Para Cantalice (2004, p. 105),

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão.

SUMÁRIO

Podemos observar que as estratégias de leitura dizem respeito aos modos de realização da leitura com vistas a vislumbrar um processo de compreensão mais adequado ao tipo de texto a ser lido e à situação de leitura.

Solé (1998, p. 69) considera que as estratégias podem contribuir para regular a atividade leitora, “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”. Além disso, a autora pontua que

[...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores [...] (p. 83).

Conforme podemos depreender, as estratégias de leitura estão ligadas aos modos de realização da atividade leitora, o que deve ser objeto de ensino. Silva (2021), em conformidade com Zabala (1998), considera que as estratégias se referem a uma dimensão procedimental, que abarca: (a) realização de ações (conjunto de ações ordenadas e com um determinado fim), que permitam aprender a

SUMÁRIO

ler, lendo; (b) exercício contínuo e sistematizado (exercitação múltipla para um domínio competente das diversidades constitutivas das ações relacionadas à aprendizagem de determinados conteúdos, o que permite o domínio competente e progressivo da estrutura e do funcionamento dos gêneros textuais/discursivos, análise dos contextos de produção, circulação e recepção de textos, tratamento ético das informações, efeitos de sentidos inerentes aos usos de diferentes linguagens etc.); (c) reflexão sobre a própria atividade (modo de realizar a atividade e sobre quais condições ideais de seu uso), o que implica mobilizar instrumentais analíticos sobre questões linguísticas (regras gramaticais, mecanismos de coesão etc.), questões semióticas (efeitos de sentido de enquadramentos, cores, imagens, expressões faciais, etc.), questões discursivas (usos da linguagem em múltiplos contextos), objetivos da leitura, avaliação da leitura, tipos de atividades (a serem) realizadas a partir da leitura de um determinado texto, contexto sócio-histórico e ideológico, identidade do autor e do contexto de circulação, filiação teórica, campos de atuação social ao qual o texto pertence etc.; (d) aplicação em contextos diferenciados (possibilidades de articulação entre conteúdos aprendidos e situações da vida cotidiana), o que pode favorecer que o aluno possa utilizar procedimentos em outras situações de leitura.

Nessa direção, Severino (2005, p. 24) afirma que as estratégias

são atalhos ou maneiras eficientes de processar o discurso que, por meio do uso frequente, foram esquematizadas e armazenadas em nossa memória processual como a melhor maneira de ler (ouvir, falar, escrever). Eles fazem parte de nosso conhecimento. Representam o conhecimento processual e atitudinal que temos sobre como entender textos ou discursos².

2 *son atajos o formas eficientes de procesar un discurso que, por el uso frecuente, han sido esquematizadas y almacenadas en nuestra memoria procedimental como la mejor manera de leer (escuchar, hablar, escribir). Son parte de nuestro conocimiento. Representan el conocimiento procedimental y actitudinal que tenemos acerca de cómo entender textos o discursos.*

SUMÁRIO

Para a autora, algumas estratégias podem ser adquiridas já nos anos iniciais da escolarização, como compreensão de palavras e orações, noções sobre narrativas, outras, no entanto, requerem um tratamento especial, como por exemplo, as superestruturas que se referem à compreensão de um texto expositivo científico. Ainda, segundo Severino, esas estratégias

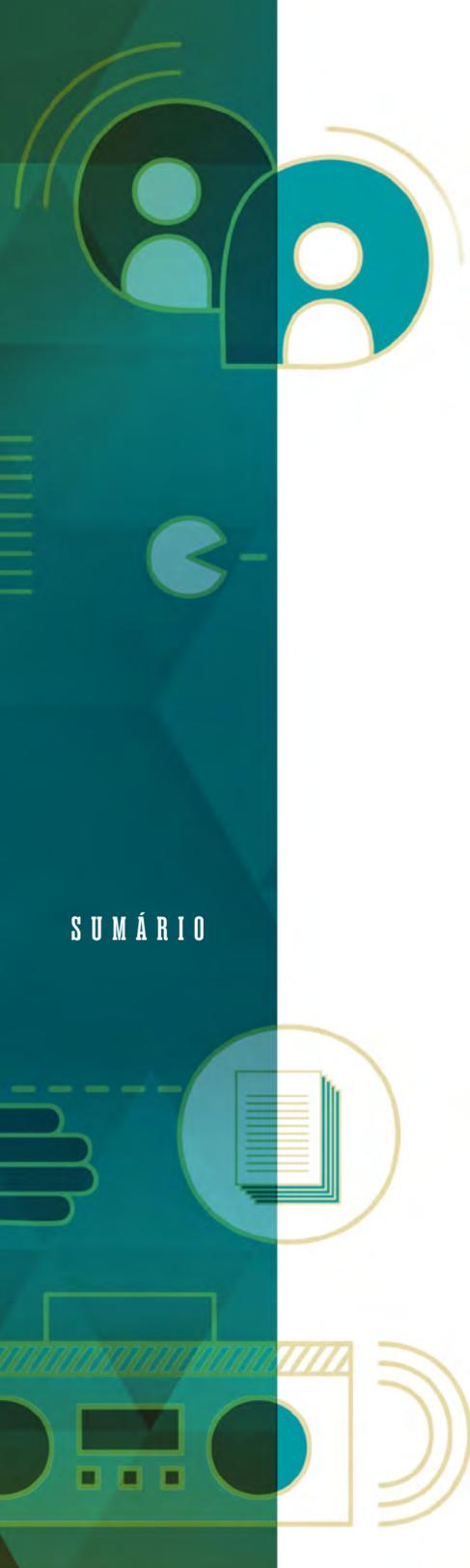
são ações humanas realizadas em uma situação de comunicação e orientadas por um objetivo consciente e controlado: ler para entretenimento, para aprender a posição de um autor sobre um assunto, para enriquecer meus esquemas de conhecimento etc.; mas não necessariamente conscientes em si mesmas. Eles são interativos ou bidirecionais e, portanto, permitem: combinar procedimentos; processar informações de cima para baixo e de baixo para cima; inferir conclusões a partir de premissas, hipóteses ou previsões. [...] Portanto, quando lemos, assim como quando ouvimos uma conversa, precisamos entender: o que e como foi dito; quem disse e por quê; quando, onde e de que forma foi dito (tipo de texto, registro); para que estamos lendo; sobre o que se trata o enunciado, ouvido ou lido no texto oral ou escrito³ (2005, p. 25).

Desse modo, consideramos que as estratégias de leitura não se circunscrevem na dimensão meramente textual, elas envolvem os sujeitos e as interações sociais em situações enunciativas concretas e orientadas por um propósito comunicativo.

Nessa direção, Souza e Giroto (2013, p. 57) postulam que:

- 3 *son acciones humanas realizadas en una situación de comunicación y orientadas por un propósito consciente y controlado: leer para entretenerme, para conocer la posición de un autor sobre un tema, para enriquecer mis esquemas de conocimientos etc.; pero no necesariamente conscientes en sí mismas. Son interactivas o bidireccionales y por eso permiten: combinar procedimientos; procesar información de arriba a abajo y de abajo a arriba; inferir conclusiones a partir de premisas, hipótesis o predicciones. [...] Por lo tanto, cuando leemos, al igual que cuando escuchamos una conversación, necesitamos saber: que y cómo fue dicho; quién lo dijo y por qué, cuándo, dónde y de qué manera fue dicho (clase de texto, registro), para qué lo leemos; acerca de qué trata lo enunciado, escuchado o leído en el texto oral o escrito.*

SUMÁRIO



A organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, permite a criação do contexto significativo para o ensino da leitura a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido. A compreensão da leitura utilizando estratégias que leitores competentes usam criando conexões significativas, inferindo, questionando, visualizando, enfim, levam o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento. A leitura se torna difícil quando a tornamos sem sentido.

Após essas considerações, abordamos as pausas protocoladas, que são um tipo de procedimento que se qualifica como uma desencadeadora de aprendizagem de estratégias para a leitura. Esse procedimento pode ser definido como uma técnica de leitura que envolve a produção de inferências, fazendo com que haja uma interação entre aluno, texto e autor (Coscarelli, 1996).

Para a autora, a leitura protocolada funciona da seguinte forma: enquanto lê um texto, o professor faz as mediações com perguntas para incentivar o aluno a fazer previsões e verificar se elas estão corretas, relacionando o conhecimento prévio com as informações do texto e supervisionado o processo de compreensão e de reflexão sobre o texto que está sendo trabalhado em sala de aula.

A própria constituição da expressão “pausa protocolada” já sugere uma compreensão desse procedimento: uma pausa, planejada pelo professor, em determinado momento do texto, para que seja realizado algum comentário sobre uma parte relevante já abordada ou propõe questionamentos que incitem os alunos a realizarem previsões sobre uma determinada sequência do texto. Isso auxilia os alunos a fazerem deduções, anteciparem acontecimentos e verificarem a coerência das informações já expostas no texto.

Embora a técnica seja frequentemente aplicada na leitura de textos, é possível adaptá-la para a visualização de vídeos. Por exemplo, é possível pausar o vídeo em momentos importantes e questionar os alunos sobre o que acabaram de assistir e o que acham que acontecerá a seguir. Isso pode auxiliá-los a verificar sua compreensão do conteúdo do vídeo e a fazer suposições (inferências) sobre ele.

Essa técnica é particularmente útil para leitores iniciantes, pois ajuda a desenvolver habilidades de leitura crítica. Ao fazer previsões e verificar se elas estão corretas, os alunos aprendem a fazer inferências e a relacionar as informações do texto com seu conhecimento prévio. Além disso, ao refletir sobre o que foi lido, os alunos desenvolvem um pensamento analítico. Em resumo, a pausa protocolada é relevante porque auxilia os alunos a desenvolverem técnicas diferentes de leitura, o que pode ser útil não apenas na escola, mas também em suas vidas diárias.

Ao discutir a leitura e a compreensão de textos, é importante lembrar que a produção de significados de um texto está relacionada ao seu contexto de interação, ou seja, à relação entre autor e leitor. É fundamental destacar que esses significados atribuídos ao texto resultam da recuperação de conhecimentos prévios e valores que compõem a estrutura cognitiva do leitor e são ativados durante a leitura por meio de várias estratégias cognitivas. Entre essas estratégias, as inferências desempenham um papel fundamental na compreensão dos textos, pois consistem em “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (Marcuschi, 2008, p. 249). O autor postula que a inferência textual é um processo complexo que exige do leitor atividades de reflexão e a integração entre informações textuais e conhecimentos prévios. É por meio da inferência que o leitor é capaz de construir novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes em sua memória.

SUMÁRIO

Por isso, a inferência é tão importante para a compreensão textual, pois ela é evidenciada pelo fato de que proporciona ao leitor preencher lacunas e conectar informações presentes no texto, garantindo a construção de uma compreensão mais completa e avançada.

Nessa mesma linha de pensamento, Solé (1998) explica que a inferência é um processo pelo qual se chega a uma conclusão com base em informações implícitas ou explícitas presentes no texto. É uma habilidade importante para a compreensão de leitura.

De acordo com Koch (2009), as inferências são benéficas porque permitem a criação de novas informações semânticas e funcionam como estratégias cognitivas para novas representações mentais, tornando o texto coerente para quem lê ou ouve. Além disso, elas fornecem um contexto integrador ao estabelecer coerência para o leitor durante a leitura do texto.

Nesse mesmo sentido, podemos citar Dell'Isola (2001, p. 44), que diz que inferência é um

processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas.

Complementando a definição supracitada, Dell'Isola (2014, p. 1) ainda considera que a inferência

revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou. [...] Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao

SUMÁRIO

associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita.

Segundo Fernandes (2018), por envolver a produção de inferências, a pausa se torna uma tarefa interessante e que pode contribuir para monitorar a compreensão textual do aluno com baixo desempenho em leitura, porque desperta a sua curiosidade e leva-o a analisar o texto durante o próprio ato de ler.

Em resumo, podemos destacar que a inferência é um processo essencial para a compreensão textual. Ela permite ao leitor construir novos conhecimentos a partir de informações presentes no texto e em sua própria memória, o que resulta em uma compreensão mais completa e profunda do texto.

PAUSA PROTOCOLADA PARA A LEITURA DA VIDEOANIMAÇÃO *LAVA*

Vivemos em uma sociedade tecnológica, em que é comum que os alunos utilizem tecnologias digitais para diversos propósitos, como entretenimento, comunicação e aprendizado. Assim, nas atividades docentes, é necessário que o professor de Língua Portuguesa insira em sua proposta pedagógica gêneros que circulam em contextos digitais, tais como as videoanimações.

Com base nessa abordagem, usaremos a pausa protocolada como estratégia para a leitura do gênero videoanimação, que é amplamente difundido em vários meios de comunicação (televisão,

SUMÁRIO

cinema, computadores e celulares). Explorar esse gênero em sala de aula permite não apenas desconstruir a ideia de que as videoanimações são apenas para entretenimento, mas também uma possibilidade para que o professor possa estabelecer uma conexão entre a escola e a sociedade, bem como para explorar os diferentes recursos semióticos que integram as produções fílmicas.

Seguindo a proposta de trabalho de Solé (1998), que sugere três momentos para a leitura de textos: antes, durante e após, partiremos dessa orientação e buscaremos articulá-la com a pausa protocolada e as possíveis inferências feitas pelos alunos.

Essa proposta de leitura da videoanimação *Lava* tem como objetivo contribuir para a formação de professores, fornecendo estratégias para a leitura de textos multissemióticos e ajudando a definir metas para o trabalho em sala de aula.

Destacamos que as atividades propostas neste capítulo podem ser adaptadas às necessidades do professor ou da turma, utilizando outras videoanimações, e podem, também, ser utilizadas em diferentes etapas do ensino. Aqui, direcionamos as atividades para alunos de 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental I.

Para a leitura da videoanimação selecionada, foram propostas 4 etapas: (1ª) Selecionar a videoanimação com base em critérios de adequação ao contexto de ensino; (2ª) Antes da leitura da videoanimação: explicar o que será feito; (3ª) Durante a leitura: fazer pausas em pontos estratégicos; e (4ª) Ao final da leitura: fazer uma discussão geral.

Toda turma apresenta especificidades e toda interação é única, sendo, portanto, necessário adaptar essas etapas sugeridas. Explicaremos cada uma das etapas a seguir:

SUMÁRIO

- 1ª) Selecionar a videoanimação que será apresentada e buscar informações sobre ela (ainda que tais informações ficarão, a princípio, sob domínio do professor).

Nessa primeira etapa, selecionamos a videoanimação que será usada, considerando a adequação à turma em que a proposta será desenvolvida e empreendemos uma pesquisa em *sites* de busca para a sistematização de informações sobre o contexto de produção. A videoanimação selecionada foi *Lava*, pois é uma videoanimação envolvente e musical, apropriada a alunos de 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental I. Ela conta a história de amor entre dois vulcões. *Lava* tem um texto misterioso, emocionante e com final inesperado.

De acordo com o *site* da Pixar e o *site* Wikipédia (2023)⁴, o curta-metragem narra uma história de amor que se desenvolve ao longo de milhões de anos entre dois vulcões, Uku e Lele, que se comunicam por meio de uma canção. A inspiração para a criação da obra veio da beleza isolada das ilhas tropicais e o encantamento explosivo dos vulcões oceânicos, segundo o diretor e compositor da canção, James Ford Murphy.

Uku é um vulcão solitário que vive em uma ilha tropical no Pacífico. Ele sonha em ter uma companheira e canta todos os dias para o oceano, esperando encontrar seu amor verdadeiro. Então, Lele, uma vulcão submarino, ouve sua canção e se apaixona por ele. Com o tempo, Uku perde sua lava e afunda no mar, apagando-se. Lele emerge à superfície, mas não consegue encontrar Uku. Ela canta a mesma canção que ouviu e Uku recupera sua energia, entrando em erupção novamente. Eles finalmente se encontram e se unem em uma única ilha, sendo felizes juntos.

A videoanimação tem como elenco principal Kuana Torres Kahele e Napua Greig, ambos cantores havaianos que dão voz aos

4 cf. Lava (c1986-2024) e Lava [...] ([2014?]).

personagens Uku e Lele, respectivamente. O rosto de Uku é uma mistura dos rostos de Kahele, do ator Jackie Gleason, e do personagem Marc Antony, um bulldog do desenho animado Feed the Kitty, de Chuck Jones. Na versão brasileira, Bruno Bonatto e Joelma Bonfim dublam os personagens Uku e Lele, respectivamente.

A música-tema da videoanimação *Lava* foi escrita por James Ford Murphy e interpretada pelos atores que dublam os personagens principais. Foi lançada como *single* digital em 16 de junho de 2015 e como faixa bônus no CD da trilha sonora do filme *Divertida Mente*.

2ª) Antes da leitura da videoanimação, explicar o que será feito.

Antes de começar a leitura da videoanimação, recomendamos ao professor utilizar a pausa protocolada e as inferências como estratégias de leitura. Nesse sentido, é preciso explicar o objetivo da leitura e a importância das pausas que serão feitas e solicitar aos alunos que levantar possibilidades de respostas em relação aos questionamentos que serão feitos, não se buscando apenas respostas corretas.

Nesta etapa, sugerimos que o professor se atente para os conhecimentos prévios do leitor e como se efetivam as associações com outras situações vivenciadas por eles, para que possa contribuir para a qualificação do processo de leitura, para a efetiva articulação com o conteúdo do texto lido e para alinhar expectativas entre professor e aluno.

Nesse sentido, é relevante utilizar procedimentos metodológicos que possam favorecer a mobilização de conhecimentos prévios: (a) dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido (articulando temáticas do cotidiano social, informações sobre o gênero textual, propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar o plano de leitura – o que precisa ser feito e como deve ser feito); (b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; (c) incentivar os alunos a

SUMÁRIO

exporem o que já sabem sobre o tema, conduzindo a discussão para despertar o interesse deles pelo tema em questão.

Ao iniciar a projeção da videoanimação, faça uma pausa no título e levante hipóteses sobre o que o texto irá tratar.

Figura 01 - Título da videoanimação



Fonte: Lava (2016).

Ao apresentar a cena em que aparecem o vulcão e o título, recomendamos o levantamento de hipóteses, com perguntas do tipo: Por que será que a videoanimação tem esse título?, Descreva o que aparece na imagem. Vamos imaginar o que vai acontecer nessa videoanimação. O que será? Nesse momento, é interessante que o professor apresente informações já pesquisadas previamente como diretor, personagens, curiosidades⁵.

- 5 Lava é uma videoanimação inspirada na ilha do Havai, a qual se origina de cinco vulcões escudos, que não possuem picos altos como os demais vulcões, mas expelem grandes quantidades de lava, de modo espalhado. A narrativa tomou como referência um deles, o Kílauea, que é conhecido por ser o mais ativo do mundo e tem aproximadamente 300.000 a 600.000 anos. (Santiago, s.d.). De acordo com Sagar (2014), o diretor James Murphy teve a inspiração para produzir a animação, em sua viagem de lua de mel no Havai, há mais de vinte anos. Após ser afetado pela cultura havaiana, o diretor aprendeu a tocar ukulele e acabou escrevendo uma canção que se tornou base para a narrativa do curta-metragem.

3ª) Durante a leitura: fazer pausas em pontos estratégicos.

Recomendamos que o professor dê continuidade à projeção, mas que organize antecipadamente as pausas e planeje as interrupções. É importante que sejam realizadas após a introdução de um novo elemento na animação (um local, um personagem, uma situação-problema) ou antes de uma revelação importante.

Essas pausas em pontos estratégicos devem ser feitas de forma que os alunos possam produzir inferências, fazer previsões e verificar a correspondência entre as informações já vistas anteriormente e as possibilidades sequenciais. Recomenda-se que o professor tenha uma atitude receptiva em relação às respostas dos alunos, ainda que não sejam plausíveis. Sugerimos também que o professor problematize os trechos pausados.

As pausas protocoladas devem despertar o interesse do aluno pela narrativa. A cada pausa, o professor fará perguntas sobre o texto e solicitará aos alunos que explicitem as pistas textuais e os conhecimentos que usaram para compreender a passagem ou antecipar os conteúdos.

Nesse momento, temos como objetivo principal analisar os conhecimentos prévios do leitor. Para isso, propomos que o professor explore as imagens e sons para que os alunos desenvolvam uma atenção em relação aos recursos multissemióticos.

Além disso, as pausas podem auxiliar na compreensão do plano geral do texto, no reconhecimento das características composicionais do gênero, na identificação do propósito enunciativo, no estilo adotado pelos produtores, enfim, servem para ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto; e a incentivar os alunos a exporem o que já sabem.

A seguir, serão apresentadas algumas capturas de tela, com sugestões de perguntas. Recomendamos que o professor selecione algumas delas para o encaminhamento das pausas protocoladas.

Figura 02 - Descrição do participante (personagem)



Fonte: Lava (2016).

Considerando a figura 02, podemos pensar nos seguintes questionamentos:

- a. Em que lugar o vulcão vive?
- b. O personagem parece estar feliz ou triste?
- c. Nas informações sobre a videoanimação consta que o rosto do personagem foi construído inspirado na mistura de uma pessoa humana e de cachorro bulldog. Tente ver as fotos dos personagens citados. Que características são de humanos e quais são de um cachorro?
- d. Ele está envolto com algumas nuvens. O que isso sugere? Por que o personagem ocupa posição central? Essa posição sugere algum sentido?

Figura 03 - Metáforas visuais

Fonte: Lava (2016).

Na figura 03, o professor pode perguntar:

- a. O que a figura do coração representa?
- b. Ao mostrar a imagem em uma perspectiva de cima para baixo, os produtores buscam caracterizar o espaço em que o personagem vive. Por que será que isso é importante para a nossa história? Parece haver um coração incompleto, em tom de azul mais claro. O que será que isso pode sugerir?

Figura 04 - Iluminação

Fonte: Lava (2016).

Na figura 04, o professor poderá indagar:

- Por que o foco está na chama e não no vulcão?
- Qual é o período em que acontece a história (dia, tarde ou noite)?

Figura 05 - Personagem vulcão



Fonte: Lava (2016).

Na figura 05, o professor poderá analisar:

- O que aconteceu com o personagem?
- Observe que o enquadramento está em um plano aberto. Por que será que foi feita essa escolha por projetar o vulcão de modo a mostrar o que está em seu entorno?
- O que será que vai acontecer em seguida?

Figura 06 - Expressão facial de Oku

Fonte: Lava (2016).

Na figura 06, o professor poderá explorar:

- Qual é o estado emocional do personagem que a imagem projetada sugere?
- Por que será que ele está assim?
- O que a fumaça na parte superior da cabeça dele sugere?
- O enquadramento favorece a percepção de sentimentos. Qual é o tipo de enquadramento dado (personagem mais próximo ou mais distante)?

Figura 07 - Personagem Lele

Fonte: Lava (2016).

SUMÁRIO

Na figura 07, o professor poderá questionar:

- O que pode ser visto nesta cena? O que te permite identificá-la?
- O que será que vai acontecer em seguida?

Figura 08 - Som de explosão



Fonte: Lava (2016).

Na figura 08, o professor poderá solicitar a observação da integração entre imagem, som e a letra da música.

- O que essa imagem sugere?
- O que será que irá acontecer? Como foi possível chegar a essa resposta?

Figura 09 - Personagem Oku



Fonte: Lava (2016).

Na figura 09, o personagem Oku praticamente está no fim.

- O que será que vai acontecer com ele?
- Por que isso aconteceu?

Figura 10 - Personagem Lele emerge



Fonte: Lava (2016).

Na figura 10, o professor poderá perguntar:

- É possível ainda ver o personagem Oku? Onde ele se encontra?
- Por que a personagem Lele não consegue vê-lo?
- O que será que irá acontecer?

Figura 11 - Personagem Oku submerge



Fonte: Lava (2016).

Na figura 11, o professor poderá explorar várias questões, tais como expressão facial, iluminação e a importância dessa cena para a construção da narrativa.

- Será que é o fim do personagem Oku?
- Como ficará a personagem Lele?
- Como o personagem se apresenta na cena? Que tipo de sentimento ele esboça?
- Por que há uma luz com foco no personagem Oku?
- O fato de ele submergir logo quando a personagem Lele emerge traz efeitos para a construção do texto? Por que será que foi feita essa proposta de ocorrência?

Figura 12 - Emergência do personagem Oku



Fonte: Lava (2016).

Na figura 12, o professor poderá explorar:

- O que motivou o ressurgimento do personagem?
- Por que será que a cena está toda em cor azul?
- O que irá acontecer em seguida?

Figura 13 - Desfecho

Fonte: Lava (2016).

Na figura 13, o professor poderá realizar confirmações:

- a. O que acontece no final da nossa história?
- b. O que sugere que eles estão juntos como um casal?
- c. Você considera que a cor rosa sugere algum direcionamento para a construção de sentidos?

Figura 14 - Personagens de costas

Fonte: Lava (2016).

Na figura 14, o professor poderá explorar a cena romântica de assistir ao pôr do sol juntos.

- a. Na cena, os personagens estão de costas para os espectadores. Por que será que eles foram projetados assim?
- b. O que a cor do horizonte sugere?

Após a primeira exibição, com pausas protocolares, recomendamos a projeção do vídeo sem interrupções, para que os alunos possam confirmar as previsões. Provocar os alunos para uma discussão geral.

- a. Essa história é uma ficção. Na vida real, há desencontros entre pessoas? Há algum livro, filme, novela em que os personagens são separados e depois se unem ao final da história?
- b. Esse é o fim que se esperava?
- c. Qual lição está presente nessa videoanimação?

4ª) Ao final da leitura, fazer uma discussão sobre a videoanimação.

Ao final da leitura, recomendamos que os alunos possam propor uma resenha, recomendando a videoanimação para outra turma de alunos de outra escola, com vistas a viabilizar o monitoramento da compreensão e apreciação do texto. Outras questões podem ser aprofundadas, tais como:

- a. É possível produzir uma videoanimação apenas com o trabalho dos diretores?
- b. Existem outras pessoas responsáveis em ajudar a produção do vídeo? O que essas pessoas fazem?
- c. Vocês sabiam que precisava dessa quantidade de pessoas para fazer uma videoanimação?
- d. Discuta sobre o contexto de circulação desse tipo de texto. Discuta a questão da autoria coletiva (produtor de roteiros, produtor de multimídia, diretor de artes, iluminador digital, compositor de efeitos visuais, desenhista etc.): você considera que essa questão interfere no produto?

Essa atividade tem, portanto, os objetivos de ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto e incentivá-los a aprofundar seus conhecimentos sobre as produções audiovisuais, de modo a explorar os diferentes recursos indiciadores de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

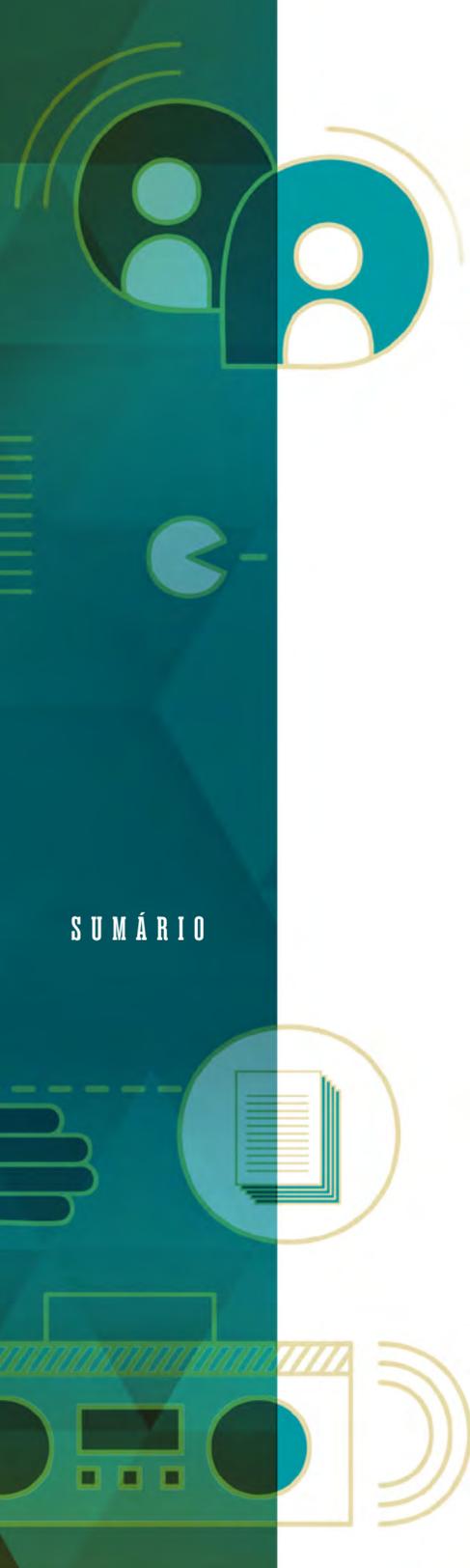
Por meio deste capítulo, constatamos que o uso de estratégias de leitura para a análise do gênero videoanimação se configura como um importante procedimento metodológico para a formação de leitores proficientes e para a exploração de textos que circulam no cotidiano social dos alunos, como a produção selecionada para a construção da proposta de pausas protocolares. Essas são apenas algumas sugestões de atividades com a videoanimação *Lava e*, por isso, está aberta para alterações, sendo possível fazer adaptações de acordo com a realidade e necessidade de professor, turma ou escola.

Esta atividade de leitura de videoanimação amplia a visão sobre as questões teóricas estudadas e viabiliza a discussão de assuntos inerentes às estratégias de leitura de textos multissemióticos e a formação global do sujeito, uma vez que somos seres sociáveis e nos desenvolvemos a partir do contato com a cultura.

Sendo assim, a experiência de abrir uma discussão sobre o uso da pausa protocolada, das inferências e a leitura de videoanimações é enriquecedora por trazer propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula.

Como constatado, o uso da pausa protocolada na leitura de textos multissemióticos contribui de forma significativa na compreensão leitora. Destacamos ainda, a relevância deste trabalho para despertar as habilidades de estratégias de leitura, com um olhar para o antes, o durante e depois da leitura. Assim, com base em

SUMÁRIO



Solé (1998) mostramos como é possível explorar as habilidades considerando os três momentos basilares para o desenvolvimento da ação leitora, sendo relevante pontuar que cada etapa desvela-se um potencial formativo: antes da leitura (motivação e definição de procedimentos), durante a leitura (mobilização de conhecimentos acerca do que é ler e busca de compreensão do texto lido), depois da leitura (sistematização das informações do texto lido e consolidação de aprendizagens).

Nessa direção, o ensino da leitura, na perspectiva do trabalho com estratégias, tem como pressuposto básico a criação de condições para uma compreensão responsiva do texto lido. Assim, “as estratégias que devemos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade diante dela; facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73).

Portanto, a pausa protocolada é uma estratégia que permite a exploração dos modos de organização e de funcionamento dos textos, abarcando questões ligadas à materialidade linguístico-semiótica, às condições de produção e de circulação, bem como às diferentes formas de recepção de textos. Além de possibilitar o monitoramento da atividade leitora, o procedimento aqui explorado viabiliza o encaminhamento de práticas educativas efetivamente colaborativas, uma vez que a interação dos estudantes se instaura como um diálogo entre diferentes interlocutores (professor, colegas, personagens, autores etc.).

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VdVCjxKkdxTGRMyyBVj3gWc/> Acesso em: 21 jun. 2022.
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. In: **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996. p. 163-174. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- FERNANDES, V. L. R. **A influência do ambiente familiar no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LAVA (curta). **Wikipédia**, [2014?]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lava_\(curta\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lava_(curta)). Acesso em: 10 fev. 2024.
- LAVA. **Pixar**, c 1986-2024. Disponível em: <https://www.pixar.com/lava>. Acesso em:
- LAVA - Pixar - Versão Português (Cover por David Godoy). [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (5 min 36 s). Publicado pelo canal David Godoy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O52D2MitMLO>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- LÔBO, C. M. G. N.; MORAES, E. M. M. **A inferência em atividades de interpretação textual**. Disponível em: <https://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2011/mestrado/mestrado-celia-marcia.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- MAGALHÃES, L. S. Ensinar leitura lendo. **Escrevendo o Futuro**, São Paulo, 01 ago. 2013. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/378/ensinar-leitura-lendo>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

MARCUSCHI, L. A. Processos de compreensão. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 226-281.

MURPHY, J. F. **Lava**. Direção de James Ford Murphy. Produção de Andrea Warren. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2015. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/video/65c70831-4422-4cd2-896f-40f6c40b7069>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/roxane_rojo.pdf. Acesso 20 maio 2021.

SAGUAR, L. Primeira imagem do curta-metragem Lava. 2014. Disponível em: <https://pixarbrasilblog.com.br/primeira-imagem-do-curta-metragem-lava/>. Acesso em 10 jun. 2023.

SANTIAGO, E. Vulcão Kilauea. **InfoEscola**, s.d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geologia/vulcao-kilauea/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SEVERINO, L. C. Leo pero no compreendo: estrategias de comprensión lectora. *In*: SEVERINO, L. C. **Como comprendemos un texto escrito?** Córdoba: Comunic-arte, 2005. p. 18-39.

SILVA, A. I. R. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação. 2021. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/handle/1/48596>. Acesso 12 fev. 2023.

SILVA, J. Vulcão Kilauea. **InfoEscola**, [2020?]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geologia/vulcao-kilauea/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e o aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. P.; GIROTTI, C. G. S. Modos de ler e ações de leitura. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 27, p. 57-70, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/598>. Acesso em 12 abr. 2023.

VAN DIJK, T. A. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. Tradução de Ingedore V. Koch. *In*: KOCH, I. V. (org.). **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-35.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

2

*Eduarda Martins Silva
Karinne Regis Duarte*

DISCURSO RELIGIOSO E OS PAPÉIS SOCIAIS:

**ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO
DE MICHELLE BOLSONARO
NAS CAMPANHAS ELEITORAIS
DE 2018 E 2022**

INTRODUÇÃO

Observamos que, na atual sociedade, as ideias moralizantes reforçadas por discursos religiosos, especialmente os protestantes, têm ganhado visibilidade. Nessa perspectiva, propaga-se um ideal feminino caracterizado por papéis sociais que restringem a atuação da mulher ao espaço doméstico, de submissão e de maternidade. Esses ideais são responsáveis por moldar concepções e comportamentos das mulheres.

Ao se pensar nesse discurso como ideologia, como prática social e poder, compreendemos que o discurso religioso possui uma grande influência nas mudanças sociais, já que é responsável por propagar ideias de massa que são padronizantes, moralistas e popularizadas como verdade absoluta. Oliveira e Martins (2017) salientam que o discurso nesse caso é difundido por um grupo específico de pessoas que ocupam uma classe dominante.

Atualmente, esses dispositivos discursivos reforçam padrões do ser mulher, de um corpo invisível, silencioso e dócil. Para Swain (2001, p. 20)

as composições de gênero determinam os valores e modelos deste corpo sexuado, suas aptidões e possibilidades, e criam paradigmas físicos, morais, mentais cujas associações tendem a homogeneizar o 'ser mulher', desenhando em múltiplos registros o perfil da 'verdadeira mulher.'

Ao se analisar as condições emergentes desse discurso, é possível observar a predominância da figura masculina e conservadora que preza pela submissão e controle da mulher. Assim, compreendemos que o discurso religioso não é "por acaso" e que faz parte de um projeto de silenciamento das vivências femininas, com o intuito de monitorar os corpos com o objetivo da manutenção de um sistema patriarcal que oprime e anula. É a manifestação do poder por meio da linguagem "que

SUMÁRIO

de forma 'natural' impõe aos/as seguidores/as [dos discursos religiosos] (ou não) o que é adequado para cada gênero" (Oliveira; Martins, 2017).

A nossa intenção nesta pesquisa é investigar as representações sociais de gênero e dessa forma pensar sobre os papéis sociais de mulheres protestantes e refletir sobre as vivências, influências e contextos que constituem o ser mulher atualmente. É possível compreender que essa construção da subjetividade do sujeito-mulher carrega consigo estereótipos de gênero, construindo modelos e padrões de vivências e comportamentos das mulheres, enquanto mães, esposas, filhas, trabalhadoras e que carregam, em nossos dias, um histórico sexista e patriarcal.

O discurso proferido sobre o que é ser mulher perpetua em nossa história há anos. As representações sociais exigidas determinam valores e modelos a serem seguidos. O que se aventa é que declarações sobre "a verdadeira natureza da mulher", que delimitam suas vivências e comportamentos, são observados nos mais diversos campos da ontologia. Conforme Swain (2001, p. 16), "a autoridade de Rousseau, Freud, Hegel, Comte, Lutero, Lombroso, dos tratados médicos e dos manuais de confissão, da literatura e do teatro, da poesia, veiculando estas imagens que desqualificam e atrelam a mulher a um destino biológico".

Engels (1884) nos apresenta uma perspectiva sobre as representações sociais de gênero que dão enfoque ao início do funcionamento do sistema econômico capitalista. Com o intuito de acumulação primitiva de capital e a passagem da herança aos descendentes, demanda-se dos núcleos familiares uma estrutura mononuclear que garanta aos homens a certeza de sua paternidade, desse modo, as mulheres ficam reclusas ao lar. Nesse contexto, a mulher fica restrita ao ambiente privado, enquanto o homem sai para dominar o ambiente público. Assim, o trabalho reprodutivo e do lar, designado às mulheres, fica invisibilizado e cada vez mais restringido e associado à função biológica e reprodutiva, correlacionado ao "natural" feminino.

SUMÁRIO

Em contrapartida, a luta e os discursos feministas ocupam espaços que buscam repensar os papéis sociais de gênero. Simone de Beauvoir (1949) aborda questões sobre a construção do gênero a partir de uma nova perspectiva, discordando do conceito biológico sobre o que é ser mulher. Beauvoir ruma sobre como o gênero é uma construção social ao citar “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (p. 108). Nesse sentido é possível compreender, a partir de sua leitura, que, para além do que é defendido pelo discurso religioso sobre a “natureza feminina”, há também elementos que constituem a vivência, o contexto histórico, social, econômico e cultural que compõem a construção de papéis sociais e da subjetividade de uma mulher.

Na medida em que discorremos sobre os discursos religiosos, e em como estes constituem a construção das representações sociais, é imprescindível analisar também as condições de emergência desses discursos. Nos dias atuais, por exemplo, políticos conservadores e da ultradireita têm ganhado cada vez mais visibilidade com falas e crenças conservadoras e que reforçam esse estereótipo.

Arelado a esse posicionamento, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente do Brasil em 2018, pelo antigo partido PSL – Partido Social Liberal, ganhou destaque nas mídias e na internet durante sua campanha eleitoral por suas falas, consideradas por muitos, conservadoras, machistas e extremistas. Bolsonaro, durante as suas campanhas políticas, em 2018 e em 2022, e durante todo o seu mandato, proferiu, além de muitos outros, um discurso misógino. Dentre esses, destacamos os ataques a colegas de trabalho e a jornalistas e o posicionamento explícito sobre o papel das mulheres na sociedade, principalmente mulheres cristãs, como sua esposa Michelle Bolsonaro.

Com um discurso esvaziado e sexista, Bolsonaro apresentou publicamente, em diversos momentos, falas de cunho machista sobre a esposa, como por exemplo durante uma entrevista em um evento em que o ex-presidente diz ao iniciar seu discurso: “Um bom dia a todos, menos para a primeira-dama, pois já dei um bom dia

SUMÁRIO

mais que especial pra ela hoje, acredite se quiser” (Bolsonaro [...], 2021), se referindo à companheira Michelle Bolsonaro, trazendo à piada um cunho sexual. A fala de Jair representa a fala atual e de alguns homens de nossa sociedade, sexista e desrespeitosa.

Seguindo essa perspectiva, com o objetivo de exemplificar e elucidar melhor a investigação aqui empreendida, utilizaremos para análise a participação da ex-primeira-dama Michelle Bolsonaro nas campanhas eleitorais do ex-presidente Bolsonaro em 2018 e 2022. Michelle aparece na campanha com intuito de reforçar seus papéis de mulher, cristã, mãe, esposa e do lar, além disso, tem uma potente contribuição na elaboração de discursos religiosos e conservadores. Neste trabalho, buscaremos analisar como o discurso religioso constitui subjetividades das mulheres evangélicas que os seguem e como esses discursos estão presentes nas representações sociais de gênero, a fim de melhor elucidar a relação entre o atravessamento das narrativas protestantes e o ser mulher, aprofundando ainda mais nos estudos sobre o discurso religioso, representações sociais e gênero.

UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Refletirmos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher nos faz pensar sobre os papéis sociais que são desempenhados por cada um, de acordo com seu contexto histórico, com sua região, classe social, econômica, étnico-racial, dentre outros fatores que são responsáveis por moldar tal atuação. Os papéis sociais possuem uma função importante na formação da subjetividade humana ao passo que moldam, de forma significativa, o pensamento e as ações em prol de uma finalidade já estabelecida, pois “a sociedade padroniza e legitima suas formas, de modo que o homem se adapta e se condiciona as estruturas que são anteriores ao seu nascimento” (Martins, 2010, p. 40).

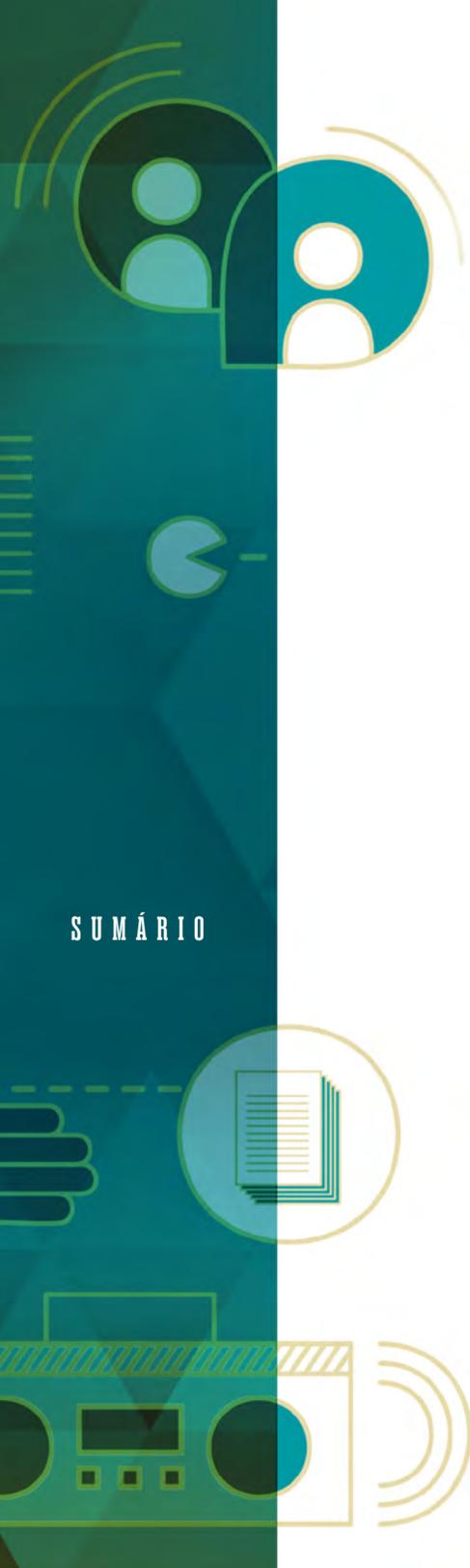
A partir dessa assertiva, são estabelecidos certos padrões de comportamento a serem seguidos a fim de caracterizar e modelar seus indivíduos em prol de uma estrutura maior, além disso, ao se padronizar o funcionamento dessa estrutura torna-se possível prever e/ou prevenir atitudes que fujam do padrão e assim obter um controle maior sobre a vida e a sociedade. Nesse sentido, podemos refletir que

os papéis sociais são representações sociais, como se a sociedade fosse um grande teatro, onde a maioria dos personagens não consegue se voltar para dentro de si mesmos e fazer uma distinção entre quem são e os papéis que desempenham. Dentro do cenário montado pela sociedade hierarquizada se adaptam e justificam a discriminação social (Martins, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, a análise dos papéis sociais nos permite compreender melhor alguns aspectos vivenciados em comunidade. Os papéis desempenhados pelos indivíduos fazem parte de uma prescrição social que, como dito anteriormente, pré-determinam comportamentos a serem seguidos. Assim, no decorrer da vida aprendemos a nos comportar de acordo com o espaço, classe, gênero, cor, entre outras particularidades que possuímos. Nesse contexto, fica fácil observar a presença de uma classe dominante e uma classe dominada. Assim, esses discursos possuem uma função importante na manutenção de uma estrutura que descarta as individualidades dos sujeitos, tornando-os alienados a respeito de sua própria condição de existência e do seu papel no mundo e na sociedade. Esses comportamentos são responsáveis por moldar as concepções de tal modo que os indivíduos imersos nessas “crenças” passam a ignorar suas próprias ideologias e desejos.

As discussões sobre as representações sociais buscam compreender os fenômenos sociais e o modo como estes são visualizados e interpretados no cotidiano pelos indivíduos ou pelos grupos sociais. Segundo Moscovici (1978 *apud* Crusoé, 2004), esses fenômenos são estabelecidos no cotidiano por meio de representações e “ideias”

SUMÁRIO

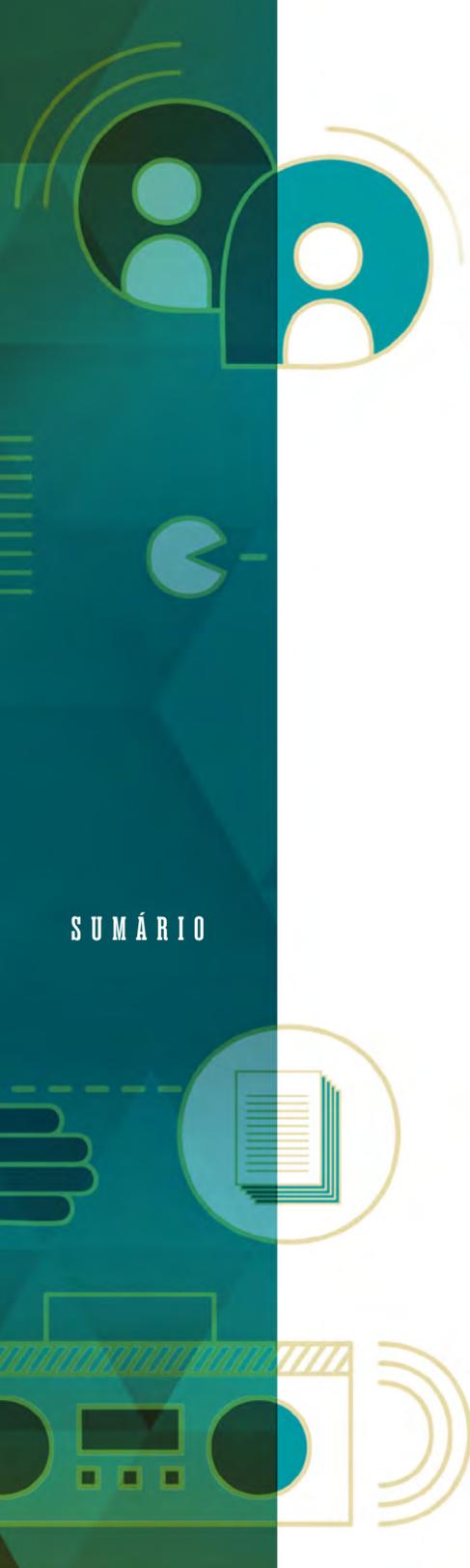


facilmente absorvidas. Para o autor, determinados comportamentos, individuais ou de grupos, são capazes de influenciar outras pessoas, ou seja, a relação entre indivíduo e sociedade é marcada pela ideia de que o sujeito é a junção de fatores que o envolvem. O ser humano então, enquanto sujeito constituído por construções e vivências não estáticas, atribui para si diversas narrativas que, em dado momento e contexto, traçam de maneira subjetiva suas trajetórias de vida, costumes, ideologia e crenças (Lara Junior; Lara, 2017).

Erving Goffman (1985) nos leva a refletir sobre as representações que esse sujeito, seja homem ou mulher, expressa em seu cotidiano. Goffman discorre sobre o conceito de “coletividade” e “representação do eu”, assim, ele nos expõe a ideia de que o eu é construído pela interação com a coletividade, com o outro, e da junção das expectativas desse outro sobre o eu. Dessa forma, o sujeito, inserido em um contexto de normas, tende a ser moldado por elas, já que a forma como esse indivíduo se representa na sociedade se baseia na forma como a sociedade aceita esse indivíduo. Assim, o indivíduo aprende, a partir do contexto em que está inserido, o que ele é e como ele deve ser, uma vez que existe um cenário ao seu redor e esse cenário é o que vai ditar as condições necessárias para ele se expressar da maneira socialmente aceita. Logo, o sujeito que não se encaixa nesses padrões tende a ser ignorado pela sociedade, ou até mesmo excluído até que se adeque aos padrões exigidos.

Percebemos então uma concordância com as teorias sobre a influência das normas sociais na constituição da subjetividade, na forma como os indivíduos se comportam e se enxergam perante a sociedade e na construção das representações sociais. Quando aprofundamos nossos estudos sobre as relações de gênero, percebemos que essa realidade se torna ainda mais visível. Compreendemos aqui que as particularidades binárias impostas aos homens e às mulheres, muitas vezes, possuem um objetivo e um agente responsável. Assim, segundo teorias feministas, a subordinação da mulher faz parte de uma proposta com o intuito de dominação sobre os corpos e sobre a sociedade.

SUMÁRIO



Mas o que são essas particularidades binárias? Historicamente os conceitos de sexo e gênero foram popularizados com o intuito de explicar as diferenças entre homens e mulheres. O sexo é o conceito biológico utilizado para diferenciar o corpo, principalmente os órgãos reprodutores masculinos e femininos e suas especificações. Biologicamente falando, cada sexo apresenta suas características físicas específica e suas funções para o funcionamento do corpo. Por outro lado, o conceito de “gênero” foi cunhado por meio de construções sociais baseadas em questões socioculturais, ou seja, foi criado para diferenciar o masculino e feminino a partir dos papéis sociais e das funções que supostamente deveriam ser desempenhadas por cada gênero na sociedade. Desse modo, o gênero “torna-se uma forma de organizar socialmente os sexos” (Senkevics; Polidoro; 2012, p. 17).

Para Beauvoir (1949), os conceitos “sexo biológico” e “gênero” são responsáveis não só pelo modo como a mulher é vista na sociedade, mas também pelas construções sociais que atravessam as relações de gênero e atribuem culturalmente concepções a respeito do que é masculinidade e feminilidade. Essa analogia é responsável por diferenciar os sujeitos, homem e mulher. Para a autora, a mulher é vista como o “segundo sexo”. Nesse sentido, essa relação possibilita a constituição de um indivíduo como um “outro”, visto que a submissão feminina a transforma no oposto e negativo do sujeito masculino, o qual se encontra em posição de superioridade.

Desse modo, considerando as diferenças, tanto anatômicas quanto sociais, compreendemos que é a partir delas que se arquiteta todo um sistema imaginário entre homens e mulheres responsável por caracterizar a submissão de um em relação ao outro, nesse caso, a submissão das mulheres em relação aos homens. Para Joan Scott (1989), a relação entre gênero e poder está diretamente relacionada com as representações sociais que nos são apresentadas durante toda a vida, pois

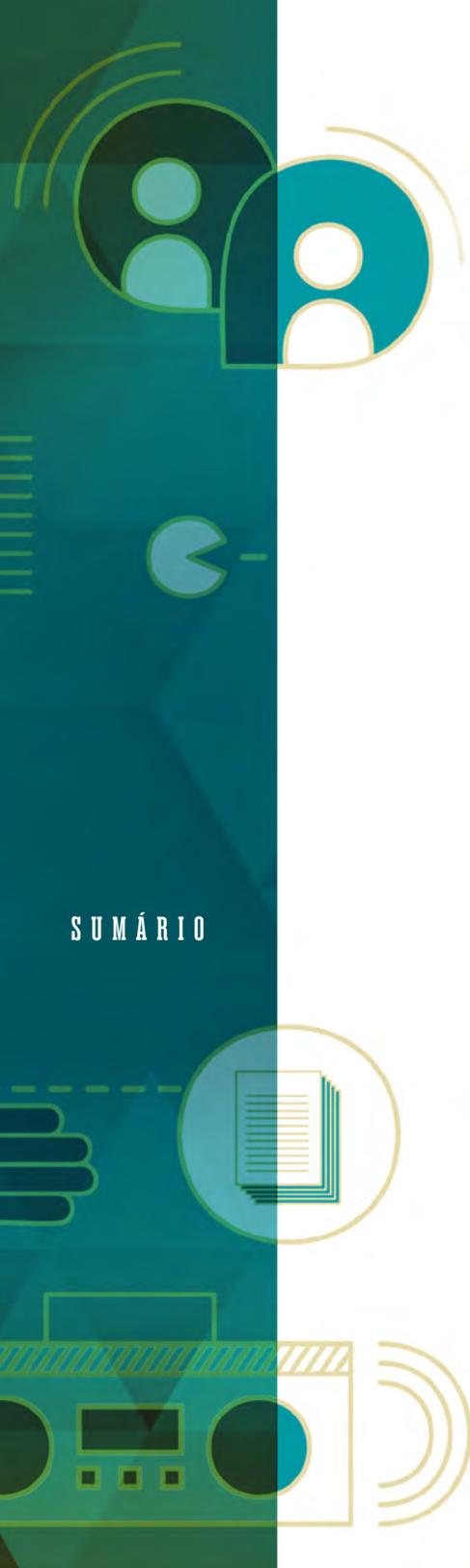
SUMÁRIO

[as] maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido (Scott, 1989, p. 15).

A partir disso, são estabelecidas, por meio das construções sociais, as concepções sobre o que é certo ou errado para cada gênero, estipulando assim maneiras de se comportar. Para Butler (2003), o papel social está, então, para além do sujeito, sendo imposto pela sociedade e determinado pela cultura. Nesse contexto, para a manutenção do “poder” de um gênero sobre o outro estabelece-se um comportamento feminino, que prevê passividade, sensibilidade, obediência e submissão, e um masculino, que em oposição deve ser grosseiro, autoritário, agressivo, ativo, desobediente, “seco” – em termos de demonstração de sentimentos – e provedor da família.

O discurso religioso assume um lugar importante nas construções dos papéis sociais ao longo da história. Neste trabalho, analisamos justamente a presença do discurso religioso – protestante – nas construções sociais de gênero, principalmente na subjetividade das mulheres evangélicas. Atualmente, é possível compreender a influência do protestantismo principalmente na intensidade em que essas religiões se fazem presentes nos lares brasileiros. Em 2020, o Instituto de Pesquisa Datafolha publicou uma nova pesquisa em que 31% da população nacional, equivalente a 65,4 milhões de pessoas, seguem doutrinas evangélicas de vertentes cristãs protestantes. O protestantismo teve sua ascensão no Brasil entre os anos de 1824 e 1921 e só se tornou possível ao se adequar às condições políticas e sociais do país, de forma que sua implantação não interferisse significativamente na cultura católica já existente. Além disso, teve sua inserção majoritariamente entre a população rural e de baixa renda, já que pregava principalmente doutrinas que zelavam a prosperidade (Mendonça, 2010, p. 26).

SUMÁRIO



Nos dias de hoje, o protestantismo possui um papel de muita influência na vida cotidiana dos indivíduos que o seguem. Suas doutrinas e seus seguidores se fazem presentes em diversos setores do âmbito social, como por exemplo em seus próprios canais abertos de televisão e na política, onde possuem sua própria representação, intitulada “Bancada Evangélica”, que tem se fortalecido cada vez mais. Além disso, as Igrejas Evangélicas ocupam atualmente a maior parte dos contextos socioeconômicos no Brasil, sendo possível encontrar suas sedes em diversas cidades, sejam nas periferias ou nos grandes centros, de diferentes tamanhos e atuações (Machado, 2018).

As buscas por amparo emocional e acolhimento acontecem à medida em que a pessoa passa a se constituir em contextos em que há um outro, na coletividade e na cultura, sem que seja excluída a noção da dimensão subjetiva. A procura pelo ambiente religioso, nesse contexto, se instaura à medida em que existe o desejo de amparo, a busca pela salvação, a necessidade de se identificar com um outro semelhante e de encontrar respostas. O templo religioso, então, passa a ser uma redoma preconizada pela fé e pelos desejos subjetivos do sujeito.

Embora por um lado a igreja e a religião operem como um espaço de proteção, há também os discursos religiosos que legitimam a dominação masculina e contribuem para um nocivo controle (Bourdieu, 2002). Na Igreja Neopentecostal Universal do Reino de Deus, por exemplo, as principais linhas de sentido que norteiam a ideia de amor articulam um discurso conservador, de ordem religiosa, sobre o que seriam os papéis bíblicamente determinados de homem e mulher, e uma concepção mercadológica do relacionamento e da vida familiar (Teixeira, 2016).

Nesse contexto, a igreja, enquanto espaço público organizado, que possibilita a socialização secundária, lazer, acolhimento e identificações, atua como uma forte promotora de construções identitárias. Clifford Geertz (1989) fala sobre a religião como um “sistema

SUMÁRIO

cultural” que nunca se esgota, que está em constante modificação e que mostra ao indivíduo “como sofrer, como fazer a dor física, da perda pessoal, da derrota frente ao mundo ou da impotente contemplação da agonia alheia algo tolerável, suportável – sofrível, se assim podemos dizer” (Geertz, 1989, p. 119). A religiosidade, então, dá respostas que possibilitam ao sujeito uma esperança de transformação, de resiliência e formas de se emancipar de múltiplas opressões.

Segundo Valéria Cristina Vilhena (2016), comportamentos culturais masculinos como agressividade e adultério são fatores que levam as mulheres a buscarem alívios e respostas nas igrejas evangélicas. Contudo, frequentemente encontram nessas instituições religiosas valores tradicionais e conservadores que já pré-estabelecem papéis sociais de gênero – atribuindo a elas restrições de possibilidades que englobam múltiplas funções exaustivas como trabalhos do lar e função reprodutiva. Nesse sentido, o encontro com os discursos religiosos e a adesão às igrejas evangélicas, ora permitem a existência de acolhimento e direcionamento frente à um caos, ora corroboram com tradições que dificultam a emancipação feminina e “pode lhes custar à anulação de sua própria identidade” (Vilhena, 2016, p. 178).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é o de compreender as narrativas utilizadas nos discursos evangélicos, principalmente em como esses discursos constituem subjetividades. A pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar de forma dialética os fatos, já que geralmente é usada para o estudo do sujeito e de fenômenos ligados à vida em sociedade (Pesce; Abreu, 2013). Optamos pela pesquisa qualitativa, pois acreditamos no caráter subjetivo da pesquisa e em seus processos que se constituem em compreender, interpretar e dialetizar.

Segundo Minayo (2012), o termo “compreender” significa desempenhar a capacidade de se colocar no lugar do outro. A partir disso, é necessário analisar não só a subjetividade dos indivíduos, mas também os contextos e os recortes sociais, culturais e históricos em que esses sujeitos estão inseridos. Neste trabalho faremos, principalmente, um recorte social e de gênero. A interpretação é também um ato de compreensão que se dá por meio da elaboração de possibilidades de entendimento sobre o que se é pesquisado. Além disso, se faz indispensável traçarmos um elo com os teóricos que já abordaram determinado tema na busca por melhor embasamento à pesquisa. A partir dessa reflexão, entendemos ser necessário pensar em uma concepção metodológica que abranja as relações sociais entre os indivíduos, que seja construída à medida em que somos construídos, e que promova reflexão e mudança.

Para tal empreitada, nosso objeto de análise será o estudo da participação da ex-primeira-dama Michelle Bolsonaro, nas campanhas presidenciais dos anos de 2018 e 2022, do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Para a análise, utilizaremos matérias de seis canais de notícias eletrônicos, sendo eles:

- **BBC News Brasil**
 - 3 de janeiro de 2019: *De onde vem o papel da primeira-dama – e a tradição de trabalho social;*
 - 30 de agosto de 2022: *Michelle Bolsonaro: A trajetória da primeira-dama que promete ‘Jesus no governo’ em cruzada por Bolsonaro entre evangélicas;*
- **Carta Capital**
 - 6 de outubro de 2022: *Michelle sinaliza desconforto em participar da campanha de Bolsonaro: ‘Papel da mulher é ser mãe, esposa’;*

SUMÁRIO

- **Correio Braziliense**
 - 26 de setembro de 2022: *Michelle vira peça-chave na campanha ao se colocar como primeira-dama de fé;*
- **G1**
 - 28 de outubro de 2018: *A mulher dos bastidores: saiba quem é Michelle Bolsonaro, a nova primeira-dama;*
- **CNN Brasil**
 - 24 de outubro de 2022: *Na reta final da campanha, Michelle Bolsonaro reforça campanha do marido no Sul.*

Pretendemos, com essa pesquisa, fazer um diálogo com as teorias de representações sociais, gênero e discurso religioso, sob o olhar da Psicologia Social. Desta forma, buscamos principalmente questionar os estereótipos impostos pela sociedade patriarcal, no que diz respeito ao lugar da mulher na sociedade e os papéis de gênero designados a elas, nos âmbitos tanto doméstico quanto público.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

O ano era 2018, Jair Messias Bolsonaro, candidato do PSL – Partido Social Liberal, acaba de ganhar as eleições para presidente do Brasil com 55% dos votos, contra Fernando Haddad, candidato do PT – Partido dos Trabalhadores. Em um primeiro momento, mal se falava sobre sua esposa, Michelle Bolsonaro, conhecida na época por ser uma mulher “discreta e caseira” e que não fazia parte ativamente da campanha do marido. Famosa pela proximidade com a comunidade de pessoas com deficiência – principalmente com os surdos – a ex-primeira-dama chama a atenção do público, dos eleitores e da imprensa ao discursar antes do presidente em sua posse.

Na reportagem *De onde vem o papel da primeira-dama – e a tradição de trabalho social*, no site de notícias *BBC News Brasil* (Mesquita, 2019), é feita uma breve análise da participação de Michelle Bolsonaro nas campanhas eleitorais em 2018 e 2022, como “primeira-dama”. O termo “primeira-dama” é utilizado para se referir às esposas dos políticos eleitos e carrega consigo vários estereótipos. De acordo com o historiador Carlos Fico, professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), citado na reportagem,

Ser uma primeira-dama nada mais é do que ter uma posição, um status meramente simbólico. Não há nenhuma competência para essas cônjuges, a não ser que o presidente a designe para ocupar um cargo de natureza assistencialista. Aquelas que acabaram tendo alguma importância historicamente foi mais por causa da personalidade do que por algo efetivo que tenham feito (Fico *apud* Mesquita, 2019).

Michele Bolsonaro, por exemplo, durante sua participação na campanha eleitoral, desempenhou um papel de primeira-dama que se “encaixava” neste perfil, como podemos observar nos trechos da reportagem acima. Historicamente, o espaço das mulheres na política fica restrito ao papel de “acompanhante”, já que os protagonistas são sempre os homens. Tal realidade implica a essas mulheres a busca por novos olhares e brechas de atuação. Maier e Pereira (2020) apresentam essa atuação como sendo alternativa, ou seja, já que as oportunidades de atuação direta são pequenas, as mulheres na política buscam outras formas de pertencimento. Dentre as mulheres cristãs, principalmente como Michelle, a caridade e a filantropia se tornam uma forma de garantir visibilidade e até mesmo uma certa influência.

Na reportagem da *BBC News* citada acima, é relatado o discurso de Michelle na posse do marido em 2018, em que diz:

SUMÁRIO

Agradeço a Deus pela grande oportunidade de ajudar as pessoas que mais precisam. Quero fazer um trabalho de ajuda ao próximo, o que sempre fez parte da minha vida. A partir de agora, como primeira-dama, posso ampliar de maneira mais significativa. É grande a satisfação e o privilégio de poder contribuir e trabalhar para toda a sociedade brasileira (Bolsonaro, M. 2018 *apud* Mesquita, 2019).

Comprendemos, por meio dos estudos sobre gênero, que a caridade e a filantropia aparecem no cotidiano feminino, principalmente de mulheres cristãs, como uma forma de mostrar ao mundo seu valor e sua aptidão. Engels (1884) descreve a divisão sexual do trabalho, no qual, como dissemos anteriormente, em busca de capital, os homens ficam responsáveis por saírem do ambiente familiar e ingressarem no ambiente público e econômico, já as mulheres ficam restritas a ocupações na esfera doméstica e reprodutiva, esses que não garantem a acumulação de capital. Assim, as mulheres passam a buscar outras formas de mostrar sua utilidade ao mercado e à sociedade, dedicando seu tempo aos serviços alternativos e de caridade.

Para Scott (1989), o gênero é apenas uma maneira de indicar as construções sociais criadas para designar a função dos homens e das mulheres. Com suas atuações limitadas ao âmbito domiciliar (mulheres) e público (homens), elabora-se assim uma relação de poder entre o masculino e feminino no qual o homem assume a posição de provedor e dominador e a mulher de frágil e submissa.

No trecho acima, Michele fala sobre a ajuda ao próximo não como uma política pública, mas, no sentido assistencialista do “ajudar”. Como primeira-dama, o discurso no campo das políticas sociais nos coloca a refletir sobre o que significa oferecer assistência e não de fato uma governação em prol da melhoria estrutural de problemas sociais e econômicos que constituem a realidade brasileira.

SUMÁRIO

As políticas públicas de direito têm o objetivo de garantir as mínimas condições de sobrevivência e de criarem condições para a promoção social da comunidade, já o assistencialismo, visa a suprir uma necessidade pontual e momentânea do sujeito “o assistencialismo serve para amenizar situações emergenciais, mas não resolver os problemas sociais nas suas origens” (Pinto, 2003, p. 24).

A religião assume uma responsabilidade importante nessa busca. Mulheres adeptas às doutrinas cristãs muitas vezes são cobradas por uma postura de cuidado e amparo, já que, nos preceitos protestantes, por exemplo, é pregada a noção do papel social feminino atrelado ao que seria seu “natural”, como sendo cuidadora, materna, sensível e benevolente ao próximo. Bourdieu (2002, p. 117) diz que

O fato de que o trabalho doméstico da mulher não tenha uma retribuição em dinheiro contribui realmente para desvalorizá-lo, inclusive a seus próprios olhos, como se este tempo, não tendo valor de mercado, fosse sem importância e pudesse ser dado sem contrapartida, e sem limites, primeiro aos membros da família, e sobretudo às crianças (já foi comentado que o tempo materno pode mais facilmente ser interrompido), mas também externamente, em tarefas de beneficência, sobretudo para a Igreja, em instituições de caridade ou, cada vez mais, em associações ou partidos. Não raro confinadas nessas atividades não remuneradas, e pouco inclinadas, por isso, a pensar em termos de equivalência entre o trabalho e o dinheiro, as mulheres estão, muito mais que os homens, dispostas à beneficência, sobretudo religiosa ou de caridade.

Na reportagem da revista *Carta Capital*, Michelle sinaliza desconforto em participar da campanha de Bolsonaro: ‘Papel da mulher é ser mãe, esposa’ (Xavier, 2022). É pontuado o suposto descontentamento da ex-primeira-dama com sua participação na campanha eleitoral de 2022 do ex-presidente Jair Bolsonaro, na época candidato à reeleição à presidência. Em entrevista com os deputados da época, Michelle diz, “Estou saindo da minha zona de conforto, prefiro ser mãe, esposa e ajudadora, porque esse é o papel da mulher [...] Mas,

SUMÁRIO

se Deus quer assim..." (Bolsonaro, M. *apud* Xavier, 2022). É possível identificar a partir da sua fala a presença do discurso sobre o papel social da mulher, pelo viés conservador e cristão, enquanto "mãe, esposa e ajudadora". Entendemos que tal discurso tem como objetivo a padronização e o controle dos corpos e vivências femininas. Sob essa perspectiva, a análise do discurso estabelece um papel importante no entendimento da linguagem e das relações sociais. Segundo Michel Foucault (2002, p. 8),

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Assim, o discurso estabelece uma relação com o desejo e com o poder, ou seja, é sempre composto por uma ideologia e finalidade, seja ela individual ou coletiva. Ao analisar o discurso religioso relacionado às mulheres, observamos nas entrelinhas a necessidade de se determinar um controle sobre os corpos e pensamentos, com o objetivo de monitorar a vida em prol de um sistema.

Além disso, compreendemos, a partir dos estudos, que esse estereótipo não faz parte da realidade de todas as mulheres e que ao dizer isso publicamente Michelle traz em sua fala um propósito, interpretado aqui como sendo a valorização do discurso religioso sobre o que é ser mulher e que deslegitima e invisibiliza outras vivências que fujam desse padrão, como a de mulheres que optam por não serem mães, não se casarem, entre diversos outros.

Percebemos, aqui, que Michelle a todo momento busca, por meio de suas falas e comportamentos, assumir esse papel que é esperado pelos eleitores conservadores de Bolsonaro: o papel da mulher cristã, devota e fiel. Em muitos momentos, durante suas falas, o ex-presidente busca reforçar esses estereótipos em Michelle. Com esse discurso, Jair salienta o que devemos esperar de seu governo,

SUMÁRIO

uma onda de conservadorismo, machismo e exclusão. No trecho da reportagem *Michelle vira peça-chave na campanha ao se colocar como primeira-dama de fé*, do canal de notícias *Correio Braziliense*, Bolsonaro diz sobre Michelle: “Uma mulher de Deus, família e ativa na minha vida. Não é ao meu lado não, muitas das vezes ela está é na minha frente” (Agence France-Presse, 2022).

Em outro momento, na mesma reportagem, é citado o trecho em que Bolsonaro refere-se à esposa como “uma princesa” e incentiva os ouvintes – homens – a procurarem uma esposa igual a ela. O conceito de “princesa” aqui trazido nos remete novamente ao que vem sendo apontado durante nossos estudos, a busca pelo estereótipo feminino ansiado pelos discursos religiosos e conservadores. Para Scott (1989, p. 21), “os conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas [...] que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino”, ou seja, para a autora as representações binárias são previstas e presumem a caracterização dos indivíduos e de seus comportamentos perante a sociedade, nesse caso, o das mulheres.

As princesas nos contos de fada, muitas vezes, assumem o papel da mulher que é meiga, angelical, submissa, obediente, que é vítima e indefesa e que sempre está em busca ou à espera de um homem para salvá-la. No trecho citado, ao se referir a Michelle como uma “princesa” e incentivar seus espectadores a buscarem mulheres com essas características, interpretamos no discurso do ex-presidente a necessidade de frisar sua concepção sobre qual o papel social da mulher, papel esse que deve ser adotado por elas e desejado por eles.

Seguindo essa perspectiva, observamos que adjetivos como “discreta”, “recatada” e “simples” são utilizados a todo momento como forma de elogio ao se referirem à Michelle. Esse discurso parece valorizar o referencial religioso sobre os papéis sociais das mulheres que, segundo eles, devem ocupar um lugar discreto, simples

SUMÁRIO

e recatado. É possível identificar esse pensamento no trecho da reportagem *A mulher dos bastidores: saiba quem é Michelle Bolsonaro, a nova primeira-dama*, do site *G1*, no qual cita-se o pensamento de Silas Malafaia sobre a ex-primeira-dama:

Silas define a primeira-dama como 'simples, recatada e que não gosta de aparecer.' Conta que ela é prendada ao montar mesas para recepcionar convidados e que não dá moleza para as filhas. 'Tem mulher que é perua, desculpe a expressão, mas ela não é assim. Tem uma beleza com simplicidade, não é espalhafatosa, nunca gostou de aparecer ou colocar a cara para fora. Nem de se exibir. Ela gosta de trabalhar nos bastidores', conta Malafaia, que a conheceu em 2008, quando Michelle começou a frequentar sua igreja (Teixeira, 2018).

O pastor, conhecido por sua atuação política e por seu conservadorismo, refere-se de forma positiva às mulheres de "beleza com simplicidade" e de forma negativa às mulheres "peruas" e "espalhafatosas", criando assim um antagonismo entre os perfis e reforçando os estereótipos religiosos que são responsáveis por padronizar comportamentos.

Segundo Baccega (1998, p. 10), "Grave é que o estereótipo é usado como se fosse apenas um conceito, e a carga negativa que carrega fica dissimulada". Em outras palavras, a implicação dos estereótipos nas vivências femininas muitas vezes pode ser de forma discreta e negativa. No trecho "nunca gostou de aparecer ou colocar a cara para fora. Nem de se exibir. Ela gosta de trabalhar nos bastidores", percebemos que Silas Malafaia busca de forma implícita – ou não – criticar mulheres que apresentem características como essas.

E, afinal, o que é ser uma mulher que "coloca a cara para fora" ou que "gosta de se exibir"? Para a religião protestante o papel social que deve ser desempenhado pelas mulheres se baseia principalmente nos conceitos do conservadorismo, que reserva apenas um papel secundário a elas, ou seja, nesses contextos as mulheres são

SUMÁRIO

encorajadas a permanecerem inferiores aos homens e, assim, submissas. Compreendemos que mulheres inseridas nesses contextos apresentam dificuldade em se expressar, em mostrar insatisfação e em se impor. Assim, as expressões usadas pelo pastor nos remetem a mulheres que se posicionam, que se expressam e que resistem aos estereótipos prescritos, tais mulheres são responsáveis por gerar incômodo e desconforto a homens como Silas Malafaia.

O discurso religioso, presente de forma massiva na vida e na campanha eleitoral de Jair Bolsonaro e Michelle Bolsonaro, é responsável por produzir muitos dos conceitos que seguimos e acreditamos atualmente. Geertz (1989) interpreta esse discurso como algo que nunca se esgota e que se acomoda facilmente nos diversos contextos da vida cotidiana. É responsável por ditar o modo como nos constituímos em sociedade e nas nossas relações. Nas campanhas eleitorais de 2018 e 2022, tal discurso se mostra fundamental para a consolidação da estratégia de Bolsonaro em implementar um governo, conservador e com preceitos religiosos exposto pelo *slogan* de sua campanha “Deus, pátria e Família”. Apesar disso, durante sua campanha em 2022, o ex-presidente acabou perdendo grande parte do seu eleitorado feminino e cristão, já que em vários momentos proclamou um discurso de ódio e intolerância contra minorias sociais, como as mulheres e a comunidade LGBTQIA+.

Assim, nesse contexto, Michelle assume um papel importante na campanha, para tentar recuperar os eleitores perdidos e evitar mais perdas. Em duas reportagens, uma do canal de notícias *CNN Brasil* e outra do canal de notícias *BBC News Brasil*, a ex-primeira-dama proclamou discursos de cunho religioso, na tentativa de amenizar a imagem hostil de Bolsonaro e reafirmar seu papel enquanto mulher cristã, serva e fiel.

Não olhe para o meu marido [Jair Bolsonaro], olhe para mim, que sou uma serva do Senhor. Que dobro os meus joelhos e tenho entendimento do mundo espiritual. Ele é tão falho como eu e você, porque perfeito é só Jesus, e Jesus não agradou a todos (Ribbeiro; Moreira, 2022).

SUMÁRIO

[...] Nós vamos sim trazer a presença do Senhor Jesus para o governo. E vamos declarar que essa nação pertence ao Senhor (Mori, 2022).

Com um discurso extremamente conservador, Michelle busca assumir a responsabilidade por um governo cristão e comprometido, já que, segundo o protestantismo, as mulheres assumem um papel de “virtude”, ou seja, em muitos casos são cobradas por uma postura “exemplar” que não fuja à regra, já os homens, segundo tais princípios, possuem o direito de errar e gozam do perdão facilmente. Assim, Bolsonaro apesar de apresentar falas extremamente agressivas, é amparado por Michelle, sua esposa, que é fiel, digna e exemplar. Na Bíblia, é possível identificar trechos que fazem referência a esse papel da mulher:

Mulher virtuosa, quem a achará? O seu valor muito excede o de rubis (Provérbio 31:10).

A mulher exemplar é coroa do seu marido, mas a de comportamento vergonhoso é como câncer em seus ossos (Provérbios 12:4).

Casas e riquezas herdam-se dos pais, mas a esposa prudente vem do Senhor (Provérbios 19:4).

Quem encontra uma esposa acha uma coisa boa; e alcança o favor do Senhor (Provérbios 18:22).

De acordo com Rosado Nunes (2017), a diferenciação binária presente nos dogmas, tanto católicos quanto evangélicos, são responsáveis por moldar a concepção dos fiéis em relação aos papéis desempenhados por cada “gênero”, ou seja, segundo a autora, para o cristianismo “mulheres e homens são radicalmente distintos, cabendo aos homens o governo da sociedade, a política, o poder e a nós, mulheres, a reprodução de seres humanos, a domesticidade: Belas, recatadas e do lar”. Assim, a partir dessa compreensão é possível assimilar as passagens bíblicas com os comportamentos desempenhados pela ex-primeira-dama, correspondentes a uma mulher que é recatada, exemplar e fiel.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da investigação, ao discutirmos sobre gênero, representações sociais e discurso religioso, foi possível compreendermos a interação e relação que os temas aqui discutidos estabelecem. As construções sociais sobre o feminino e masculino são determinadas ao longo da vida e levam em consideração o território, o momento histórico, econômico, racial e cultural, e produzem uma relação de poder entre homens e mulheres na qual os homens assumem a posição dominante e a mulher de subserviência.

O objetivo da pesquisa foi analisar como os discursos religiosos protestantes fazem parte desse movimento de inferiorização social da mulher. Nas reportagens analisadas, percebemos que Michelle, enquanto uma mulher evangélica e praticante busca, a todo momento, durante a campanha do marido expressar em suas falas e comportamentos o padrão exigido e imposto pelo lugar em que ocupa, de mulher cristã, em relação aos papéis sociais das mulheres na sociedade e assim ser pertencente a esse discurso.

A imagem da mulher permanece associada ao doméstico, ao emocional, ao voluntário e ao familiar – vistos como algo natural – além disso, há ainda a cobrança por uma postura virtuosa e exemplar. Desse modo, podemos concluir que, historicamente, as relações entre homens e mulheres são pautadas principalmente na luta contra a misoginia, a divisão sexual do trabalho e a repressão sexual do corpo feminino.

Nessa pesquisa, compreendemos que as relações de gênero e de poder fazem parte de um projeto que visa a padronização e o silenciamento de mulheres, gerando, assim, o seguimento de uma sociedade machista e patriarcal. O discurso religioso assume um papel importante na manutenção desse sistema, visto que em seus dogmas e preceitos, ainda existe um “padrão” sobre o que é ser mulher.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGENCE FRANCE-PRESSE. Michelle vira peça-chave na campanha ao se colocar como primeira-dama de fé. **Correio Braziliense**, 26 set. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/09/5039483-michelle-bolsonaro-chama-a-atencao-como-uma-primeira-dama-de-fe.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BACCEGA, M. A. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & linguagem**, São Paulo, n. 13, p. 7-14, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BALLOUSSIER, A. V. Cara típica do evangélico brasileiro é feminina e negra, aponta Datafolha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/cara-tipica-do-evangelico-brasileiro-e-feminina-e-negra-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo I**. Fatos e Mitos. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2112901&forceview=1>. Acesso em: 25 set. 2022.

BOLSONARO diz que deu “bom dia mais que especial” a Michelle Bolsonaro. **Poder 360**, 11 nov. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-deu-bom-dia-mais-que-especial-a-michelle-bolsonaro/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: DLF, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU__Pierre._A_domina%C3%A7%C3%A3o_masculina.pdf?1332946646. Acesso em: 12 out. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://joaacamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/butler-problemas-do-gecc82nero.pdf>. Acesso em: 9 de fev. de 2023.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 11 de jan. de 2023.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 1884[2013]. Disponível em: <https://1nk.dev/icHKz>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SUMÁRIO

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Disponível em: <https://l1nq.com/8f4l7>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

LARA JUNIOR, N.; LARA A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicologia & sociedade (online)**, v. 29, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/osUcl>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MACHADO, C. Evangélicos, mídias e periferias urbanas: questões para um diálogo sobre religião, cidade, nação e sociedade civil no Brasil contemporâneo. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 19, n. 33, p. 58-80, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/88039/50555>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MAIER, M.; PEREIRA, A. C. Jornalismo e equidade de gênero: uma análise das representações na mídia da primeira-dama Michelle Bolsonaro. *In*: 43º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 1º a 10 de dezembro 2020. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais [...]**. Guarapuava, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-0170-1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MARTINS, E. S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kíneses: Revista de Estudos dos Pós-Graduando em Filosofia**, v. II, n. 04, p. 40-52, 2010.

MENDONÇA, A. G. O Celeste Porvir: a inserção do protestantismo no Brasil. **Revista Ciências Da Religião - História E Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/2689>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MESQUITA, L. De onde vem o papel da primeira-dama – e a tradição de trabalho social. **BBC News**, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46747022>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência&Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://acesse.dev/91KgH>. Acesso em: 8 jan. 2023.

MORI, L. Michelle Bolsonaro: A trajetória da primeira-dama que promete 'Jesus no governo' em cruzada por Bolsonaro entre evangélicas. **BBC News Brasil**, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62668831>. Acesso em: 14 de jan. de 2023.

SUMÁRIO

OLIVEIRA, M. R. L. G; MARTINS, S. P. Eu vos declaro “marido e mulher”: implicações do discurso religioso para a (con)formação da desigualdade de gênero. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO DA UEG CÂMPUS INHUMAS. 7 a 10 de junho de 2017. **Anais [...]**. Universidade, formação e cidadania. v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/8822>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PINTO, H. C. **Assistência social e filantropia no contexto da associação evangélica beneficente de assistência social**. 2003. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Bacharelado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114428>. Acesso em: 11. fev. 2023.

PROVÉRBIOS. *In*: Bíblia Sagrada. Petrópolis: Vozes, 1988.

RIBBEIRO, L.; MOREIRA, R. Na reta final da campanha, Michelle Bolsonaro reforça campanha do marido no Sul. **CNN Brasil**, 24 out. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/na-reta-final-da-campanha-michelle-bolsonaro-reforca-campanha-do-marido-no-sul/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ROSADO NUNES, M. J. Feminismo, gênero e religião – os desafios de um encontro possível. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 31, 2017. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20220618145722/https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/7556>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 71-99, 1989. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SENKEVICS, A. S.; POLIDORO, J. Z. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 16-21, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/108728>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SWAIN, T. N. Feminismo e representações sociais: A invenção das mulheres nas revistas femininas. **História: Questões & Debates**, [S. l.], n. 34, p. 11-44, jun. 2001. ISSN 2447-8261. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2657/2194>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SUMÁRIO

TEIXEIRA, J. M. **A mulher universal**: corpo, gênero e pedagogia da prosperidade. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2016. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/596/531/2017-1>. Acesso em: 12 dez. 2022.

TEIXEIRA, P. A mulher dos bastidores: saiba quem é Michelle Bolsonaro, a nova primeira-dama. **G1**, 28 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/a-mulher-dos-bastidores-saiba-quem-e-michelle-bolsonaro-a-nova-primeira-dama.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2023.

VILHENA, V. C. **Um olhar de Gênero Sobre a Trajetória de Vida de Frida Maria Strandberg (1891 -1940)**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação, Artes e História Cultural) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://adelpa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/8f08e157-3a6a-41d9-a153-0a84bcb3bcd2/content>. Acesso em: 20 dez. 2022.

XAVIER, G. Michelle sinaliza desconforto em participar da campanha de Bolsonaro: 'Papel da mulher é ser mãe, esposa'. **Carta Capital**, 06 out. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/michelle-sinaliza-desconforto-em-participar-da-campanha-de-bolsonaro-papel-da-mulher-e-ser-mae-esposa/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SUMÁRIO

3

*Taísa Rita Ragi
Mirelle Souza Andrade
Isabela Vieira Lima*

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: ANÁLISE DE MEMES

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o fenômeno da referenciação têm sido ressignificados pelo campo da Linguística Textual, em vista dos avanços tecnológicos das últimas décadas, os quais impulsionaram a circulação de textos constituídos por diferentes modos e recursos semióticos. Para acompanhar tais mudanças, que envolvem os modos de organização dos textos, alguns autores, como Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014), sinalizam a aplicabilidade da teoria da referenciação na constituição de textos multissemióticos.

Circunscrito nesse cenário, este trabalho tem o objetivo de realizar um estudo sobre o processo de referenciação, fenômeno originalmente analisado em textos verbais, direcionando-o para memes produzidos no contexto das eleições presidenciais de 2022. O meme é um exemplo de gênero multissemiótico que foi promovido pela democratização do acesso à internet. Levando em consideração a importância que o período eleitoral tem para a sociedade, esse acaba por ser um tema muito discutido, servindo como base para a criação de textos a serem divulgados em redes sociais, o que ocorre com o gênero meme.

Dessa forma, com o intuito de compreender os processos de construção de sentidos que envolvem a organização composicional e os modos de funcionamento do gênero selecionado para análise, recorreremos à Semiótica Social Multimodal. Nesse viés, a pesquisa se organiza, metodologicamente, a partir de estudo bibliográfico, sendo este pautado em Koch e Elias (2008), Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010) e Resende e Ferreira (2017), para fundamentar a discussão acerca do processo de referenciação; Costa, Silva e Lima (2021), Araújo e Leffa (2016) e Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014), para embasar a reflexão acerca da referenciação em textos multissemióticos; Silva (2018), North e Santaella (2004) e Fontanella (2009) para nortear a discussão acerca do gênero meme e sua constituição textual.

SUMÁRIO

Como recorte, foram selecionados quatro memes da eleição presidencial brasileira de 2022. Para o processo de discussão e análise desses memes, iremos recorrer às categorias de referência pautadas por Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014), sendo essas: introdução referencial, anáforas e dêixis.

Com este trabalho, pretendemos problematizar os discursos relacionados às campanhas eleitorais, no sentido de propor uma análise reflexiva de textos que circulam durante o período que antecede os processos de escolha de candidatos para cargos públicos. Compreender o processo de referência em textos multissemióticos, particularmente no gênero meme, é um processo relevante para a formação de sujeitos críticos e responsivos, já que as campanhas eleitorais de muitos candidatos e os textos produzidos sobre eles são constituídos por discursos que buscam promover uma agenda específica, recorrentemente baseada em crenças ou ideologias particulares, em vez de fornecer uma representação precisa e objetiva dos fatos. Os processos de referência ocorrem a partir de escolhas (palavras e imagens), que podem apresentar informações/ideias de modo distorcido, manipulado ou omitido para favorecer uma determinada visão de mundo ou para alcançar objetivos políticos, sociais ou pessoais.

No caso dos memes, de modo mais específico, que possuem circulação significativa em redes sociais como o *Instagram*, o processo de referência pode se efetivar de modo articulado a enunciados anteriores, já que esse tipo de texto apresenta uma configuração intertextual. Compreender o contexto de produção é substancialmente necessário para uma análise crítica do texto em questão e para o entendimento de seus propósitos enunciativos.

SUMÁRIO

O GÊNERO DISCURSIVO MEME

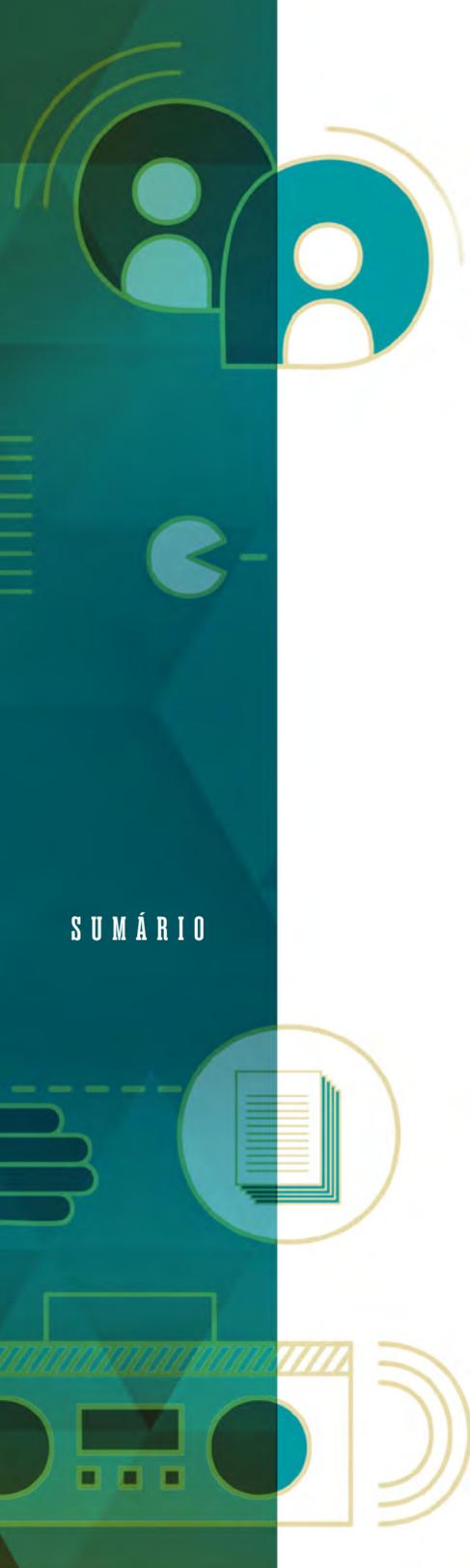
De acordo com Bakhtin (2003), todo gênero discursivo abarca aspectos sócio-históricos e culturais. A partir desse viés, toda prática de linguagem, seja ela individual ou social, toma por base um gênero discursivo, ou seja, na interação verbal, por meio da escolha de um gênero – situado em determinada esfera de atividade social de acordo com sua função –, o usuário da língua atinge seus propósitos comunicativos específicos. Assim, considerando que as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, os gêneros também são, uma vez que os gêneros acompanham a evolução de cada esfera social em que estão inseridos, mudando e se adaptando.

Dessa forma, para Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados”, assentando-se justamente na ideia de que eles não são modelos estanques, imutáveis, pelo contrário, estão em constante adaptação às necessidades socioculturais e históricas. Em outras palavras, os gêneros discursivos são constituídos historicamente, o que confere a eles a característica de se modificar de acordo com o momento em que estão inseridos, acompanhando, assim, “as mudanças que ocorrem na história, nos discursos, nas relações sociais e culturais ao longo do tempo” (Andrade; Carvalho, 2021, p. 26).

Em relação a essa mutação dos gêneros, que seria de acordo com o tempo e com a sociedade, Marcuschi (2010, p. 20) complementa:

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (BAKHTIN, 1976), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (SWALES, 1990) e como forma de ação social (MILLER, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido.

SUMÁRIO



Diante disso e da nova realidade social e comunicativa, notamos significativos avanços das tecnologias de comunicação e informação, assim, um desses avanços se trata da própria democratização do acesso a essas tecnologias, visto que isso viabiliza uma variedade de práticas linguísticas, impulsionando, assim, a criação/transmutação de gêneros discursivos. Cabe destacar que os textos em circulação na sociedade estão se mostrando cada vez mais multimodais, passando a descentralizar a modalidade verbal nas interações e utilizar também outros modos de representação (Kress, 2010). Dessa maneira, a linguagem verbal se combina com imagens, sons, movimentos, tipografia, cores para construir os sentidos pretendidos, sendo essa uma característica dos textos, que são multimodais.

A democratização do digital possibilitou combinações de modos/recursos semióticos que antes não se realizavam com tanta facilidade. Os programas de edição de imagens e vídeos, por exemplo, contam com uma significativa quantidade de ferramentas que organizam os modos/recursos dentro do texto, quais sejam: inserção de imagem, som, ordenação dos elementos, escolha de fontes, cores, destaque de elementos em detrimento de outros. Com isso, o produtor consegue atingir seus objetivos comunicativos e o leitor construir novos sentidos.

Com o gênero meme não acontece diferente, pois é um gênero essencialmente digital que combina o visual e o verbal para, na maior parte das vezes, produzir o humor. O termo meme foi criado pelo etólogo Richard Dawkins, relacionando-o à sua teoria do “egoísmo do gene” com relação à cultura humana. O autor elenca que “o meme é uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação” (Dawkins, 2007, p. 330).

SUMÁRIO

No que diz respeito à internet, o meme está diretamente vinculado à sua capacidade interativa, a qual estabelece a comunicação entre diferentes textos e, conseqüentemente, potencializa a produção de humor e informação. Nesse viés, o meme pode ser compreendido, de acordo com Silva (2018, p. 29): “como uma forma ativa encontrada pelos sujeitos para compreender o mundo, ressignificando as informações que se apresentam em seu cotidiano, implicando mediação, compreensão e crescimento dos signos”.

Para que seja possível reconhecer um meme e compreendê-lo é necessário que o leitor faça a ativação de fenômenos da linguagem, como a utilização do conhecimento de mundo e/ou conhecimento prévio, pois o texto memético tende a recorrer aos fatos e acontecimentos de uma comunidade linguística ou grupo social, tratando-os com ironia, sarcasmo, escárnio, piada etc. Diante disso, acreditamos que seja possível perceber recursos referenciais em sua construção textual, uma vez que o gênero meme é composto, principalmente, pelo fator da intertextualidade.

Em síntese, o meme é visto como uma unidade replicadora que tem a capacidade de sobreviver ao longo do tempo e das interações sociais que estão ocorrendo. Assim, esses textos, tendo em vista suas semioses, exercem um grande potencial comunicativo. Em concordância ao posicionamento de North e Santaella (2004, p. 76), podemos afirmar que

Para a semiótica, o que interessa são todos os tipos de signo possíveis, verbais, não verbais e naturais, seus modos de significação, de denotação de informação; e todo o seu comportamento e propriedades, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que conseqüências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe à semiótica investigar.

SUMÁRIO

Assim, o meme pode ser compreendido como um gênero de substancial propagação, visto que se trata de textos curtos, com aspectos humorísticos, sendo amplamente divulgados entre as mídias sociais, como o *Instagram*, o *Facebook*, o *Twitter* etc. Ainda mais, se tratando de um texto com teor informacional, o meme repercute temas e discussões presentes na realidade cotidiana, o que os tornam facilmente virais. Nas palavras de Fontanella (2009, p. 8), sua propagação se dá

[...] pela repetição de um modelo formal básico a partir do qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, à medida que esse meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original.

Portanto, compreendemos que a construção dos gêneros discursivos no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação tem favorecido a intensificação de processos de transmutações, a fim de se adequarem melhor às interações mediadas pelos meios digitais. Diante disso, é possível considerar que determinados fenômenos da linguagem – como por exemplo, a referência – podem ser analisadas em uma perspectiva que parte de estudos que tomam como base a modalidade verbal (oral e escrita) para uma problematização sobre os modos de organização desses fenômenos em produções multissemióticas, tais como o meme.

COMPREENDENDO A REFERENCIAÇÃO

Como apresentamos na parte introdutória deste capítulo, iremos discutir como o processo de referenciação ocorre em textos multimodais, mais especificamente, no gênero meme. Primeiramente, precisamos conhecer os recursos associados a esse fenômeno linguístico.

SUMÁRIO

Em conformidade com Koch e Elias (2008), a referenciação trata-se de uma importante estratégia de introdução ou de retomadas de entidades/referentes no texto, portanto, constitui um elemento fundamental da Linguística Textual, uma vez que é a esse fenômeno que são atribuídas as funções de sentido do texto e de progressão.

A referenciação também está relacionada à escolha lexical, visto que ao selecionar as expressões referenciais que serão utilizadas na construção de um texto, o autor deixa de realizar outras escolhas, devido à sua própria perspectiva ideológica e enunciativa. Desse modo, compreendemos que a escolha de um referente envolve uma reflexão sobre o próprio dizer, assim, a seleção referencial mais apropriada é realizada em conformidade com os propósitos comunicativos. O produtor textual pode ter a intenção de criticar algo ou até mesmo de ressignificar um termo que esteja em evidência, dentre outras opções ocasionadas.

A título de exemplificação, apresentamos a manchete de uma notícia que foi divulgada por dois jornais diferentes:

Manchete 1: *Bandido invade distribuidora de medicamentos e leva R\$ 25 mil em espécie*

O dinheiro seria utilizado para o pagamento de um boleto da distribuidora. O assaltante ainda não foi localizado pela polícia (Aquino, 2024).

Manchete 2: *Homem invade distribuidora de medicamentos e rouba R\$ 25 mil em espécie*

O caso aconteceu na manhã desta terça-feira (19). O suspeito ainda não foi identificado (Junior, 2024).

SUMÁRIO

Apenas com a leitura da manchete, sem ler a notícia completa, é possível antever que a introdução referencial e a retomada são utilizadas de modos distintos. Ambas as manchetes foram escritas a partir de uma mesma ocorrência, mas cada uma apresenta o referente de modo diferente. A escolha entre “bandido/assaltante” e “homem/suspeito” indicia um juízo de valor, um posicionamento.

Nesse viés, é possível caracterizar a referenciação como um fato social (Dummett, 1990), uma atividade discursiva (Koch; Elias, 2008) que precisa ser analisada na atividade sociointerativa, como é apresentado a seguir por Koch e Elias (2008, p. 123):

[...] os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo [...], nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos.

Em conformidade com a concepção sociocognitiva da linguagem, estudos linguísticos recentes têm entendido que a referenciação é uma atividade discursiva, logo, trata-se de um processo realizado no discurso e que resulta na construção de referentes e/ou de objetos do discurso (Koch, 2004). Logo, a referenciação trata-se, de acordo com Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010, p. 233), de um:

Processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constróem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente elaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.

Ainda sobre a definição de referenciação, Resende e Ferreira (2017) postulam que, para que seja possível compreender esse processo, é necessário partir do pressuposto de que ele é um processo cognitivo e interativo. Segundo as autoras,

SUMÁRIO

[...] o processo de referenciação não é uma mera clonagem dos termos já apresentados no texto anteriormente, ele é um processo cognitivo e interativo. O processo cognitivo está relacionado ao fato de o sujeito, ao produzir o discurso, não escolher as palavras aleatoriamente, mas fazer escolhas significativas para que ele possa se referir às coisas e dar sentido ao texto. O processo interativo diz respeito ao surgimento dos processos referenciais que serão dados de acordo com as interações sociais (p. 98).

Tais processos, cognitivos e interativos, ocorrem no texto a partir do momento em que o locutor se expressa construindo o referente para o interlocutor, a partir de recursos que permitam que ele (interlocutor), de uma certa maneira, recupere determinados elementos direcionadores do discurso. Em conformidade com Costa, Silva e Lima (2021), a referenciação pode ser compreendida como um processo que liga a dimensão cognitiva com a sociocognitiva da linguagem, também, uma dimensão textual a uma dimensão de análise do contexto de produção dos textos. Portanto, vários conhecimentos são orquestrados pelo locutor e pelo interlocutor dos textos, como conhecimentos linguísticos e semióticos, para ser possível não apenas compreender os referentes, mas também criá-los.

Nesse sentido, existem inúmeros procedimentos de categorização e recategorização dos objetos do discurso, de acordo com Koch (2020), em se tratando das estratégias textuais que são ativadas na mente dos falantes/leitores, essas podem ser definidas como: de organização da informação; de formulação; de referenciação; de balanceamento entre explícito e implícito. Em linhas gerais, Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014) destacam que os processos de referenciação podem ser agrupados em três categorias analíticas: **(a) introdução referencial**, primeira apresentação do referente; **(b) anáforas**, retomada de elementos, permitindo a continuidade de sentido do texto; **(c) dêixis**, que toma a situação de comunicação como ponto de partida, mas sem um sentido constituído, estanque,

SUMÁRIO

pois, o referente constrói e reconstrói-se no contexto em que é enunciado e reelaborado a depender da interação (Cavalcante, 2000). Esses processos são exemplificados a seguir:

Ex. *Homem assassinado* (introdução referencial) *ontem de manhã* (dêixis temporal), em Londrina, estava com família no carro. Segundo delegado, *ele* (anáfora direta por substituição pronominal) foi alvejado enquanto levava as crianças para escola (Damasceno, 2024).

Tendo esses recursos em vista, trataremos agora sobre a referenciação em textos multimodais, já que essa é uma característica inerente dos textos que circulam socialmente e o meme, por sua vez, é altamente multimodal. Partindo disso, nos direcionamos à análise, ancoradas nos recursos supracitados.

A REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS

Em conformidade com Costa, Silva e Lima (2021, p. 359), “a referenciação é vista como um mecanismo altamente dinâmico [...]”, visto que ela ocorre no texto em função da coerência. No entanto, ao falarmos sobre textos multimodais de caráter digital, ou seja, que possuem em suas estruturas diferentes elementos visuais em conjunto com os verbais, temos que os processos referenciais não se limitam apenas à compreensão do texto verbal, mas se estendem também ao visual. Além disso, parte dos textos multimodais que circulam na atualidade são obras que fazem uso apenas de recursos audiovisuais, ou seja, nem há a presença de elemento textual verbal, como em charges, *gifs*.

Nesse ínterim, “[...] quanto à referenciação, os recursos visuais de um texto podem exercer funções semelhantes aos recursos linguísticos e, quando os dois aparecem concomitantemente, complementam-se” (Cavalcante; Custódio Filho; Britto, 2014, p. 30). Logo, os textos multimodais, especificamente o meme, possuem inúmeros elementos, de diferentes níveis, que contribuem para a construção do objetivo comunicativo, gerando e transmitido ao leitor, humor, crítica social, entre outras ideias.

Complementando o exposto, Araújo e Leffa (2016, p. 15) consideram que

Na virtualidade, as redes têm uma natureza diferente e criadora de coisas, sem ponto claro de entrada e ou de saída. Elas cobrem tudo o que existe em todas as áreas de atividade humana, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade, invadindo o existente, por outro lado, as redes fazem também emergir uma realidade diferente, transformando aquilo que pensamos conhecer.

Com relação à leitura do meme, os recursos verbo-visuais, que se organizam para a construção do texto, exigem por parte de seu leitor a ativação cognitiva de diferentes conhecimentos, tais como linguísticos, discursivos, de mundo, sobre o gênero textual e sua estrutura, sobre o contexto que o gênero circula etc. A análise dos diferentes recursos semióticos que compõem os memes contribui para a compreensão de como os referentes são construídos. À semelhança dos substantivos e dos adjetivos em um texto produzido na modalidade verbal, em um meme, outros recursos indiciam os modos de representação dos referentes. Assim, é possível que o interlocutor compreenda a mensagem do texto com êxito, a partir de uma reflexão acerca da escolha de imagens, de expressões faciais, posturas, cores, enquadramentos, vestimentas, olhares etc. Essa questão é corroborada no excerto a seguir.

SUMÁRIO

Ao introduzirmos um referente no texto/discurso, devemos contar com o fato de o comunicador se valer simultaneamente de muitos indícios (mesmo aqueles nem cogitados pelo enunciador) para representar essa entidade em sua mente. Tais indícios podem envolver, assim, outras modalidades de linguagem, que não apenas a verbal. Desse modo, uma imagem, os sons, os gestos, os links, qualquer pista contextual colabora tanto para a introdução referencial quanto às anáforas (Cavalcante; Custódio Filho; Britto, 2014, p. 58).

Nesse viés, ao analisarmos os processos referenciais em textos imagéticos ou que possuem a orquestração entre imagem e escrita, “o determinante visual seria entendido como uma categoria referencial construída e reconstruída no processo de progressão textual” (Bentes; Ramos; Alves Filho, 2010, p. 402). As autoras, portanto, demonstram a possibilidade de olhar para os múltiplos modos de um texto, analisando-os a partir de categorias inicialmente pensadas para o texto essencialmente verbal.

Diante dessa possibilidade, elegemos como teoria complementar a Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988), a qual tem como objetivo estudar os diversos modos semióticos e sua organização, que é colocada em prática pelos sujeitos na produção e recepção dos textos.

Em conformidade com Santos e Pimenta (2014), a multimodalidade é destinada à exploração da produção dos distintos significados/sentidos que constituem os textos, assim, é preciso considerar os diversos recursos semióticos, a fim de realizar uma análise/interpretação coerente, ou seja, que não leve apenas em consideração os elementos verbais dos textos, mas os multissemióticos também. Adentrando mais na presente concepção, a multimodalidade “envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais [...]” (Santos, 2011, p. 3).

SUMÁRIO

A abordagem multimodal ocorre através da junção de diversos elementos semióticos presente nos textos, ênfase nos textos digitais, que devido aos avanços tecnológicos possuem grande circulação na sociedade, assim como recursos para edição e criação de novas semioses. Assim, é de grande importância considerar a escolha de recursos como indicadores de sentidos, uma vez que são tais elementos que constroem a informação de maneira coesa aos leitores/telespectadores. Diante disso, Vieira e Silvestre (2015, p. 117) propõem que

Todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que ocorrem na construção de um texto multimodal podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto.

Nesse ínterim, Kress (2010) discute sobre como a multimodalidade possui a habilidade de interagir/relacionar os diversos modos semióticos, como: linguagem verbal, imagens, músicas, cores, gestos etc., realizadas nos textos, de caráter oral e verbal, a partir das diferentes habilidades sensoriais que compõem os sujeitos inseridos na sociedade. Assim, em conformidade com Ragi e Ferreira (2022, p. 25), “compreender como ocorre o processo de significação dos elementos semióticos é de extrema importância, pois é, por meio dessa ação, que os leitores poderão realizar uma interpretação crítica das interações realizadas”.

Dessa forma, levando em consideração que esses recursos semióticos são selecionados de forma a construir os sentidos do texto multimodal, percebemos a potencialidade do fenômeno da referenciação e procuramos entender como os recursos referenciais são mobilizados na esfera imagética. Para isso, recorreremos aos processos citados por Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014): a) introduções referenciais; b) continuidades referenciais (anáforas direta e encapsulamento e anáfora indireta) e c) dêixis (pessoal, social, espacial, temporal e memorial).

SUMÁRIO

ANÁLISE: MEMES DAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2022

Em decorrência do período em que o presente estudo teve seu início (2022), iremos analisar os memes produzidos no contexto das eleições presidenciais brasileiras. A seguir, são discutidos quatro textos verbo-visuais e os processos referenciais contidos nesses.

Meme 1 – Comparação entre as eleições no Brasil e nos Estados Unidos, respectivamente



Fonte: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-11-05/memes-para-aliviar-a-ansiedade-causada-pelas-eleicoes-sem-fim-dos-eua.html>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

O primeiro meme a ser discutido faz uma comparação entre os formatos de eleição que existem no Brasil e nos Estados Unidos, mais especificamente, em relação à apuração eleitoral, isto é, a forma com que se comprova o resultado das eleições.

O meme, de forma a inserir o leitor em um contexto espaço-geográfico, utiliza as expressões “eleição BR” e “eleição USA”, combinadas pelas representações imagéticas das bandeiras de cada país, as quais podem ser compreendidas como recursos de **introdução**

referencial, em que se apresenta dois referentes principais (Brasil e EUA). Não é possível afirmar qual dos recursos (palavras ou imagens), o leitor verá primeiro, mas levando em conta que o referente é o processo eleitoral, então, consideramos que os recursos podem ser lidos de modo articulado. Em concordância à Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014, p. 44), “uma introdução referencial é instaurada [...] quando, durante o processo de compreensão, um referente [...] é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto/discurso”.

Para além disso, podemos perceber a ativação de uma **anáfora indireta de tipo inferencial** (Koch, 2015) quando não há nenhuma menção sequer das urnas eletrônicas (Brasil) e das cédulas impressas (EUA), pois o meme considera o conhecimento prévio do leitor, ao relacionar as informações presentes no meme e sua correlação a uma potencial qualidade do método utilizado em cada país. Essa qualidade é apresentada pelas seguintes inscrições, que aparecem do lado esquerdo como “*5h já tem vencedor *6h já ta todo mundo bebado de felicidade ou desgosto [...]” e do lado direito “num sei contar”, resultando em uma imagem positiva para o método de validação eleitoral brasileiro e negativo para o norte-americano. Isso ocorre pois considera-se a urna eletrônica uma fonte ágil de comprovação, visto que seu resultado é conferido na mesma data que o da votação, enquanto isso, o processo de cédulas estadunidense conta com uma logística muito maior, pois, entre o envio das cédulas pelos eleitores até a contagem dos votos, levam-se vários dias. Aqui, é possível considerar que “vencedor” se refere ao candidato com maior número de votos, “todo mundo” se refere à população que consome bebida alcoólica de todo modo, tendo sido o seu candidato eleito ou não, “governo” é o candidato eleito e “centrão”, os partidos políticos que costumam atuar de maneira pragmática e voltada para a negociação de apoio político em troca de cargos e recursos. Nessa direção, dimensões cognitivas, relacionadas à mobilização de conhecimentos prévios, e, dimensões contextuais, relacionadas ao campo político, são relevantes para a compreensão do processo de referenciação.

SUMÁRIO

Meme 2 – Relação entre candidatas à presidência e o conhecimento popular brasileiro sobre duplas sertanejas



Fonte: Jurema (2022).

O meme ilustrado acima permite uma problematização da **introdução referencial**, uma vez que irá depender do percurso de leitura assumido pelo sujeito-leitor. A leitura poderá se iniciar pelas inscrições “nova dupla sertaneja” ou “Simone & Soraya” ou ainda pelas duas candidatas presentes na imagem. No entanto, se considerarmos que um meme é produzido a partir de um texto-base ou de uma situação enunciativa, é possível que a introdução do referente se dá pela imagem de cada candidata. Essa interpretação é possível no sentido de que o reconhecimento das candidatas se dará pelas imagens, uma vez que “uma nova dupla sertaneja” e os nomes “Simone & Soraya” podem ser considerados mais genéricos, não permitindo a identificação das pessoas a quem o meme se refere.

Além disso, são construídas relações associativas entre dois fenômenos brasileiros: a eleição presidencial de 2022 e as duplas sertanejas. Nesse ínterim, podemos recorrer novamente a lógica de uma **anáfora indireta de tipo inferencial** (Koch, 2015). As duas candidatas presentes no texto imagético são reconhecidas como Simone Tebet (à esquerda) e Soraya Thronicke (à direita), neste contexto, não nos importa qual o papel de ambas dentro do cenário

eleitoral, pois os processos referenciais ocorrem a partir de relações exteriores à candidatura e à presidência. Isso ocorre, segundo Koch (2020, p. 36), pois as inferências

[...] permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto [...] as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explícita no texto.

No contexto cultural brasileiro há uma diversidade de cantores que se apresentam como duplas sertanejas, para citar alguns exemplos: Maiara e Maraisa, Simone e Simaria, entre outros. Portanto, percebemos que há uma variedade de duplas que são compostas por cantores com nomes sonoramente semelhantes, como ocorre com as duas duplas citadas. A partir disso, cria-se uma conexão entre a “piada” proposta pelo meme e as candidatas Simone e Soraya, as quais possuem nomes simples (não compostos) iniciados pela letra “s”.

Além disso, também podemos considerar que a expressão “Simone & Soraya” atua como **dêixis de memória**, pois de acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Britto (2014, p. 77), “o grupo [...] dos dêiticos, pode coocorrer com as introduções e com as anáforas”. A dêixis de memória configura-se a partir de elementos que evocam conhecimentos compartilhados entre os participantes da comunicação (produtor e eleitor), o que aqui se traduziria como o conhecimento sobre as duplas sertanejas. Portanto, segundo os autores supracitados, “o locutor convoca o leitor a procurar, na memória discursiva que o texto recria, objetos de discurso que ambos compartilham e dos quais deve se lembrar” (p. 75).

SUMÁRIO

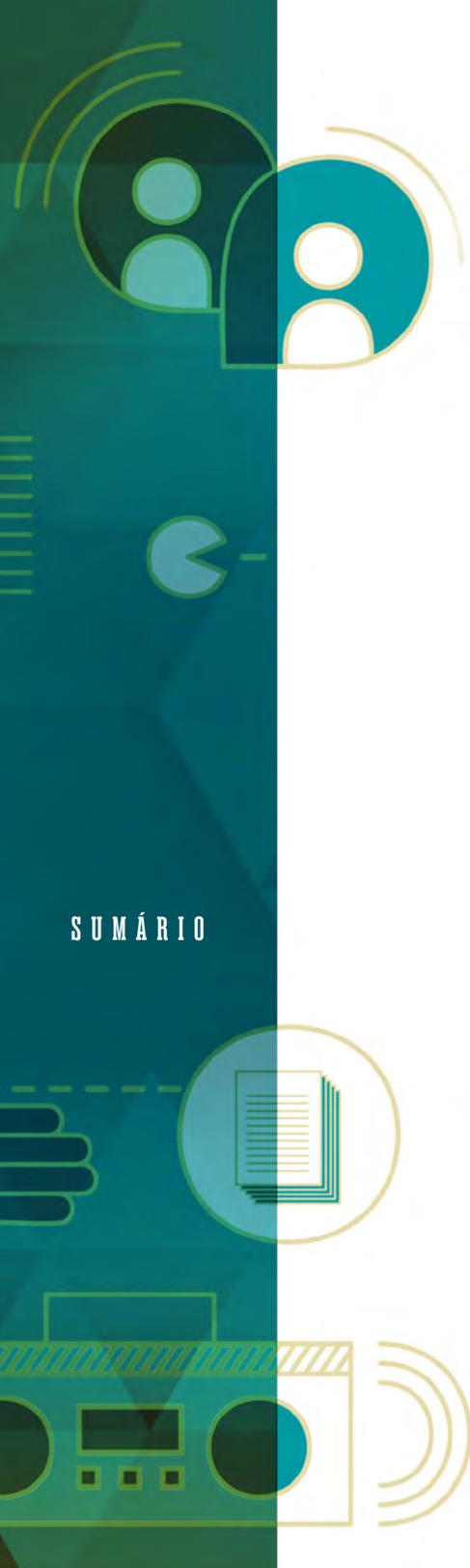
Meme 3 – Reação à fotografia presente no título eleitoral digital

A foto do e-título

*Fonte: Nakamura (2020).*

O terceiro e último meme produz um efeito humorístico ao associar a fotografia presente no e-título ao texto imagético em questão, em que uma garotinha se assusta com sua imagem no espelho, o que corrobora com a mensagem do produtor do meme, que confessa seu susto/espanto ao se ver “feia/o” no novo título. Aqui, temos como **introdução referencial** a imagem da garota loira como enunciadora.

Para a construção desse sentido, temos processos de **anáfora direta (correferenciação)** sendo realizados entre a relação “garota loira da imagem” e o pronome demonstrativo “essa”, o qual atua como recurso de substituição pronominal, assim como ocorre com o pronome de tratamento “você”, ambos retomando o referente imagético “garota”. Percebemos que diferentes recursos linguísticos (pronomes) podem associar-se a um referente imagético. O pronome “você” pode ser considerado um exemplo de dêixis pessoal, uma vez que se refere à personagem, cuja imagem poderia ser alterada e ser apresentado um outro participante nessa cena enunciativa.



Novamente, para a leitura do meme em questão, são necessárias ativações em relação ao conhecimento de mundo do leitor/internauta, visto que esse texto atua como resposta a vários relatos presentes nas mídias sociais (intertextualidade), de pessoas que reclamaram e até brincaram com o fato de saírem “horrríveis” na foto do e-título.

Consideramos, por fim, que as imagens e as relações entre texto e imagem oportunizadas pelo gênero meme garantem diferentes tipos de recategorização do objeto discursivo. Desse modo, apoiamos nossa discussão nas palavras de Cavalcante e Britto (2020, p. 56),

Por vezes, a imagem se presta a retratar o próprio objeto referido, tal como o fazem as expressões referenciais, sugerindo uma estabilização da referência, a qual – como sabemos – nunca acontece de todo. Por vezes, tais imagens ou expressões referenciais convocam outros referentes com os quais se associam; e, por vezes, somente traços imagéticos ou aspectos linguísticos sugerem referentes.

Desta forma, há diversas formas de garantir a continuidade textual em textos multimodais/multissemióticos, e as semioses atuam com distintas funções, ora introduzindo referentes, ora retomando, ora localizando o leitor em relação à organização enunciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve o objetivo de entender de que forma ocorre o processo de referenciação em textos multimodais/multissemióticos, já que esse fenômeno foi inicialmente destinado aos textos verbais. Nossa inquietação se dá pela mudança de perspectiva textual relacionada aos avanços tecnológicos das últimas décadas

que impulsionaram a circulação de textos constituídos por diferentes modos e recursos semióticos, afetando, desta forma, a compreensão linguística-discursiva dos falantes/ouvintes, em vista nas novas exigências de leitura.

A partir dos memes analisados, concluímos que os objetos de discurso visuais inseridos nos textos levam os leitores a acessarem referências que estão em sua mente, isto é, sua memória cognitiva, o que contribui para a construção de sentidos do texto. Além disso, as escolhas semióticas revelam que o gênero meme é ativamente produzido e compartilhado com funções intertextuais, visto sua interação para com outros textos e discursos presentes nas mídias sociais.

Portanto, percebemos que houve a confirmação de que as estratégias de referenciação também atuam na leitura e na análise de textos multissemióticos, mais especificamente, o meme. Nesse sentido, os elementos aqui elencados (introdução referencial, anáforas e dêixis) podem ser analisados sob a perspectiva da multimodalidade/multissemiótica, uma vez que tanto elementos linguísticos quanto imagéticos operam na apresentação ou na retomada de referentes, e, por consequência, na formação da coerência textual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S.; CARVALHO, F. F. Multimodalidade no livro didático de língua portuguesa: uma análise das atividades com foco na relação entre discurso e produção de sentidos. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 2, n 1, p. 23-42, 2021.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo. Parábola, 2016.

AQUINO, Mariane. Bandido invade distribuidora de medicamentos e leva R\$ 25 mil em espécie. **G1**, 19 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2024/03/19/bandido-invade-distribuidora-de-medicamentos-e-leva-25-mil-reais-em-especie.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTES, A. C.; RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em contextos de uso**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2000. Disponível em: http://www.letrasvernaculas.ufc.br/images/PDF/Teses/tese_monica_magalhaes.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

COSTA, A. G. C. da; SILVA, G. M. S.; LIMA, I. V. Linguística textual e ensino de LP: referenciação em textos multimodais. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 10, n. 8, 2021, p. 350-367. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3908>. Acesso em: 03 ago. 2022.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DUMMETT, M. El carater social del significado. *In*: DUMMETT, M. **La verdad y otros Enigmas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990. p. 515-526.

FONTANELLA, F. O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera. *In*: III SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER. **Anais [...]**, São Paulo, 2009.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JUNIOR, Rayfran. Homem invade distribuidora de medicamentos e rouba R\$ 25 mil em espécie. **Portal AZ**, 23 mar. 2024. Disponível em: <https://www.portalaz.com.br/noticia/policia/67808/homem-invade-distribuidora-de-medicamentos-e-rouba-r-25-mil-em-especie/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

JUREMA. A história de uma eleição contada através de memes. **Extra**, 04 out. 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/eleicoes-2022/jurema/a-historia-de-uma-eleicao-contada-atraves-de-memes-25583721.html>. Acesso em: 19 abr. 2023.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 8 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

KRESS, G. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York: Routledge, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NAKAMURA, Jéssica. e-Título: instabilidade no aplicativo e fotos irreconhecíveis geram memes nas redes sociais. **Folha de São Paulo**, 15 nov. 2020. Disponível em: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/2020/11/15/e-titulo-instabilidade-no-aplicativo-e-fotos-irreconheciveis-geram-memes-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

NORTH, W.; SANTAELLA, L. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker, 2004.

RAGI, T. R.; FERREIRA, H. M. Uma proposta de leitura da videoanimação "Morte e Vida Severina": sinalizações didático-metodológicas. **Revista Signos**, Lajeado, v. 43, n. 1, p. 16-42, ago. 2022. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3069>. Acesso em: 09 ago. 2022.

RESENDE, T. S.; FERREIRA, H. M. O processo de referenciação em tiras de humor: uma análise para além do linguístico. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, 2017, p. 95-106. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/6869>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SANTOS, Z. B. dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 1-14, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SUMÁRIO

SANTOS, Z. B. dos; PIMENTA, S. M. O. Da Semiótica Social à Multimodalidade: A Orquestração de Significados. **Casa**: Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 295-324, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243/5272>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, Z. R. **O gênero meme da internet**: dialogismo e semiótica na construção textual. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/Fsmhe>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: Edição por Elizabete Nepomuceno Raiol Lopes, 2015. 170 p.

SUMÁRIO

4

*Gabriela Assunção Santos
Anair Valênia*

ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL *VLOG*:

**UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO
DE MATERIAL DIDÁTICO**

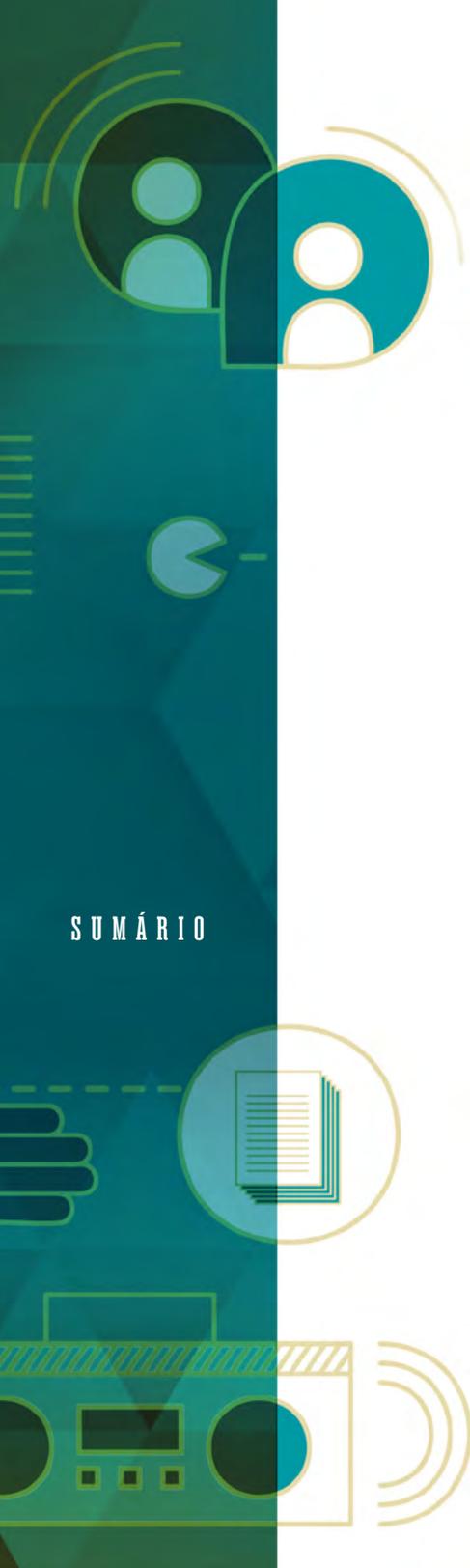
INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é discutir acerca de uma proposta de produção de material didático para o ensino do gênero discursivo digital *vlog*, bem como para o ensino de conteúdo linguístico, relativos ao 1º ano do Ensino Médio. Usamos como aporte metodológico a proposição de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que afirmam que uma Sequência Didática tem por finalidade facilitar o domínio de um gênero discursivo pelo aluno para que, assim, ele consiga adequar sua fala ou escrita às diferentes situações de comunicação e as discussões de Magalhães e Cristovão (2018), Cristovão (2015) e Swiderski e Costa-Hübes (2009) que ampliam e discutem criticamente a proposição primeira.

A orientação metodológica aqui revisitada visa a inserir o gênero discursivo digital *vlog* nas estratégias pedagógicas do Ensino Médio, com o intuito de auxiliar a compreensão de alguns conteúdos linguísticos e despertar o interesse dos alunos para os estudos de língua materna por meio desse gênero que é tão recorrente no cotidiano dos jovens e adolescentes.

O percurso teórico que propomos inicia-se com uma investigação sobre o gênero discursivo sob a luz das teorias de Bakhtin (2003) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apresentamos uma conceituação e caracterização dos gêneros discursivos, esclarecendo sobre os três pilares de sua constituição, quais sejam, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo; em seguida abordamos as definições de gêneros primários e secundários (Bakhtin, 2003), bem como a teorização de gênero como um megainstrumento (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Logo depois, são apresentadas as características específicas do gênero discursivo digital *vlog*, amparadas pelas discussões de Valênia e Amorim (2018) e Amaro (2011). Além disso, discutimos a potencialização da proliferação desse gênero nos meios sociais, mais precisamente entre os jovens.

SUMÁRIO



Após a discussão teórica, apresentamos a teoria sobre a metodologia de ensino Sequência Didática (doravante SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), bem como as reflexões que buscam analisar criticamente essa metodologia (Magalhães; Cristovão, 2018; Cristovão, 2015; Swiderski; Costa-Hübes, 2009). Na apresentação da sequência, debatemos sobre algumas adequações que se fizeram necessárias na metodologia cânone para que atendesse de forma mais plena tanto as necessidades do público-alvo do material didático e do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos quanto as idiosincrasias de um gênero que se constitui prioritariamente em ambiente virtual.

O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL *VLOG*

Nas últimas décadas, os estudos sobre os gêneros discursivos tornaram-se centrais em várias pesquisas desenvolvidas e isso ocorreu sob a perspectiva de diferentes vieses teóricos. Muitas dessas teorias possuem em comum a concepção de linguagem em um panorama de interação e, nesse artigo em específico, vamos tratar das proposições teóricas de Bakhtin (2003) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que assim entendem as questões relacionadas à linguagem. Em seguida, trataremos mais especificamente do gênero *vlog*.

A base da comunicação humana são os gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos. Esses gêneros são a materialização de enunciados, que podem ser considerados a unidade real da comunicação discursiva, estabelecida no processo de interação entre o locutor e o interlocutor. Os enunciados são particulares, porém não são “fixos” já que “cada campo de utilização da língua elabora seus

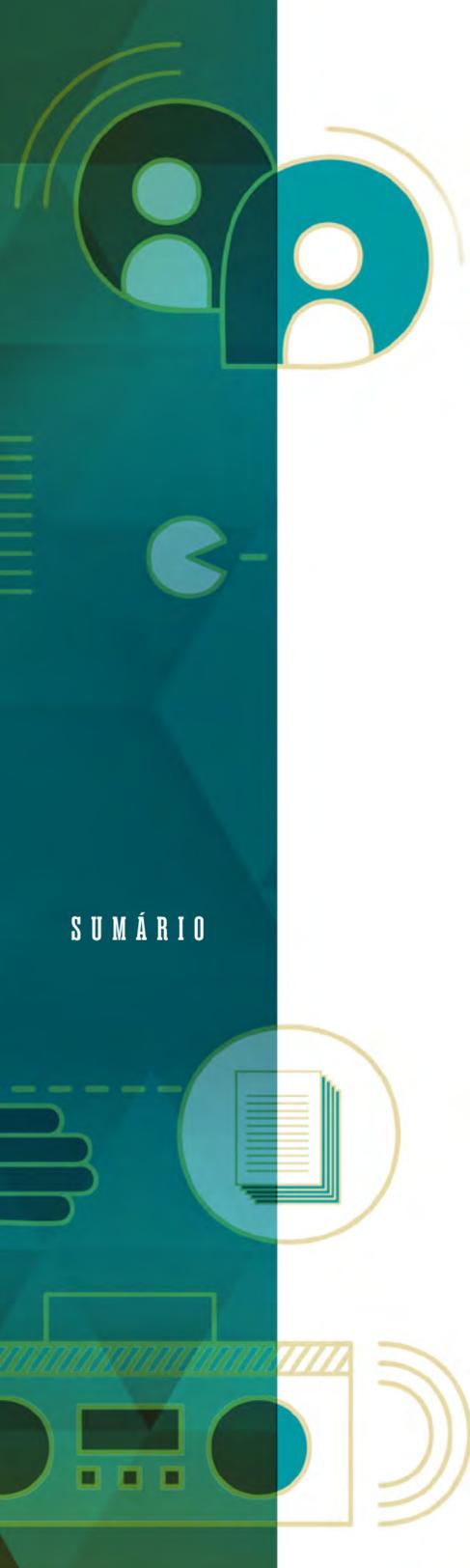
tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Ou seja, o gênero não permanece igual, ele se renova e se diferencia de acordo com a necessidade do contexto da comunicação.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros se constituem a partir de três pilares: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional. O estilo trata da seleção dos recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos da língua escolhidos pelo sujeito no momento em que formula seu enunciado. Já o conteúdo temático pode ser definido como a mensagem que é intencionalmente transmitida no discurso pelo locutor. E, por fim, a estrutura composicional diz respeito à forma como o enunciado se apresenta no discurso, sua disposição na composição do texto. Para o autor, são esses os elementos essenciais para que os enunciados possam refletir as condições específicas e as finalidades de seus referidos campos.

Bakhtin (2003) também faz uma divisão dos gêneros em primários e secundários, de acordo com o contexto no qual os enunciados do discurso são propagados. Ele chama de gêneros primários (simples) aqueles que ocorrem em situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais, que possuem caráter imediato, por exemplo, conversas entre amigos, bilhetes, mensagens de texto e, em contextos mais contemporâneos, conversas em aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*. Os gêneros secundários (complexos) surgem em contextos mais desenvolvidos e organizados e funcionam em espaços de escrita com maior formalidade, como artigos científicos, romances, noticiários, entre outros. Os gêneros secundários podem englobar e modificar os primários em sua estruturação, como por exemplo o romance que inclui diálogos cotidianos entre os personagens da obra.

Sobre essa incorporação, Rojo e Barbosa (2015, p. 18) dizem que “Em uma sociedade altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente ‘primários’”. Ou seja, devido à grande combinação ou hibridização de enunciados e de seus

SUMÁRIO



campos de utilização, permitida pelos avanços tecnológicos, os gêneros se tornam cada vez mais complexos. “O gênero é um instrumento”, essa é a definição apresentada por Schneuwly (2004, p. 27) em suas reflexões teóricas sobre questões referentes aos gêneros. Segundo o autor, essa tese inicial se enquadra em uma concepção bakhtiniana de gênero e, para entender a real dimensão dessa conceituação, é preciso compreender que, para ele, o gênero é um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (Schneuwly, 2004, p. 26-27), ou seja, o gênero está a serviço dos processos de interação e do desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Schneuwly (2004, p. 28) afirma, ainda, que o gênero pode ser considerado um megainstrumento, pois é “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.” Por outro lado, esse instrumento que se concretiza em gênero não existe exteriormente ao sujeito, pois o sujeito, em seus usos cotidianos e práticas sociais que desenvolve, o modifica conforme as suas “necessidades contextuais, aos seus objetivos discursivos” (Barros, 2012, p. 44). Nesse sentido, o gênero, como um dos elementos de interação social, age como a concretização da linguagem e do discurso do sujeito.

Sobre o *vlog*, antes de apontar suas características propriamente ditas, é necessário categorizá-lo como sendo um gênero discursivo digital, isto é, um gênero que é produzido e disseminado nos meios digitais e que está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade. Além disso, por constituir-se de uma linguagem prioritariamente espontânea e informal, pode ser considerado na esfera primária. Por esses motivos, além do fato de fazer parte das práticas sociais de jovens e adolescentes, o referido gênero tem motivado pesquisas para que se entenda sua produção e se pense em como incluí-lo de forma positiva em práticas nas quais os gêneros digitais ainda não são bem aceitos, por exemplo, na vida escolar desses jovens.

SUMÁRIO

O termo *vlog* é a junção das palavras vídeo mais *blog* e passou a ser utilizado a partir do momento em que internautas começaram a adicionar vídeos nas postagens de seus *blogs*. Portanto, é uma derivação do *blog* no qual a pessoa – comumente chamada de vlogueiro – expõe o conteúdo desejado por meio de uma filmagem de sua fala ao invés do texto (Valênia; Amorim, 2018).

Para definição do *vlog*, Amaro (2011, p. 154) inicialmente cita Burgess e Green:

O *vlog* (abreviação para '*videolog*') é uma forma predominante do vídeo 'amador' no Youtube, tipicamente estruturada sobre o conceito do monólogo feito diretamente para a câmera, cujos vídeos são caracteristicamente produzidos com pouco mais que uma webcam e pouca habilidade em edição. Os assuntos abordados vão de debates políticos racionais a arroubos exacerbados sobre o próprio Youtube e detalhes triviais da vida cotidiana (Burgess; Green, 2009, p. 192 *apud* Amaro, 2011, p. 154).

Partindo dessa definição, e das ponderações de Amaro (2011), tem-se que a produção do *vlog* ocorre da seguinte maneira: o vlogueiro se posiciona frente à câmera e conversa livremente sobre determinado assunto com seus supostos interlocutores, mantendo uma espécie de relacionamento íntimo com eles. Ainda segundo Amaro (2011), o *vlog* tem como caráter primordial o monólogo, apesar de já serem encontrados vários vídeos que contam com a presença de duas ou mais pessoas em sua produção. Outra característica apontada por esse autor é a facilidade de produção do *vlog*, já que o mesmo necessita apenas de uma câmera simples e de um computador com acesso à internet para ser produzido e publicado na rede. Essa simplicidade justifica a rápida e grande disseminação desse gênero nos meios sociais, principalmente entre jovens e adolescentes que, em sua maioria, têm acesso aos recursos necessários para o consumo e também para a produção dos *vlogs*. Atualmente, o *YouTube* é a plataforma mais utilizada para esse fim e por isso os produtores de *vlogs* são também comumente chamados *YouTubers*.

SUMÁRIO

Vale ressaltar que, à medida em que os *YouTubers* alcançam maior número de seguidores e lucram com essa atividade, eles vão aprimorando suas produções. Para isso, eles investem em melhores recursos audiovisuais e técnicas de edição de vídeo.

Ao analisarem modelos de *vlogs*, Valênia e Amorim (2018, p. 704) perceberam “que o vlog é de fato um gênero digital, formado a partir dos três elementos propostos por Bakhtin (2003, p. 261), o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo” e identificaram esses três elementos nos *vlogs* analisados. Sobre o conteúdo temático nota-se que é bastante amplo e diversificado, podendo abordar opiniões (sobre livros, filmes, músicas); reflexões e impressões de fatos cotidianos; conteúdos humorísticos; resumo da rotina diária do vlogueiro, dentre outras abordagens (Valênia; Amorim, 2018). Essa diversidade de conteúdos acaba por conquistar grande adesão por parte dos leitores, que vão até os *vlogs* em busca de discussões sobre assuntos que lhes interessam.

Em relação à estrutura composicional, conforme Valênia e Amorim (2018), em geral ela se organiza da seguinte forma: o vlogueiro cumprimenta seus leitores, em seguida se apresenta e discorre sobre o canal do *YouTube* no qual compartilha seus vídeos. Além disso, é comum aparecer, também no início dos vídeos, uma vinheta, que seria a apresentação visual do canal. Então o vlogueiro conta sobre o que o vídeo fala e introduz o conteúdo. Já no final do vídeo, pede que os seus interlocutores curtam e comentem o que acharam da produção, solicitando que eles se inscrevam em seu canal e finalmente se despede dos seguidores. É importante ressaltar que essa estrutura analisada se dá na plataforma *YouTube*, na qual a maioria dos produtores de *vlogs* disponibilizam seus conteúdos. Já o estilo no gênero *vlog* se manifesta com o vlogueiro se dirigindo de forma bastante pessoal ao seu público, como se estivessem no mesmo ambiente. Sendo assim, a linguagem utilizada é informal, caracterizada pelo uso de gírias, palavrões e expressões comuns da modalidade oral da língua (Valênia; Amorim, 2018).

SUMÁRIO

Em se tratando da disseminação do *vlog* nos contextos contemporâneos, Barreto (2004) afirma que o acesso à banda larga de internet e a redução dos preços das câmeras digitais foram alguns dos fatores responsáveis pelo surgimento do *vlog*, já que, a partir disso, as pessoas começaram a publicar vídeos para complementarem as páginas de seus *blogs*. Para Amaro (2011, p. 163), a década de 2000 foi marcada pelo aumento da quantidade e da qualidade dos vídeos produzidos, o que ele chamou de “boom” dos *vlogs*. Desde então, esse gênero está cada vez mais presente na sociedade, principalmente entre jovens e adolescentes, que não só consomem esse tipo de conteúdo como também o produzem, inspirados pelos famosos *YouTubers*.

Os motivos para a disseminação desse gênero são vários, como a facilidade de produção e publicação, a agilidade para transmitir informações, os temas atuais tratados pelos vlogueiros, além da possibilidade de interação que as plataformas de compartilhamento de conteúdo proporcionam. Esses fatores garantem aos leitores ações de interação, pois eles podem curtir, compartilhar e deixar nos comentários suas opiniões sobre as produções e suas contribuições para a melhoria dos conteúdos (Valênia; Amorim, 2018).

Considerando-se o contexto digitalizado no qual a sociedade está inserida, é necessário pensar em como integrar ao contexto escolar as tecnologias presentes no cotidiano dos alunos. Em especial, como integrar às aulas de Língua Portuguesa os gêneros digitais, já que é impossível ignorar as múltiplas linguagens propiciadas pela tecnologia. Assim sendo, é preciso ater-se às teorias dos multiletramentos propostas por Rojo e Moura (2012), nas quais a autora afirma que os textos contemporâneos são compostos de multissemoses (muitas linguagens), que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção (multiletramentos) para constituírem uma significação. Para a autora, o meio digital favorece as práticas dos multiletramentos, pois possibilita a interação e a colaboração entre os interlocutores. Isso ocorre porque a mídia digital e a *web* fazem

SUMÁRIO

“com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa” (Rojo; Moura, 2012, p. 24), reforçando o caráter híbrido e fronteiro das linguagens na contemporaneidade.

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que o gênero *vlog* requer práticas de multiletramentos para significar, e é possível fazer um paralelo entre as teorias dos multiletramentos e as observações de Amaro (2011, p. 162) sobre os *vlogs*:

Os *vlogs* potencializam, assim, a visão e a audição humana ao proporcionarem múltiplas possibilidades de representação e construção do conhecimento, principalmente a partir desses dois sentidos. Eles também facilitam o processo comunicacional ao permitirem uma redução das distâncias, uma nova relação com o tempo, uma maior difusão de ideias e pensamentos, criam novos entendimentos e propiciam outra dinâmica para a lógica da interação humana.

Evidentemente, a inclusão do *vlog* nas aulas de Língua Portuguesa se justifica pela necessidade de se trabalhar a multiplicidade de linguagens e todos os processos interacionais que esse gênero possibilita. Além disso, é uma tentativa de despertar o interesse dos alunos pelos estudos, facilitar o aprendizado e promover os multiletramentos que pertencem ao contexto tecnológico da atualidade, pois, como diz Hayles (2009), os cidadãos em sociedades com alto desenvolvimento tecnológico, principalmente os jovens, se transformam por meio de suas interações com dispositivos computacionais e se moldam por suas tecnologias.

As mudanças ocasionadas pela evolução tecnológica estão intimamente ligadas às questões culturais. Segundo García Canclini (2015), a cultura é organizada por meio de coleções de bens simbólicos, isto quer dizer que cada indivíduo, assim como cada grupo social, possui suas próprias coleções de bens culturais que são adquiridas de acordo com a época, o lugar onde o indivíduo ou grupo se

SUMÁRIO

encontra e também o contexto social no qual estão inseridos. Porém, esse autor afirma que, devido às grandes transformações sociais, impulsionadas principalmente pelos avanços tecnológicos, a cultura não está mais presa a localizações geográficas e sociais, para ele “essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção” (García Canclini, 2015, p. 304).

Nesse cenário, entram em cena os gêneros impuros, descritos por García Canclini (2015) como sendo aqueles que se distanciam dos cânones. Entre os jovens há cada vez mais presente a necessidade de promover, conforme explicitado pelo autor (2015), uma descoleção dos bens culturais considerados padrão, para se criar novas coleções que incluam práticas culturais contemporâneas.

Segundo Catani e Gilioli (2008), os jovens são capazes de articular as instituições tradicionais (escola, Estado, família etc.) para produzirem uma cultura autônoma de acordo com seus parâmetros próprios. Surge assim o conceito de tribos urbanas, que são “grupos de jovens que se identificam por adotarem modismos comuns, sendo cada um desses grupos caracterizado fundamentalmente por seu perfil específico de consumo de determinados bens” (Catani; Gilioli, 2008, p. 24). Um exemplo bastante atual de tribos urbanas são os *YouTubers*, que se utilizam de seus *vlogs* para compartilhar suas ideias e seus discursos, influenciando outros jovens a também quererem buscar seu lugar na sociedade.

Compreender a si própria e descobrir novos meios de socialização, participação e criação nas variadas esferas da sociedade, segundo Catani e Giliogi (2008), é o desafio da juventude, que reinventa sua cultura buscando encontrar seu espaço e sua voz nos meios sociais. Essa cultura produzida pelos jovens tem como característica combinar e recombinar multiletramentos em produções que mesclam diferentes mídias (Souza, 2011), o que reflete em seus processos educacionais a partir do momento em que os alunos, por

SUMÁRIO

exemplo, levam para a sala de aula suas vivências sociais extraescolares. Por esse motivo, a adesão, por parte da escola, a metodologias de ensino que se utilizem dos gêneros digitais é tão importante.

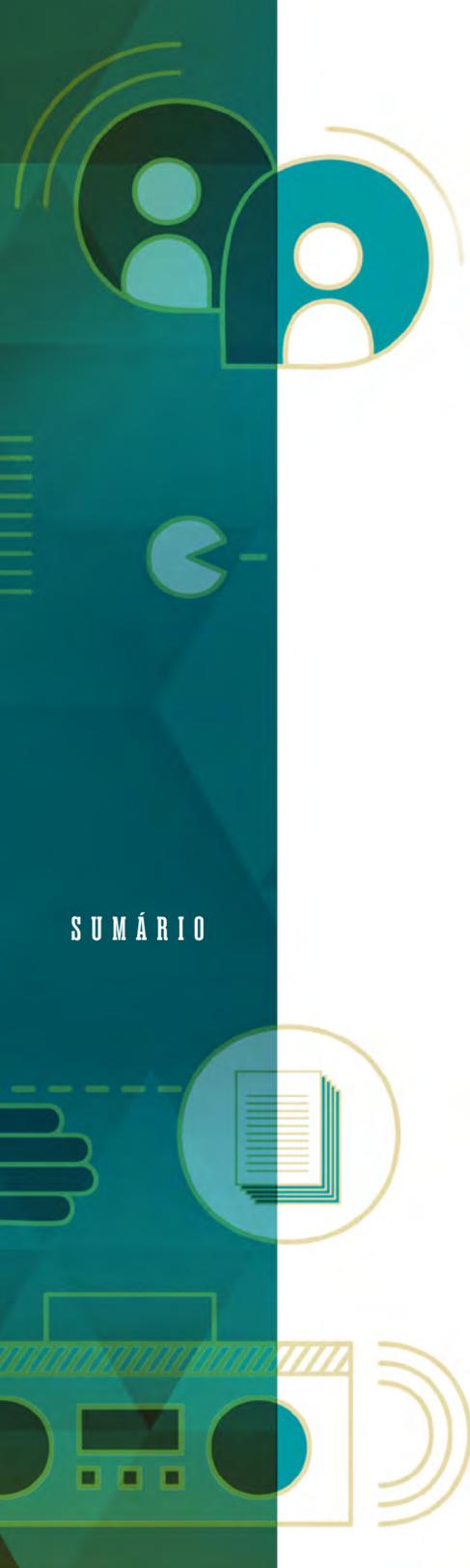
A METODOLOGIA DE ENSINO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Partindo do princípio de que a comunicação humana se dá por meio dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) defendem que a SD tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Essa metodologia é composta por uma apresentação da situação de comunicação; uma produção inicial; desenvolvimento de módulos; e, por fim, uma produção final.

O primeiro passo para se trabalhar com a SD é apresentar a situação aos alunos, ou seja, expor o projeto que será realizado (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Nesse momento, os alunos devem ser informados sobre o gênero que será ensinado e produzido, para quem se dirige a produção, quem participará e como as atividades funcionarão.

Após essa etapa, os estudantes elaboram uma primeira produção com os conhecimentos que já possuem sobre o gênero. A produção inicial permite ao professor avaliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero em questão. Além disso, é a partir da produção inicial dos alunos que os módulos serão ajustados pelo professor.

SUMÁRIO



Feita a produção inicial, os módulos são introduzidos, constituindo-se de atividades nas quais serão trabalhados alguns dos problemas diagnosticados na primeira produção dos alunos. Essas etapas devem contar com exercícios diversificados, que possam abordar as dificuldades detectadas em relação à produção do gênero, bem como o aspecto linguístico que será estudado. Os módulos devem proporcionar a progressão no aprendizado dos alunos, culminando na produção final.

Depois de trabalhadas as dificuldades e esclarecidas as dúvidas dos alunos por meio dos módulos, eles produzem uma versão final do gênero, corrigindo os erros que apresentaram na produção inicial. Após a produção final, o professor deve avaliar a evolução dos conhecimentos dos estudantes, a fim de investigar de forma somativa seu desempenho.

Entretanto, nos últimos anos no Brasil, essa estrutura cânone tem sido debatida com maior criticidade e “várias releituras, adaptações ou mesmo novas compreensões” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 16) começaram a surgir nas diversas SD propostas no país. Essas releituras foram surgindo, em nosso entendimento, devido às singularidades que perpassam os contextos escolares de um país tão extenso como o nosso.

Essas particularidades dizem respeito a, por exemplo, dificuldades enfrentadas pelos docentes para adaptarem a proposta cânone da SD à sua realidade, fazendo com que o trabalho se torne uma mera “descrição forma e explícita do gênero, sem relação com o contexto” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 18); ou ainda, às diferentes culturas e linguagens vigentes em cada uma das regiões do Brasil; às dificuldades enfrentadas pelos professores em relação às suas formações continuadas; às especificidades das práticas sociais vivenciadas pelos alunos nas diversas escolas públicas ou particulares do país, dentre outras questões.

SUMÁRIO

Magalhães e Cristovão (2018) apontam algumas questões apresentadas por Dolz e Schneuwly (2004), empreendendo a seguinte análise da proposta de SD,

o esquema de sequência pode sugerir uma condução de atividades de forma muito linear; outro fator de incômodo é a palavra **um** [...] que pode reduzir o projeto ao trabalho com apenas **um** gênero textual; há ainda uma orientação para que as atividades com os gêneros sejam feitas preferencialmente vinculadas a um projeto [...] o que pode gerar a compreensão de que a escolha do gênero está determinada apenas pelo currículo, não vinculada a uma prática social oriunda da comunidade e do engajamento social dos alunos em questões do entorno da escola (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 34, grifos nossos).

As autoras, quando discorrem sobre o uso do artigo “um” na obra de Dolz e Schneuwly (2004), o fazem recuperando alguns trechos, tais como, “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, sistemáticas em torno de **um** gênero textual ou escrito” (2004, p. 97, grifo nosso) e “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar **um** gênero de texto” (2004, p. 97, grifo nosso), o que pode levar à compreensão de que o mais aceitável é que se trabalhe apenas um gênero por proposta de SD. Essa visão é por vezes equivocada, pois, como nos comunicamos por meio de gêneros, não nos limitamos a apenas um em nossos processos de comunicação. São utilizados vários deles em nossas práticas discursivas sociais cotidianas.

Mesmo quando se trata do ensino de um determinado gênero em sala de aula, são interpelados inúmeros outros ao longo do desenvolvimento de uma proposta de SD. Esse intercâmbio de gêneros se inicia já na primeira etapa da SD, na “definição da situação de comunicação”, na qual o professor usa um gênero oral (aula expositiva) para apresentar a proposta para os seus alunos. Essa situação vai se repetindo ao longo das aulas e desenvolvimento dos módulos, seja quando apresenta um “tutorial” para os alunos, ou

SUMÁRIO

quando exibe um “filme” para complementar a discussão proposta, ou mesmo quando pede para os alunos “debaterem” sobre a temática em estudo, dentre várias outras situações que requerem os mais diversos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Diante dessa realidade, várias propostas de modificação, ampliação e ressignificação do modelo cânone da SD já podem ser observadas nos trabalhos efetivados no país. Um desses trabalhos é o realizado por Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120) que consiste na “inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero”.

Conforme as autoras, é preciso que o professor oportunize aos alunos momentos de contato e leitura de exemplares do gênero que será estudado e que circula socialmente. Agindo assim, os docentes estariam trabalhando em duas perspectivas diferentes, uma que se refere às atividades de investigação para “conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente” e a outra, referente à “leitura e análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem” (Swiderski; Costa Hübes, 2009, p. 121).

Outra proposta de ressignificação da SD parte de uma investigação realizada por Cristovão (2015) na qual a autora sugere que sejam realizadas várias escritas do gênero em estudo, ao invés de apenas a inicial e a final. Além disso, são planejadas várias atividades de retextualização das escritas dos alunos, com tarefas de correção a serem desenvolvidas individualmente, em grupo ou em dupla. A proposição da autora é de que o conhecimento é criado e a aprendizagem estabelecida a partir da interação com o outro e da constante sistematização dos elementos que se pretendem enfatizar.

SUMÁRIO

Com base nessas reflexões de revisão e ressignificação da SD, sugerimos neste artigo uma adaptação da proposta cânone, especialmente tendo em vista as idiossincrasias do gênero em foco, o *vlog*. Entendemos que, por se tratar de um gênero de circulação em ambiente virtual, a sua produção não é tão simples como parece. Mesmo sendo um gênero que alguns alunos podem estar acostumados a acessarem nos espaços das mídias digitais, parece-nos que, em se tratando das instâncias da recepção e da produção textual, eles se constituem mais na instância da recepção.

Nesse sentido, na proposta que apresentamos a seguir não contemplamos a etapa de “produção inicial” por entendermos a complexidade do gênero abordado e as possíveis dificuldades dos alunos com o trato com a tecnologia. Além disso, a partir das demandas que percebemos nos próprios alunos, especialmente os do Ensino Médio, de que as suas produções ganhem maior visibilidade para os seus pares e familiares, propomos uma etapa de socialização das produções realizadas. Entendemos que, embora se trate de uma ação a princípio simples, ela é de fundamental importância na motivação para a escrita e para a constituição dos alunos como sujeitos atuantes socialmente. Passemos então à proposta de SD para o trabalho com o gênero discursivo digital *vlog*.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO *VLOG*

Essa SD foi idealizada para alunos do 1º ano do Ensino Médio e tem como objetivo principal promover a recepção e a produção do gênero *vlog*, bem como discutir os usos adequados das linguagens formal e informal no estilo (Bakhtin, 2003) de suas produções. Segundo Schneuwly (2004, p. 27), “a escolha do gênero se faz em

SUMÁRIO

função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada! Nessa perspectiva, a escolha desse gênero específico, para desenvolvimento da SD parte da realidade vivenciada pelos jovens adolescentes que estão imersos em uma cultura digital que determina as suas ações.

A proposta será realizada em etapas, sendo dividida conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas da SD

Etapas	Atividade	Aulas	Tempo gasto
1º Etapa	Definição da situação de comunicação e apresentação dos gêneros digitais	1	50 minutos
Módulo 1 Etapa 1	Estudo do gênero <i>vlog</i>	2	1 hora e 40 minutos
Módulo 1 Etapa 2	Continuação do estudo do gênero <i>vlog</i>	1	50 minutos
Módulo 2 Etapa 1	Estudo sobre a variação linguística	2	1 hora e 40 minutos
Módulo 2 Etapa 2	Linguagem formal e informal	2	1 hora e 40 minutos
Produção Final Etapa 1	Análise de <i>vlogs</i> para motivação	1	50 minutos
Produção Final Etapa 2	Breve estudo sobre edição de vídeos	1	50 minutos
Produção Final Etapa 3	Produção do <i>vlog</i>	Extraclasse	1 semana
Produção Final Etapa 4	Avaliação e divulgação dos <i>vlogs</i> produzidos	2	1 hora e 40 minutos

Fonte: as autoras (2023).

Para melhor entendimento da SD e do quadro acima, será apresentada cada etapa e seus respectivos objetivos que pretendemos atingir no desenvolvimento da fase. O início de desenvolvimento da SD, conforme os pressupostos teórico-metodológicos de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), foi idealizada como exposto no Quadro 2:

Quadro 2 - Primeira etapa SD

Primeira etapa: definição da situação de comunicação e apresentação dos gêneros digitais

Objetivos:

- apresentar o plano de ensino, seus objetivos e funcionamento;
- discutir sobre os conteúdos que serão trabalhados durante a aplicação da SD;
- sondar sobre as expectativas dos alunos acerca da proposta;
- apresentar os gêneros digitais;
- identificar os gêneros digitais com os quais os alunos têm mais/menos contato;
- discutir sobre a utilização dos diferentes gêneros digitais.

Fonte: as autoras (2023).

Para essa primeira etapa, sugerimos que seja realizada uma conversa com os alunos, para lhes apresentar o plano de ensino que será aplicado nas próximas aulas, bem como seu propósito enunciativo. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), esse é o momento em que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”, portanto é importante informar aos adolescentes como serão ministradas as aulas, qual gênero será estudado, que tipo de atividades serão propostas, além da forma de avaliação a ser realizada. Também é relevante explorar as expectativas dos alunos sobre o projeto, se estão animados ou apreensivos, se estão compreendendo os objetivos pretendidos, dentre outros aspectos. Ainda nesse momento, deve ser feita a apresentação dos gêneros que circulam prioritariamente em ambientes digitais, buscando identificar com quais deles os alunos mais se familiarizam, bem como os motivos que os levam a entrar em contato com esses gêneros e em quais espaços virtuais eles costumam acessá-los.

SUMÁRIO

Ao introduzir alguns exemplares dos gêneros discursivo digitais (*blog*, *vlog*, ciberpoema, miniconto, infográfico etc.), pode-se colocar os nomes em uma caixa e pedir que os alunos retirem e digam se conhecem o gênero escolhido. Algumas sugestões de gêneros são apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Sugestões de gêneros digitais

Gêneros Digitais	Exemplo 1	Exemplo 2
Blog	Manga livre. Disponível em: https://mangalivre.net/ . Acesso em: 17 dez. 2023.	Volto já. Disponível em: https://voltoja.blogs.sapo.pt/ . Acesso em: 17 dez. 2023.
Notícia	Sete estudantes de Goiânia vão para a universidade da Nasa após criação de chiclete de pimenta. Disponível em: https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/07/03/sete-estudantes-de-goiania-va-para-a-universidade-da-nasa-apos-criacao-de-chiclete-de-pimenta.ghhtml . Acesso em: 17 dez. 2023.	Planeta precisa de 1,2 trilhão de novas árvores para conter o aquecimento, diz estudo. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-48859538 . Acesso em: 17 dez. 2023.
Vlog	A minha história. Disponível em: https://www.youtube.com/@PaolaAntoniniOficial . Acesso em: 17 dez. 2023.	Bob Marley vc Bob Esponja/ Batalha Animada. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCyb0T6J6nL5ibo0HLRMINKw . Acesso em: 17 dez. 2023.
Podcast	Semana Pop #39: 'Juntos e shallow', meet & greet a R\$ 8,8 mil e fim de séries. Disponível: https://g1.globo.com/podcast/semana-pop/noticia/2019/05/18/semana-pop-39-juntos-e-shallow-meet-and-greet-a-r-88-mil-e-fim-de-series.ghhtml . Acesso em: 17 dez. 2023.	Braincast #317 – Voz da comunidade: comunicação e entretenimento nas periferias. Disponível em: https://www.b9.com.br/110185/braincast-317-voz-da-comunidade-comunicacao-e-entretenimento-nas-periferias/ . Acesso em: 17 dez. 2023.

SUMÁRIO

Mashup	Mashup Mix 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TgiRkTG5VEM . Acesso em: 17 dez. 2023.	Radiohead e Elis Regina. Disponível em: https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2019/05/27/mashup-radiohead-elis-regina/ . Acesso em: 17 dez. 2023.
Ciberpoema	Ciberpoema Pôr do sol. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=P-JDbYsFdcE . Acesso em: 17 dez. 2023.	Buraco negro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OCSyCMr8o7Q . Acesso em: 17 dez. 2023.
Miniconto	Minicontos coloridos de Marcelo Spalding. Disponível em: https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/ . Acesso em: 17 dez. 2023.	Minicontos de ouvir. Disponível em: https://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios.html . 17 dez. 2023.
Hiperconto	Um estudo em vermelho, de Marcelo Spalding. Disponível em: http://www.literaturadigital.com.br/estudoemvermelho/ . Acesso em: 17 dez. 2023.	Assalto ao banco. Disponível em: https://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/assalto-ao-banco . Acesso em: 17 dez. 2023.
Infográfico	Celular: #falar, #trabalhar, #relaxar. Disponível em: http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/wp-content/uploads/2018/04/infografico4.png . Acesso em: 17 dez. 2023.	Reciclagem de lixo eletrônico. Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/sacd/S17/HTML5/S17-3-QUI60-2-OHT-015/index.html . Acesso em: 17 dez. 2023.

Fonte: as autoras (2023).

Para se ter um melhor aproveitamento dessa atividade, algumas ações podem ser realizadas, tais como: (i) dividir a turma em grupos e distribuir os nomes dos gêneros entre os grupos para que cada um reconheça alguns; (ii) deixar que os alunos falem o que sabem sobre os gêneros retirados da caixa; (iii) apresentar exemplos daqueles que a maioria não conhece; (iv) discutir sobre onde e quando são acessados e lidos (escola, trabalho, lazer). O tempo estimado para essa aula são 50 minutos e é preciso providenciar com antecedência: caixa com o nome de alguns gêneros; computador com acesso à internet para mostrar aos alunos gêneros que circulam na rede; *data show* para exibir imagens e exemplares dos gêneros.

Embora, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), na produção inicial “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”, a proposta, nessa SD, é que os alunos não realizem essa fase. Essa nossa opção em retirar a produção inicial, como exposto anteriormente, deve-se às dificuldades enfrentadas pelos alunos em lidarem com a tecnologia quando se trata da instância da produção. Infelizmente, em alguns contextos sociais, os alunos se limitam à recepção dos gêneros discursivos digitais e, quando interpelados para a sua produção, demonstram inúmeras dificuldades. Acreditamos que isso ocorre porque muitos discentes, em seus momentos de navegação pelos espaços digitais, têm preferência pelas mídias digitais, tais como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok* etc. Outros tantos realizam uma participação bastante efetiva nos jogos *online*, mas, novamente, apenas os consomem, não tendo oportunidade, conhecimentos suficientes, ou mesmo curiosidade, para tentarem produzir algo semelhante. Temos ouvido, ao longo das nossas experiências com ensino nos níveis Fundamental II e Médio, vários relatos de alunos sobre as suas dificuldades em lidarem com alguns tipos de produção que envolvem tecnologia, tais como, aplicativos para apresentação de conteúdos em slides (como PPT ou *Prezi*), editores de textos (como *Word* ou *Docs*), aplicativos para criação de tabelas (como *Excel* ou *Sheets*).

Então, para substituir essa etapa, a sugestão é que se promova um debate para obtenção do máximo de informações possíveis sobre os conhecimentos do discente acerca do gênero *vlog*. Para isso, o professor pode promover um debate com o roteiro do Quadro 4:

SUMÁRIO

Quadro 4 - Questionário sobre o gênero vlog

Questionário sobre o gênero vlog
Vocês conhecem o gênero vlog?
Que tipos de vlogs vocês mais assistem?
Já observaram alguma característica em comum entre os vlogs que vocês costumam assistir?
Em quais ambientes virtuais costumam ter mais acesso aos vlogs?
Os vlogs que assistem são destinados a que público?
Vocês já produziram algum conteúdo que poderia ser considerado um vlog?
Conhecem os processos de edição e publicação dos vídeos nos variados ambientes em que são disponibilizados?

Fonte: as autoras (2023).

Após o debate, iniciar o módulo para estudo do gênero vlog (Quadro 5), buscando discutir aspectos de sua caracterização e circulação.

Quadro 5 - Módulo 1 - Etapa 1

Módulo 1 - Etapa 1: estudo do gênero vlog
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • definir o gênero e suas características; • apresentar o tripé da constituição do gênero, segundo Bakhtin (2003); • apresentar exemplos desse gênero.

Fonte: as autoras (2023).

Para a realização da primeira etapa do Módulo 1 da SD, é preciso explicar para os alunos a constituição de um gênero discursivo, discutindo com eles sobre a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo (Bakhtin, 2003). Dessa forma, pode-se apresentar aos alunos os vlogs *Músicas que você já ouviu mas não sabe o nome* do canal *Você sabia?*⁶ e *A Rose é a VERDADEIRA Vilã do Titanic* do canal *Guilherme*

*Analisa*⁷, identificando juntamente com eles as características do gênero em estudo. Em seguida, pedir que escolham um *vlog* de sua preferência e respondam algumas perguntas que poderão auxiliar na avaliação da compreensão das principais características do gênero. Algumas sugestões de perguntas podem ser: (i) Qual *vlog* você escolheu? Quem é o autor? (ii) Como o *vlog* escolhido está estruturado? (iii) Qual é o conteúdo temático abordado? (iv) É possível identificar os recursos estilísticos empregados na composição do gênero? Quais são eles? A partir daí, as dúvidas evidenciadas nas respostas dos estudantes poderão ser discutidas em sala de aula de forma mais objetiva e direta.

Para o desenvolvimento da segunda etapa do Módulo 1 (Quadro 6), apresentar aos alunos os seguintes vídeos e pedir que observem a forma como as pessoas se portam enquanto falam: vídeo 1: *Estrutura de formação de palavras* do canal *Oficina resolve (TV Oficina)*⁸; vídeo 2: *Conversa entre amigos - Restart e Priscila Alcântara* do canal *Thiago Rocha*⁹; vídeo 3: *Giro de notícias - 09/06/19* do canal *Jovem Pan News*¹⁰; vídeo 4: *Rodrigo Marques - Fui nas cataratas do Iguaçu - Stand up comedy* do canal *Rodrigo Marques*¹¹.

Quadro 6 - Módulo 1 - Etapa 2

Módulo 1 - Etapa 2: continuação do estudo do gênero <i>vlog</i>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> trabalhar a comunicação oral; apresentar técnicas necessárias para a reprodução de gêneros orais; ambientar os alunos com a ideia de se pronunciarem de frente para uma câmera.

Fonte: as autoras (2023).

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0g1PktYptP8>. Acesso em: 17 dez. 2023.

8 Disponível em: <https://youtu.be/KCaBotSTNXk?si=sM6li56R3QTctG6y>. Acesso em: 17 dez. 2023.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-LFAIEUtq4>. Acesso em: 17 dez. 2023.

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tet7DnS-1C0>. Acesso em: 17 dez. 2023.

11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AqjxFlvcv_8. Acesso em: 17 dez. 2023.

Após a exibição dos vídeos, discutir com os alunos sobre as diferenças entre eles. Pode se utilizar o seguinte roteiro apresentado no Quadro 7 para condução da discussão:

Quadro 7 - Discussão sobre diferenças entre *vlogs*

1. Quais as diferenças entre as posturas dos falantes nos vídeos assistidos?
2. Qual vídeo exigiu mais formalidade em sua produção? Por quê?
3. Qual a linguagem predominante nos vídeos?
4. Conversar com alunos sobre os seguintes pontos importantes para garantir a eficácia dos gêneros orais:
 - Postura corporal;
 - Entonação e volume da voz;
 - Dicção;
 - Contato visual (no caso dos *vlogs*, olhar para a câmera);
 - Expressão facial.

Fonte: as autoras (2023).

O próximo módulo (Quadro 8) será destinado para os estudos sobre a variação linguística. Para desenvolver essa fase da SD, é importante salientar que as reflexões sobre a língua serão efetivadas tomando como objeto de análise *vlogs* circulantes socialmente.

Quadro 8 - Módulo 2 - Etapa 1

Módulo 2 - Etapa 1: estudo sobre a variação linguística

Objetivos:

- trabalhar a variação linguística presente no gênero *vlog*;
- identificar principalmente as variedades regionais da língua em *vlogs* de diferentes regiões do Brasil;
- discutir porque a variação linguística é mais aceita nos gêneros orais.

Fonte: as autoras (2023).

Apresentar aos alunos os *vlogs* *Gaúcho raiz x Gaúcho de apartamento no frio* do canal *Guri de Uruguaiana*¹², *Sotaque* do canal

*whinderssonnunes*¹³, *Aula de mineirês 1 - Gírias e expressões de Minas Gerais* do canal *Fee Grilo*¹⁴ e *Não é porque eu sou goiano que...* do canal *Ar Tour*¹⁵ e pedir que eles identifiquem as diferenças no vocabulário e no emprego da Língua Portuguesa nos *vlogs* assistidos. Após essa atividade, discutir com a turma as variações linguísticas encontradas por eles nos vídeos, levantando questões como o preconceito linguístico e estigmatização de variantes linguísticas características de certas regiões do país, como, por exemplo, o sotaque nordestino ou o “falar errado” dos mineiros. Refletir, ainda, sobre o fato de que os livros didáticos abordam mais a variação geográfica, por essa envolver menos preconceitos que a variação social (Faraco, 2008).

Para dar continuidade aos estudos sobre questões referentes à variação linguística, conforme o Quadro 9, apresentar aos alunos os *vlogs* a seguir e solicitar que identifiquem características da linguagem formal e/ou informal: *Pizza, uma D.R.* do canal *JoutJout Prazer*¹⁶ (gírias, diálogos informais, xingamentos); *Vó de rico e vó de pobre* do canal *winderssonnunes*¹⁷ (gírias, vocabulário simples); *Estrutura e elementos do conto*¹⁸ (termos técnicos, vocabulário mais elaborado); *Vida de gêmeos* do canal *O que não dizer oficial*¹⁹ (gírias, xingamentos, vocabulário simples). Logo após, discutir sobre o motivo de a linguagem informal ser mais comum e mais aceita na modalidade oral da Língua.

SUMÁRIO

- 13 Disponível em: https://youtu.be/-vF7-jRcyfU?si=syIbFwIxb05x_9_C. Acesso em: 17 dez. 2023.
- 14 Disponível em: <https://youtu.be/HrmmmbPfbLg?si=h0cass-GjZiimn7M>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- 15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7t0i3sxbQxM>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- 16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9m6bJvWeek>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- 17 Disponível em: <https://youtu.be/dWfR4qx-09s?si=iMESA8MYTpK0QtU2>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- 18 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLL-nshHTD4>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- 19 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GiWc8e7yWrg>. 17 dez. 2023.

Quadro 9 - Módulo 2 - Etapa 2**Módulo 2 - Etapa 2: linguagem formal e informal**

Objetivos:

- trabalhar a adequação linguística em *vlogs*;
- identificar os trechos, palavras e expressões formais/informais em alguns *vlogs*;
- discutir porque a linguagem informal é mais aceita nos gêneros orais.

Fonte: as autoras (2023).

A seguir, são apresentados os caminhos que deverão ser percorridos para a realização da produção final, que contará com quatro etapas consideradas relevantes para que, ao final, o aluno se sinta preparado e seguro para produzir o seu próprio *vlog*. São elas: (i) análise de *vlogs* para motivação, (ii) estudo sobre um tutorial de edição de vídeos e (iii) produção dos *vlogs* e (iiii) divulgação da produção final, conforme os Quadros 10, 11, 12 e 14.

Quadro 10 - Produção Final - Etapa 1**Produção Final - Etapa 1: análise de *vlogs* para motivação**

Objetivos:

- exemplificar os tipos de *vlogs* que podem ser produzidos pelos alunos;
- preparar os estudantes para a produção final dessa SD;
- esclarecer possíveis dúvidas acerca do gênero *vlog*.

Fonte: as autoras (2023).

Apresentar aos alunos dois modelos de *vlogs* que eles poderão utilizar em suas produções. *vlog* no estilo diário – o aluno escolhe um tema e discorre sobre ele de forma livre, como se estivesse relatando suas ideias e opiniões sobre o assunto em um diário. *Vlog* no estilo “Um dia na minha vida” – o aluno grava sua rotina e as atividades que realiza em um dia comum de sua vida. Em seguida, exibir aos alunos os seguintes *vlogs* que seguem os modelos sugeridos: *Vlog - Bastidores do Programa Sabrina Sato*

com Maiara e Maraisa do Canal Sabrina Sato²⁰, *Minhas amigas americanas na cozinha!!* < JonVlogs > do canal Jon Vlogs²¹, *A menina que roubava livros*, Markus Zusak (#53) do canal Ler antes de morrer²², *Vingadores: ultimato (Avengers: Endgame, 2019)* – Crítica do canal Meus 2 Centavos²³. Para finalizar a atividade, conversar com os alunos sobre suas ideias de vlogs e tirar as dúvidas que ainda restarem sobre o gênero.

Quadro 11 - Produção Final - Etapa 2

Produção Final – Etapa 2: breve estudo sobre edição de vídeos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • facilitar o processo de edição dos vídeos produzidos; • apresentar as funções básicas do aplicativo <i>InShot</i>²⁴, que será utilizado para a edição dos vlogs.

Fonte: as autoras (2023).

Embora estejam imersos em contexto tecnológico, muitas vezes, os adolescentes têm dificuldades para executar algumas ações nos ambientes virtuais. Considerando essa situação, propõe-se o estudo de um tutorial para auxiliá-los na preparação de suas produções. Para isso, é preciso mostrar e explicar aos alunos o passo a passo de como fazer a edição de um vídeo no aplicativo *InShot* por meio de tutorial em vídeo disponível no *YouTube*²⁵.

No tutorial do *YouTube*, os alunos encontrarão explicações de como importar as mídias que serão utilizadas para a área de edição; como adicionar áudio aos seus vídeos; como inserir textos, filtros e efeitos em sua produção; como fazer cortes nos vídeos; além

20 Disponível em: https://youtu.be/4hDJEBN_YPY?si=UJhbmnrSx-DcEb3S. Acesso em: 17 dez. 2023.

21 Disponível em: <https://youtu.be/zsQv9SvdVq8?si=07C0j9NyFg07mnrD>. Acesso em: 17 dez. 2023.

22 Disponível em: <https://youtu.be/3QgKqOTdYao?si=ADuc0bRS4gt7MRxx>. Acesso em: 17 dez. 2023.

23 Vídeo não está mais disponível. Acesso em: 17 dez. 2023.

24 O aplicativo deverá ser baixado gratuitamente para o seu aparelho de celular ou notebook.

25 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k2uHmAcslx4>. Acesso em: 17 dez. 2023.

de outras funções básicas oferecidas pelo aplicativo. Em sala de aula, os alunos poderão explorar os recursos do aplicativo *InShot* e tirar as possíveis dúvidas que surgirem.

Quadro 12 - Produção Final - Etapa 3

Produção Final - Etapa 3: produção do <i>vlog</i>
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da SD; • produzir a versão final dos <i>vlogs</i>.

Fonte: as autoras (2023).

Nessa etapa da SD, os alunos devem utilizar os conhecimentos adquiridos durante os módulos desenvolvidos e produzir seu próprio *vlog*. Na produção final, eles devem considerar as características do gênero (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo), atentar-se à postura corporal coerente para a expressão de um gênero oral e fazer uso do conhecimento sobre adequação linguística. Além disso, o *vlog* a ser produzido deverá considerar os dois modelos abordados durante os módulos: *vlog* no estilo diário ou *vlog* no estilo “um dia na minha vida”.

Para desenvolver a atividade, o aluno poderá receber o roteiro presente no Quadro 13 para orientá-lo na produção de seu *vlog*:

Quadro 13 - Roteiro para Produção Final

Roteiro da atividade de produção final	
1.	Crie um <i>vlog</i> utilizando todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos anteriores sobre o gênero em estudo.
2.	Em sua produção final, você deve levar em consideração as características do gênero (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo), atentar-se à postura corporal coerente para a expressão de um gênero oral e fazer uso do conceito de adequação linguística (linguagem formal e informal).
3.	Você pode escolher abordar entre seguintes assuntos: <ol style="list-style-type: none"> <i>Vlog</i> no estilo diário: o aluno escolhe um tema e discorre sobre o mesmo de forma livre, como se estivesse relatando suas ideias e opiniões sobre o assunto em um diário; <i>Vlog</i> no estilo "um dia na minha vida": o aluno grava sua rotina e as atividades que realiza em um dia comum de sua vida.
4.	Seu <i>vlog</i> deve durar entre 10 e 15 minutos.
5.	Você terá o prazo de uma semana para realizar sua atividade.

Fonte: as autoras (2023).

Para finalizar a SD, a proposta é que o professor promova com os alunos um momento de reflexão sobre as atividades realizadas e sobre a produção efetivada.

Quadro 14 - Produção Final - Etapa 4

Produção Final – Etapa 4: avaliação e divulgação dos <i>vlogs</i> produzidos
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> avaliar o aprendizado dos alunos acerca do gênero; ouvir as experiências dos alunos com a aplicação dessa SD e com a produção de um <i>vlog</i>; promover a divulgação dos <i>vlogs</i> produzidos.

Fonte: as autoras (2023).

Ao propor discussões acerca das possibilidades de revisão das produções empreendidas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014) esclarecem que:

A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. É, portanto, importante criar automatismos; preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada que, em situação, não supõe, de fato, mais do que variações devidas aos imprevistos da comunicação em ato (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2014, p. 101).

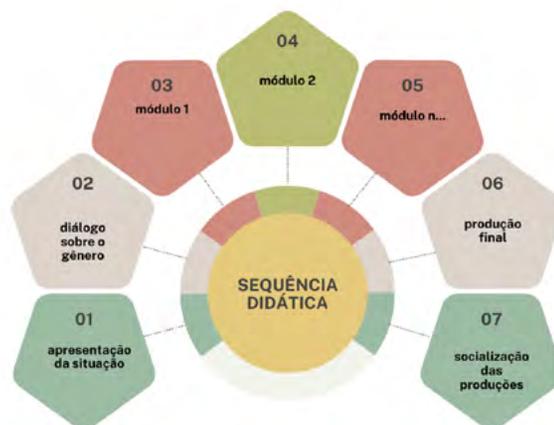
Considerando o exposto pelos autores, é importante apresentar os *vlogs* construídos para a turma, discutindo os pontos positivos e negativos das produções e retomando os estudos sobre o gênero trabalhado (principais características: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo); bem como os conteúdos de variação linguística (linguagem formal e informal).

Além disso, é interessante que haja uma socialização dos *vlogs* produzidos pelos alunos, a fim de divulgar o trabalho desenvolvido com esse gênero. Para isso pode-se criar um canal para a turma no *YouTube* que, como já citado no artigo, é a plataforma mais utilizada para compartilhamento do gênero em questão, e adicionar ao canal os vídeos dos estudantes. Após isso, cada aluno pode ainda compartilhar o link de acesso ao canal em suas redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, convidando seus familiares e amigos para também conhecerem suas produções.

Para essa proposta de trabalho com o gênero *vlog*, foram necessárias adequações do organograma da SD cânone, prevista pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devido às dificuldades que os alunos podem apresentar na produção de um vídeo já na etapa de produção inicial. Além disso, propusemos também o acréscimo de uma última etapa, na qual os alunos podem fazer circular as suas produções, se constituindo como sujeitos atuantes

SUMÁRIO

socialmente e que migram do *status* de meros receptores do gênero *vlog* para o *status* de produtores desse gênero discursivo digital. Podemos pensar então no seguinte organograma, que procura contemplar as modificações empreendidas na proposição dos autores:

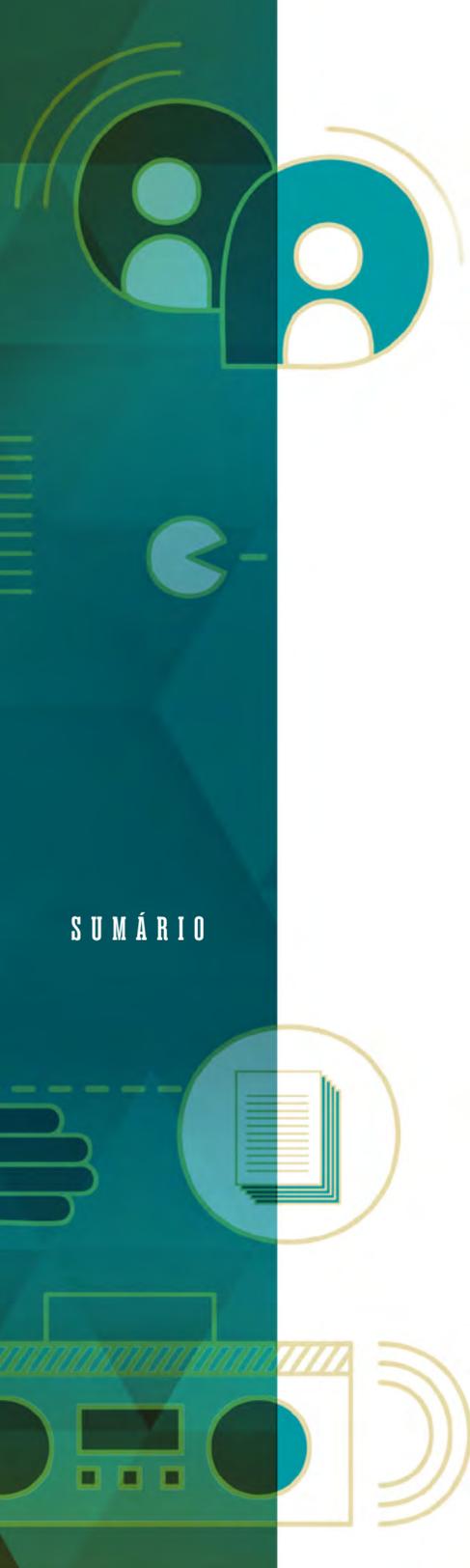


Fonte: as autoras (2023).

Ao finalizar essa proposta de material didático para o ensino do gênero discursivo digital *vlog* e os usos da linguagem formal e informal na constituição desse gênero, foi possível observar que a proposição de trabalhos com a metodologia de SD cânone, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), *pode*, e em algumas situações comunicativas *deve*, sofrer modificações para se adequar, como dito anteriormente, aos contextos culturais nos quais os discentes estão inseridos; às linguagens que circulam nas práticas sociais que serão interpeladas na execução da SD; às dificuldades que alguns docentes podem ter ao abordar determinados aspectos do ensino, dentre outros fatores.

Em nosso caso específico, as necessidades de flexibilização da proposição cânone ocorreram devido a dois princípios preponderantes. Primeiramente, a escolha de um gênero de circulação prioritária em ambiente virtual, o que demanda que também seja produzido

SUMÁRIO

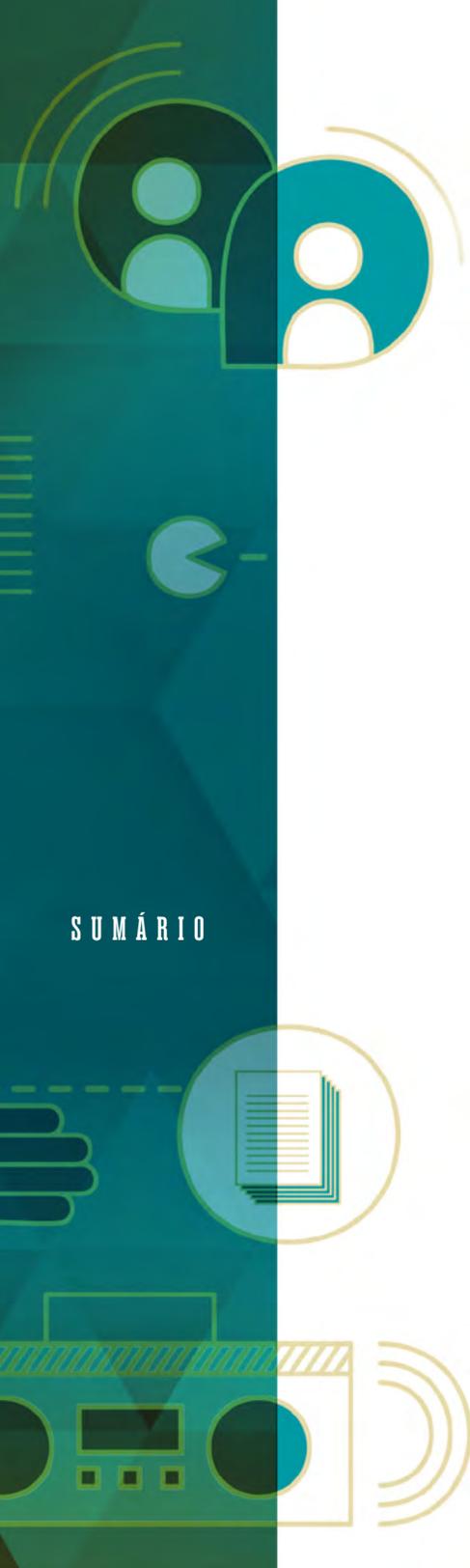


nessa esfera. Outro aspecto relevante é a necessidade que observamos nos contextos escolares de que as produções realizadas ultrapassem os “muros da escola”, ou seja, que elas possam ser acessadas e lidas por um número maior de pessoas. Essa ação faz com que o processo de escrita se torne muito mais significativo para o aluno que sabe que a sua produção terá um alcance maior e poderá ser lida por outras pessoas. Por outro lado, é importante ressaltar que a releitura do organograma de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aqui apresentada é apenas uma diretriz que se fez necessária no processo de confecção desse material didático. Sabemos que outras adaptações, ressignificações e flexibilizações são possíveis para a SD, o que, em nosso entendimento, é algo positivo, pois demanda dos docentes planejamento de suas ações em sala de aula e adaptações às metodologias disponíveis para o ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tecnológica contemporânea exige cada vez mais a promoção dos multiletramentos e por isso torna-se necessário incluir nas práticas escolares metodologias de ensino que propiciem diferentes letramentos e que considerem as multissemioses que constituem os processos de interação nos quais os alunos estão inseridos. Dessa forma, compreender a constituição dos gêneros discursivos e suas características permite perceber como funcionam também os gêneros digitais, tão presentes no cotidiano dos indivíduos, principalmente dos jovens. Assim, é possível utilizar-se desses gêneros para trabalhar questões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, criando novas coleções de bens culturais que acompanhem as transformações dos alunos.

Produzir um material didático que tente atender às demandas dos alunos e do currículo escolar exigiu um estudo de teorias sobre



materiais didáticos e também sobre as práticas dos estudantes. O estudo dessas teorias foi importante para se compreender qual a função do material didático escolhido, nesse caso as sequências didáticas, e como elas devem ser pensadas para que cumpram seus objetivos. Além disso, compreender como se dá a relação dos jovens com a tecnologia se mostrou fundamental para o processo da produção do material, uma vez que é essa relação que justifica a escolha do gênero mais propício a ser ensinado aos alunos e, posteriormente, possibilita a escolha dos conteúdos que poderão ser estudados a partir do gênero trabalhado.

Portanto, depreende-se que o gênero discursivo digital *vlog* pode ser utilizado para facilitar o aprendizado de conteúdos – como variedades linguísticas – sendo ensinados, e posteriormente produzidos pelos alunos, por meio de uma Sequência Didática específica para o ensino de gênero. Além disso, acredita-se que um material didático como a SD aqui apresentada seja capaz de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de português, que muitas vezes são consideradas difíceis e desagradáveis pelos adolescentes, e motivá-los nos estudos, mostrando que conhecer e compreender os fatos da língua podem ser tarefas prazerosas e integradas às suas vivências diárias.

A produção da Sequência Didática mostra que é possível levar as práticas cotidianas dos alunos para a sala de aula, transformando as aulas de língua em um momento de aprendizado diverso, que contemple, além de conteúdos escolares, outros conhecimentos e o aprimoramento de atividades desenvolvidas pelos estudantes em áreas e momentos de suas vidas distintos.

Incentivar e promover os multiletramentos na escola, por meio de atividades com caráter tecnológico, como por exemplo o trabalho com os *vlogs*, é um grande avanço para os processos educacionais, que devem se transformar para acompanhar as necessidades da sociedade, afinal, a escola não é apenas ambiente de formação acadêmica, mas também ambiente de formação humana para a vida.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- A MENINA que roubava livros, Markus Zusak (#53. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (10 min 57 s). Publicado pelo canal Ler antes de morrer. Disponível em: <https://youtu.be/3QgKq0TdYao?si=ADucObRS4gt7MRxx>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- A MINHA história. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (8 min 37 s). Publicado pelo canal Paola Antonini. Disponível em: <https://www.youtube.com/@PaolaAntoniniOficial>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- A ROSE é a VERDADEIRA Vilã do Titanic. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (7 min 02 s). Publicado pelo canal Guilherme Analisa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0g1PktYptP8>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- AMARO, F. Por um estudo dos vlogs: apontamentos iniciais e contribuições teóricas de Marshall McLuhan. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 153-168, 2011.
- AULA de mineirês 1 - Gírias e expressões de Minas Gerais. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (6 min 40 s). Publicado pelo canal Fee Grilo. Disponível em: <https://youtu.be/HrmmbPfbllg?si=hOcass-GjZiimn7M>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, J. Internautas incrementam blogues com vídeos digitais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 nov. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u17523.shtml>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BOB Marley vc Bob Esponja/ Batalha Animada. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (2 min 48 s). Publicado pelo canal Galo Frito. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCyb0T6J6nL5ibo0HLRMINKw>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas Juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CELULAR: #falar, #trabalhar, #relaxar. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/wp-content/uploads/2018/04/infografico4.png>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SUMÁRIO

CIBERPOEMA Buraco negro. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (15 s). Publicado pelo canal Escritor Fábio Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OCSyCMr8o7Q>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CIBERPOEMA Pôr do sol. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (26 s). Publicado pelo canal Escritor Fábio Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=P-JDbYsFdcE>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CONVERSA entre amigos - Restart e Priscila Alcântara. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (9 min 23 s). Publicado pelo canal Thiago Rocha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-LFAIEUtq4>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L. A genre-based approach underlying didactic sequences for the teaching of languages. *In*: ARTEMAVA N.; FREEDMAN, A. (org.). **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. San Bernardino: Inkshed Publications, 2015. v. 1, p. 403-452.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ESTRUTURA de formação de palavras | Gramática | Oficina do Estudante. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min 29 s). Publicado pelo canal TV Oficina. Disponível em: <https://youtu.be/KCaBotSTNXk?si=HArPjGa4uLZbzpTQ>. Acesso em: 17 dez. 2019.

ESTRUTURA e elementos do conto. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (5 min 14 s). Publicado pelo canal Área do Conhecimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLL-nshHtD4>. Acesso em: 17 dez 2023.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. *In*: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 163-182.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

GAÚCHO raiz x Gaúcho de apartamento no frio. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (10 min 26 s). Publicado pelo canal Guri de Uruguaiana. Disponível em: <https://youtu.be/HlgcxrGOLNE?si=HrAPnjUqtFCfUtet>. Acesso em: 17 dez. 2019.

GIRO de notícias - 09/06/19. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (1 min 55 s). Publicado pelo canal Jovem Pan News. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tet7DnS-1C0>. Acesso em: 17 dez. 2019.

HAYLES, K. Intermediação: Da página à tela. *In*: HAYLES, K. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 61-100.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MANGA livre. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo. Publicado pelo canal Manga livre. Disponível em: <https://mangalivre.net/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MASHUP Mix 2023. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (30 min 26 s). Publicado pelo canal DJ Bue. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TgiRkTG5VEM>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MINHAS amigas americanas na cozinha!! < JonVlogs >. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (10 min 37 s). Publicado pelo canal Jon Vlogs. Disponível em: <https://youtu.be/zsQv9SvdVq8?si=07C0j9NyFg07mnrJ>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MINICONTOS coloridos. [S. l.: s. n.], 2017. Publicado pelo canal de Marcelo Spalding. Disponível em: <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MINICONTOS de ouvir. [S. l.: s. n.], 2017. Publicado pelo canal MINICONTOS de ouvir. Disponível em: <https://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/audios.htm>. l. 17 dez. 2023.

MÚSICAS que você já ouviu mas não sabe o nome. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (11 min 49 s). Publicado pelo canal Você sabia? Disponível em: https://youtu.be/3Az77gFxots?si=_JO8bMLSZkoK9Wxe. Acesso em: 17 dez. 2019

NÃO é porque eu sou goiano que... [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (4 min 29 s). Publicado pelo canal Ar Tour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7t0i3sxbQxM>. Acesso em: 17 dez. 2019.

PIZZA, uma D.R. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (5 min 26 s). Publicado pelo canal JoutJout Prazer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9m6bJVweek>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SUMÁRIO

RADIOHEAD e Elis Regina. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (4 min 20 s). Publicado pelo canal Raphael Bertazi. Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2019/05/27/mashup-radiohead-elis-regina/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

RECICLAGEM de lixo eletrônico. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/sacd/S17/HTML5/S17-3-QUI60-2-OHT-015/index.html>. Acesso em: 17 dez. 2023.

RODRIGO Marques - Fui nas cataratas do Iguaçu - Stand up comedy. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (6 min 41 s). Publicado pelo canal Rodrigo Marques. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AqjxFlvcv_8. Acesso em: 17 dez. 2019.

ROJO, R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

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

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. /n: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SOTAQUE. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal whinderssonnunes. Disponível em: <https://youtu.be/-vF7-jRcyfU?si=Z100rk-mB7oQC8iF>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 12 mar. 2019.

TUTORIAL de edição de vídeo. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (9 min 54 s). Publicado pelo canal Leonardo Feliciano. Disponível em: https://youtu.be/Rz7MRW2LaPE?si=Yj_wcCuTC40sezNJ. Acesso em: 17 dez. 2019.

VALÊNIA, A; AMORIM, Y. Interação e participação significativa: características e estruturação do gênero vlog. **Miguilim: Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 3, n. 7, p. 687-705, set./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1726/1324>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SUMÁRIO

VIDA de gêmeos. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (20 min 47 s). Publicado pelo canal O que não dizer oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GiWc8e7yWrg>. Acesso em: 17 dez 2019.

VLOG - Bastidores do Programa Sabrina Sato com Maiara e Maraisa. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (8 min 3 s). Publicado pelo canal Sabrina Sato. Disponível em: https://youtu.be/4hDJEBN_YPY?si=IjhbmRxs-DcEb3S. Acesso em: 17 dez. 2019.

VÓ de rico e vó de pobre. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (8 min 29 s). Publicado pelo canal windersonnunes. Disponível em: <https://youtu.be/dWfR4qx-09s?si=iMESA8MYTpK0QtU2>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SUMÁRIO

5

*Helena Maria Ferreira
Teciene Cássia de Souza
Taísa Rita Ragi*

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

INTRODUÇÃO

Considerando que as tecnologias digitais têm promovido um redimensionamento das interações sociais entre as pessoas, e, por consequência, uma transmutação de gêneros textuais, o presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre a Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006) e suas contribuições para a leitura de textos multissemióticos.

Este capítulo assume relevância por tratar de uma questão notadamente relevante no contexto da Educação Básica, qual seja, a leitura de textos que circulam no cotidiano social dos alunos. Dessa forma, espera-se contribuir para uma reflexão acerca dos modos de organização e de funcionamento de produções textuais que estão presentes nas interações dos alunos e que podem ser objetos de discussão em sala de aula, seja para uma formação crítica e cidadã, seja para uma análise dos mecanismos de textualização que podem orientar a leitura de outras produções.

Destaca-se, aqui, que os documentos oficiais que parametrizam a educação no Brasil apontam para importância de se trabalhar com os textos multimodais, uma vez que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 68-69).

SUMÁRIO

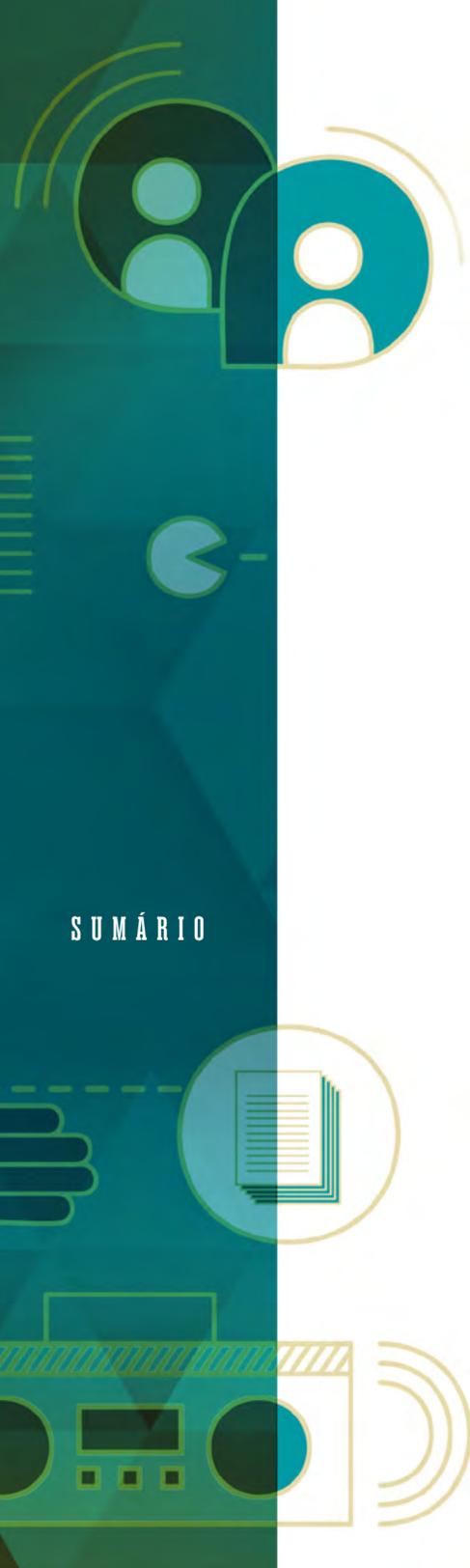
Diante disso, o presente capítulo apresenta uma compilação dos principais pressupostos teóricos e analíticos da Gramática do Design Visual (GDV) e suas contribuições para o processo de leitura de textos multimodais. Além disso, será apresentada uma análise de uma produção multissemiótica, com vistas a ilustrar as potencialidades da teoria aqui abordada.

Espera-se que esta proposta contribua com a formação de professores atuantes e futuros professores, que poderão explorar os mais diversos textos em sala de aula, contando com a contribuição da Gramática do Design Visual.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: CONTEXTUALIZAÇÃO

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), é pautada nos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday (1985), uma vez as construções visuais podem ser consideradas semelhantes às linguísticas, pois ambas denotam interpretações particulares da experiência dos produtores e podem ser consideradas como formas de interação social. Nesse contexto, é proposta a Gramática do Design Visual, que tem como proposta descrever, de modo explícito e sistemático, “os significados das regularidades encontradas em imagens produzidas na cultura ocidental, tornando-se um instrumento de apoio para os estudos linguísticos quando os objetos de análise forem textos/gêneros multimodais constituídos, no mínimo, pelos códigos semióticos verbal e visual” (Biasi-Rodrigues; Nobre, 2010, p. 93).

Assim, a proposta de produção dessa gramática pautou-se na busca de uma sistematização dos modos de organização dos textos multissemióticos que circulam na cultura ocidental, com vistas



a descrever regularidades comuns nos projetos de dizer. Embora a GDV apresente um amplo repertório de categorias de análise que reforçam a descrição e a interpretação das mais diversas composições visuais, de esquemas teóricos a imagens abstratas, o objeto de estudo da teoria centrou-se no estudo das produções imagéticas estáticas, o que não invalida sua contribuição para os estudos de análise de textos em movimento.

Na atual sociedade, com a democratização do acesso à internet, os textos que circulam no cotidiano social têm sido produzidos por meio da congregação de vários recursos e, com isso, a escola, possuindo a responsabilidade de formar leitores proficientes, precisa considerar esse caráter multimodal e multissemiótico dos textos, com vistas à promoção dos multiletramentos (Rojo, 2012). Ao incluir os textos multimodais para estudos e análises em sala de aula, com uma abordagem que chame a atenção do aluno para os conteúdos de ensino e para a mobilização para a interação, o professor estará tornando o processo de ensino mais aprazível e poderá viabilizar uma proposta pedagógica contextualizada.

De acordo com Mozdzenski (2013, p. 178),

essas novas propostas de análise, ao considerar que o processamento textual das informações só pode se dar com a leitura integrada do texto verbal, do material visual (fotografias, infográficos, desenhos, cores, *layout*), do material sonoro (música, ruídos, entonação, ritmo) e assim por diante. Caso contrário, a leitura lacunosa poderá afetar significativamente a compreensão da unidade global do texto.

Ao pensar no processo de leitura em sala de aula, é preciso considerar a multimodalidade que, de acordo com Dionísio (2007), é um traço constitutivo de todos os gêneros orais e escritos, uma vez que ela faz parte da variação dos modos de comunicação que existem atualmente, por meio da fala, da escrita e da imagem. Hemais (2010, p. 1) acrescenta que:

SUMÁRIO

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados.

Nesse sentido, considerando a leitura dos textos multimodais, Ferreira, Villarta-Neder e Vieira (2015, p.74) pontuam que "a leitura, numa perspectiva da multimodalidade, permite levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, músicas, gestos, sons, além dos elementos lexicais, nas análises dos textos". Esses modos de representação contribuem para a produção de sentidos dos textos e devem ser considerados pelo sujeito-leitor, uma vez que um recurso semiótico poderá ser um elemento decisivo para a qualidade do processo de interpretação.

Apesar de não apresentar uma discussão voltada para as questões do processo de ensino e aprendizagem, a GDV poderá orientar o desenvolvimento de uma prática educativa que contemple a diversidade semiótica constitutiva dos textos que circulam nos espaços sociais, viabilizando uma compreensão que considere os diferentes recursos indiciadores de sentido. Desse modo, a GDV favorece uma aproximação entre o cotidiano escolar e o cotidiano social, na medida em que propicia a formação de leitores para a diversidade de textos que circulam nos diferentes espaços de interação.

Diante disso, Gualberto (2013) destaca o papel da GDV de auxiliar professores e pesquisadores no processo de análise de imagens, que passam a ser consideradas como uma estrutura sintática visual. Assim, a GDV

entra como uma possibilidade de amparo teórico-metodológico para os docentes, uma vez que a necessidade de se trabalhar tais conteúdos com os estudantes já ficou

SUMÁRIO

evidente, mas o 'como' ainda pode estar obscuro para os docentes, os quais, como abordado anteriormente, estão bastante sobrecarregados (Gualberto, 2013, p. 3-4).

Ao abordar os modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos, a GDV considera três dimensões, que apontam para importantes questões do processo de interpretação: (a) ideacional/representacional: é possível realizar em imagens modos de representação do mundo; (b) interpessoal/interativa: aborda a interação entre a imagem e seus espectadores, na qual papéis sociais são também estabelecidos; e (c) textual/composicional: considera que formas de organização de uma imagem contribuem para a construção de seus significados. Novellino (2007, p. 53) explica as três metafunções:

A teoria semiótica funcional das imagens, como proposta por Kress e van Leeuwen (2006), ao utilizar uma organização metafuncional também realizará seus significados através das mesmas funções, como exemplifica Unsworth (2001, p. 72): a- Representacional ou ideacional – as estruturas constroem também visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem; b- Interativa ou interpessoal – recursos também visuais que constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto; c- Composicional ou textual – esses significados se referem à distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

A seguir, serão abordadas as explicações das metafunções separadamente, analisando as possibilidades de interpretações e construções de sentidos de um texto multimodal.

SUMÁRIO

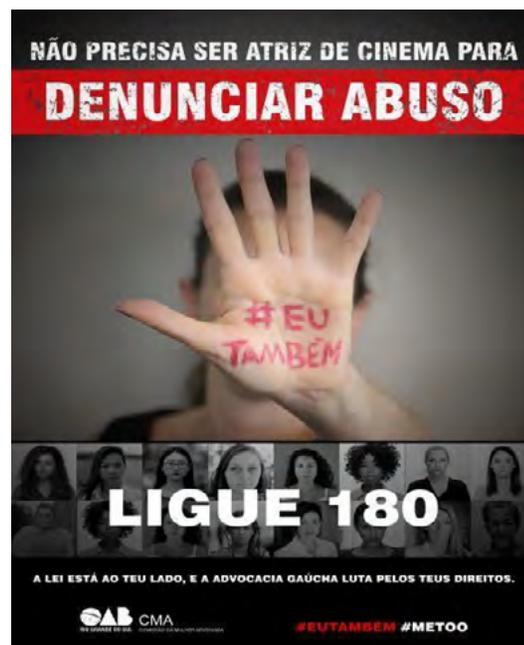
METAFUNÇÕES DA GDV: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Analisar as metafunções propostas por Kress e Van Leeuwen (2006), na obra *Gramática do Design Visual* pode trazer contribuições para a formação teórica e metodológica de professores, uma vez que as categorias propostas abarcam diferentes recursos semióticos e processos de textualização, que irão constituir a produção de discursos acerca do tema tratado. Além disso, pode favorecer o encaminhamento de práticas de ensino da leitura de modo contextualizado e aprofundado, uma vez que não se propõe apenas a discussão sobre questões relacionadas à materialidade textual, mas também sobre questões relativas às questões discursivas.

Considerando os limites de extensão deste capítulo, a apresentação dos pressupostos teóricos será feita em conjunto com a análise. Para tal, foi selecionada uma campanha educativa, que integra uma ação da Comissão da Mulher Advogada (CMA) da OAB/RS, que participa de um movimento para estimular as denúncias contra os abusos. A campanha foi motivada pelo aumento de 88% dos registros de denúncias se comparados ao mesmo período do ano anterior. Segundo a entidade, mais da metade das denúncias (1.136 ou 53,4%) foram relativas à violência física, outros 671 casos (31,4%) se referem à violência psicológica.

SUMÁRIO

Figura 1 - Campanha educativa



Fonte: Comissão [...] (2018).

Antes de abordar a questão das metafunções, é relevante discorrer acerca do processo de produção desta campanha. Do ponto de vista discursivo, o enunciado “não precisa ser atriz de cinema para denunciar abuso” se relaciona a um enunciado anterior em que atrizes de cinema se organizaram para denunciar a violência, o que pode ser confirmado em *Globo de Ouro 2018: atrizes usam vestidos pretos para denunciar assédio sexual em Hollywood* (Globo [...], 2018). Analisar o contexto de produção permite que o leitor perceba que os textos são produzidos a partir de relações com outros textos. Outra questão digna de nota é o uso do hashtag “# eu também” ou “#me too”, que é uma estratégia para a mobilização do leitor para aderir à causa.

Segundo a GDV, há dois tipos de participantes: o participante interativo (PI), aquele que observa, produz ou lê a imagem, e o participante representado (PR), aquele que faz parte da composição da imagem. Analisar os participantes da situação enunciativa é uma ação relevante para o processo de produção de sentidos, pois os perfis dos produtores, dos leitores presumidos e dos participantes das cenas veiculadas pelo texto contribuem para orientar o percurso interpretativo.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as produções imagéticas são constituídas por recursos selecionados para construir e manter interações entre os participantes representados e os produtores e leitores do texto. Os participantes em interação são, portanto, pessoas que produzem e atribuem sentido às imagens no contexto das instituições sociais que, em diferentes graus e formas, regulam o que pode ou não ser expressado por meio de imagens. Nessa perspectiva, a articulação e a compreensão dos significados sociais em imagens se pautam na articulação visual de significados em interação, bem como das posições espaciais alocadas para diferentes tipos de atores sociais em interação.

Assim, na figura 1, aqui analisada, é possível constatar que os participantes interativos são representados por uma Comissão da Mulher Advogada (CMA) da OAB/RS, que lançou uma campanha para estimular as denúncias contra os abusos. Desse modo, não se trata de uma campanha lançada por um órgão governamental para a consolidação de políticas públicas, mas de uma entidade (que não pertence à administração pública), que representa os advogados no Brasil e tem a função de defender a ética e os direitos da classe, fiscalizar o exercício da advocacia e promover o acesso à justiça. Assim, ao promover esse tipo de campanha, observa-se o compromisso social dessa entidade na defesa dos direitos humanos e da justiça social. Embora seja idealizada pela CMA, a campanha realiza uma ação em nome de um grupo mais amplo (advocacia gaúcha), o que fortalece o movimento.

SUMÁRIO

Em relação aos interlocutores, é possível inferir que a campanha é, preferencialmente, direcionada às mulheres, uma vez que é utilizado o pronome “teu” e há algumas pistas que orientam essa interpretação: foto de mulheres e o termo “atriz de cinema”, que está no feminino. Ao produzir a mensagem, a OAB constrói uma imagem como interlocutor: a de acolhimento. No excerto: “A lei está ao teu lado, e a advocacia gaúcha luta pelos teus direitos”, há escolhas lexicais relevantes para a construção de um discurso: “ao teu lado” e “luta pelos teus direitos”. Aqui, caberia uma discussão sobre a agência de publicidade que produziu a peça publicitária, mas não será objeto de análise neste capítulo.

Cabe, ainda, destacar a posição dos sujeitos leitores. Essa campanha pode ser recebida/lida sob diferentes perspectivas. Por exemplo, uma advogada, filiada à OAB gaúcha pode ler e construir uma identificação com pauta e se sentir engajada nesse movimento; uma mulher, que tem conhecimento de caso de abuso, pode se sentir motivada a aconselhar uma outra mulher a realizar denúncia; uma mulher, que vivencia um caso de abuso, pode ser mobilizada a concretizar uma queixa ou ignorar o apelo feito pela campanha; uma pessoa, que comete violência contra mulher, pode se sentir afetado pelo apelo, entre outras possibilidades. Além disso, por se tratar de uma campanha com veiculação aberta, podem ocorrer outros tipos de interação, como a que se está realizando aqui neste capítulo – objeto de estudo da organização e do funcionamento dessa produção ou a análise da campanha em contexto escolar, como material didático.

No que diz respeito aos participantes representados, merece destaque a figura de uma mulher, em posição central, com o cabelo preso e a mão cobrindo o rosto, o que não se configura como uma escolha neutra. O penteado em rabo, em que o cabelo está amarrado ou preso na parte de trás da cabeça, pode sugerir a ideia de uma situação mais casual, o que permite a identificação por parte mulheres dos diversos grupos sociais. A posição da mão pode sugerir a ideia de “pare”, ou seja, uma espécie de limite aos comportamentos

SUMÁRIO

abusivos/tóxicos. Além disso, a mão à frente do rosto não permite a identificação da mulher e pode sugerir confidencialidade, anonimato e segurança em relação à denúncia, ou ainda, a ideia de que qualquer mulher pode se aliar a esse movimento, não sendo necessário ser apenas as atrizes. As imagens de mulheres na faixa inferior parecem sinalizar para a ideia de que outras mulheres já fizeram as suas denúncias ou, até mesmo, a ideia de que a vítima não está sozinha, que não se trata de um caso isolado ou, ainda, de um grupo de mulheres que apoiam o movimento proposto.

Nessa direção, é possível considerar que a GDV se configura como um referencial teórico que permite a realização de leituras, em uma perspectiva reflexiva, deslocando-se da leitura com sentido único, para uma exploração de possibilidades de interpretação. Assim, a atividade da leitura em sala de aula pode ser realizada por meio da análise das diferentes percepções sobre o texto, com a integração dos saberes dos alunos e de uma proposta de uma reflexão dialógica entre os diferentes posicionamentos.

A seguir, serão analisadas as metafunções apresentadas pela GDV e que podem contribuir para um direcionamento das práticas de leitura de textos imagéticos em sala de aula.

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

No que diz respeito à função representacional, os participantes representados foram construídos com base no projeto de dizer dos produtores. A escolha de figuras femininas em uma produção que trata de abuso contra a mulher é uma estratégia discursiva que pode suscitar adesão por parte do leitor. Além disso, ao selecionarem uma figura de uma mulher não identificada, os produtores podem sugerir a ideia de que a campanha abarca os diversos tipos

de mulheres (características, aparência, talentos, realizações, grupos sociais, profissões, nível de escolaridade, raça etc.), o que pode incitar à tomada de decisão por parte das mulheres que sofrem ou presenciam casos de abusos.

Para a GDV, o processo de construção dos personagens, ressalta-se a presença dos tipos de procedimentos: narrativo e conceitual. No tipo narrativo, merece destaque a cena que representa a personagem principal com a mão à frente do rosto, impedindo o reconhecimento de sua identidade. Esse movimento/gesto representa um processo denominado processo de ação, de natureza não transacional, em que a personagem pratica uma ação voltada para ela mesma. Essa escolha indicia um direcionamento da atenção do sujeito-leitor para problemáticas relacionadas ao abuso, tais como: vergonha, medo, insegurança, baixa autoestima, tristeza etc. Outro processo utilizado para a construção dos sentidos foi o do tipo conceitual, em que se destaca a mesma cena. Essa construção simbólica, em que se coloca o gesto de uma mão aberta representa a ideia de “basta”, na cultura ocidental. A mão aberta em um gesto à frente do corpo pode sinalizar uma manifestação de que não se deseja continuar em uma determinada situação.

Outra questão importante refere-se à escolha das imagens das mulheres que figuram na faixa inferior: representam diferentes etnias, classes sociais e faixas etárias, o que suscita a ideia de que qualquer mulher pode e deve efetivar denúncias de abuso. Além disso, merece destaque o fato de todas terem sido representadas com as mesmas expressões faciais que demonstram a seriedade em relação à questão abordada.

SUMÁRIO

METAFUNÇÃO INTERACIONAL

A metafunção interacional corresponde à relação entre o leitor e o produtor da imagem, “levando-se em consideração que entre quem produz e quem lê a imagem, cria-se um elo mediante o uso de recursos e estratégias, regulando-se o que está sendo dito, como está sendo dito e como deve ser interpretado determinado texto imagético” (Silva, 2021, p. 35). A autora considera que escolhas dos modos de interação entre os personagens contribuem para o processo de indiciamento de sentidos, a construção do projeto de dizer, a orientação do percurso interpretativo e a organização da narrativa, explicitando que o processo interacional entre os participantes é necessário para que haja a efetiva compreensão dos enunciados.

Nesse contexto, Brito e Pimenta (2009) consideram quatro categorias analíticas que permitem uma análise mais direcionada dos processos de interação: contato, distância, atitude e modalidade.

O contato diz respeito ao olhar entre o participante representado na imagem e o leitor. Na imagem analisada, a participante colocada em destaque, conforme dito anteriormente, cobre o rosto com a mão, o que não permite o contato com o interlocutor por meio do olhar. Nesse caso, a campanha não se propõe a ser apelativa, uma vez que não há a busca de construção de intimidade com o leitor, ou seja, não há um propósito de construção de uma relação de afetividade e nem marcas de violência, que são recorrentes em campanhas educativas desse tipo de movimento.

A distância refere-se à proximidade ou não do participante representado no plano imagético, que pode criar uma relação à qual pode variar entre níveis de intimidade, vínculo social ou impessoalidade. Ferreira e Ferreira (2022) fazem a seguinte correspondência entre os planos e seus efeitos de sentidos: fechado (*close-up*; com relação à distância íntima e pessoal), médio (*médium shot*; condizente à distância social) e aberto (*long shot*; aquele ligado à distância impessoal).

SUMÁRIO

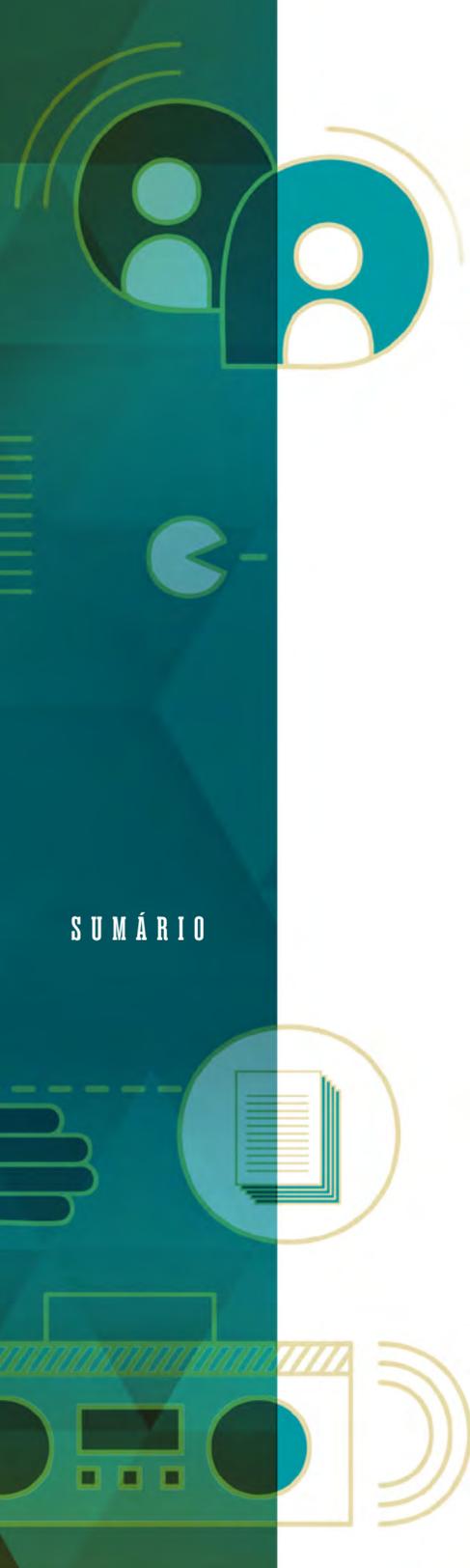
Na campanha analisada, o plano utilizado pode ser considerado médio. A proposta não é fazer com que o leitor construa uma relação de intimidade e nem de distanciamento com o participante representado. A partir da campanha, os produtores buscam exercer uma atitude responsiva em relação à violência contra mulheres.

A atitude considera o ângulo que se forma entre o corpo do participante e o leitor, que denota o ponto de vista que a imagem é apresentada. Na imagem analisada, nota-se a escolha por uma imagem em um ângulo frontal, que é retratada a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto ao leitor, denotando um convite para o envolvimento à causa, ou seja, relaciona-se à ação.

A modalidade direciona-se para o uso de estratégias de convencimento, que podem ser mais alinhadas aos contextos concretos ou às criações conceituais/ficcionais. Para Santos (2011), “a modalidade determina a realidade dos PR na imagem por meio de recursos que podem torná-los reais ou irrealis para os PI” (p. 13). A modalidade de uma imagem pode ser elaborada por meio de seis marcadores: (a) cor: pode variar pelo: grau de saturação (de cor plena a ausência de cor – preto e branco), diferenciação (de cores variadas a tons monocromáticos) e modulação (de sombras a cores plenas); (b) contextualização: vai da ausência de um cenário ou fundo (*background*) a um cenário articulado e com muitos detalhes; (c) representação: vai da abstração máxima até a representação realística; (d) profundidade: varia entre a ausência de perspectiva até seu uso completo; (e) iluminação: vai do uso de uma grande incidência de luz até a ausência total de claridade; e (f) brilho: pode alternar do número máximo de tons em diferentes gradações até dois tons (preto e branco, cinza claro e cinza escuro etc.).

Esses marcadores de modalidade são relevantes para a orientação interpretativa, uma vez que as pistas deixadas pelos produtores são necessárias para a reconstrução do projeto de dizer proposto a partir das escolhas realizadas para o cumprimento

SUMÁRIO



do propósito enunciativo que originou a produção textual. Na campanha analisada, há uso da cor vermelha, em destaque, o que pode ser considerado um recurso para despertar a atenção por parte do leitor. Há um jogo de cores entre preto e branco, conjugados com a iluminação e o brilho. Há uma projeção de uma das mulheres, que é colocada ao centro, com iluminação e brilho e como se estivesse em 1º plano (não há nenhum elemento ao fundo da imagem). Essas escolhas dão destaque para a mulher, que pode ser interpretada como alguém que está submetida ao abuso ou como alguém que se dispõe a realizar alguma denúncia ou como alguém que apoia o movimento proposto pela CMA. A escolha por uma foto de uma mulher se constitui como um argumento visual para sustentar a questão da violência de gênero.

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

A metafunção composicional está relacionada à composição das imagens e à organização dos elementos indiciadores de sentido. Discorrendo sobre essa metafunção, Bühler (2010, p. 49) aponta que “os elementos integrados resultantes dessa combinação criam sua hierarquia e equilíbrio em textos espacialmente integrados coerentes com seus modos específicos para significar seus sentidos”.

Kress e Van Leeuwen (2006) consideram que a linguagem visual é constituída pela posição dos elementos que compõem a imagem. O primeiro deles é o valor da informação, que se refere à posição ocupada por cada elemento no interior da imagem. Assim, a noção de “dado” se refere aos elementos colocados à esquerda (informações dadas, conhecidas pelo leitor ou que não são informações a serem destacadas) e de “novo” se refere aos elementos colocados à direita (informações que o leitor necessita de ser informado). De acordo com Pimenta e Maia (2014, p. 136), “informações

posicionadas à direita são tidas como o ponto de partida da mensagem, o senso comum, aquilo que é passivo, enquanto aquelas posicionadas à esquerda dizem respeito àquilo que se quer atenção especial, ao que é novo, ou problemático". Além disso, a inserção da imagem em posição central, ela ocupa o ponto focal da composição. Essa estratégia pode ser lida como um destaque a um elemento importante, tornando-o proeminente. No caso em questão, a participante representada é inserida no centro da imagem, o que a coloca em destaque para a construção do projeto de dizer, que se relaciona ao conteúdo temático relacionado à denúncia de abusos contra as mulheres. O elemento apresentado ao centro é o núcleo da informação, enquanto os que aparecem às margens estão relacionados à informação central, assumindo funções secundárias.

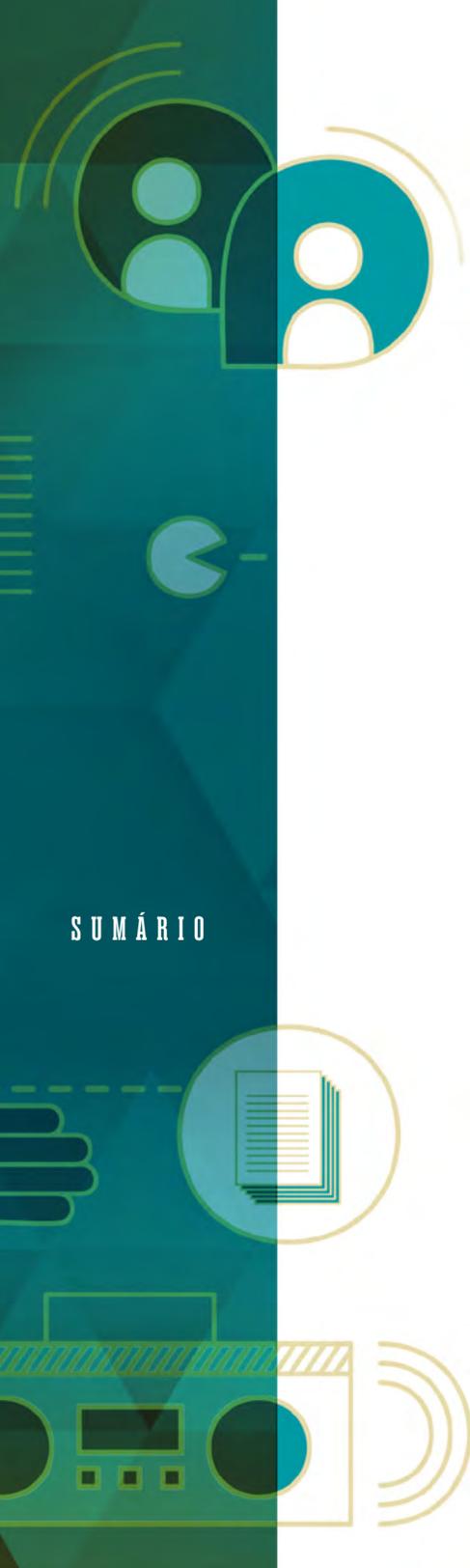
Além disso, Kress e van Leeuwen (2006) exploram a noção de "ideal" que se refere aos elementos presentes na parte superior e que oferecem informações mais idealizadas, como algo que possa despertar o imaginário do leitor e de "real" que se refere aos elementos presentes na parte inferior e que se refere à informação que tendem a ser mais práticas, objetivas, ligadas ao mundo real. Assim, na imagem aparece a inscrição, na parte superior: "Não precisa ser atriz de cinema para denunciar abuso", que figura como uma ideia a ser adotada, sob a forma de comportamento, por parte de mulheres a quem a campanha é destinada. Na parte inferior, há a inscrição "Ligue 180", que incita a ação e torna a proposta de denúncia de abuso mais concreta. Há, ainda, as informações "A lei está ao teu lado, e a advocacia gaúcha luta pelos teus direitos", seguidas da identificação dos enunciadores (OAB Rio Grande do Sul e CMA Comissão da Mulher Advogada), que sugerem a disponibilidade das entidades para o apoio às mulheres, ou seja, uma ação concreta. Há um apelo por meio de *hashtag* não só para asseverar o apoio à causa, mas também para incitar à adesão por parte dos leitores.

SUMÁRIO

No que diz respeito à saliência, emergem os destaques e as acentuações como: efeitos de cores, tamanho e contrastes, localização no primeiro plano, moldura distintiva e profundidade de foco. Para Pimenta e Maia (2014), esse mecanismo “é responsável por criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como os mais importantes e mais dignos de atenção que outros. Isso ocorre através do contraste de tamanho entre os participantes representados, e também se eles estão em primeiro ou segundo plano”. Na imagem analisada, a mão está em saliência, como primeiro plano, com destaque para a inscrição #eutambem.

Por fim, a moldura que exerce a função de conectar ou desconectar os elementos de uma imagem, indicando se pertencem ou não à informação central. São realizadas por linhas divisórias e de espaços coloridos ou não, dentro ou nas margens da imagem. Nesse sentido, Pimenta e Maia (2014) consideram que a desconexão entre os elementos acontece por meio de linhas divisórias, descontinuidade no uso de cor ou forma, espaços vazios, por outro lado, a conexão se dá pela ausência de espaços vazios e de linhas divisórias, por cores e forma que se mantêm e se repetem no todo da composição. No caso em pauta, a moldura serve para separar enunciados e colocá-los em posição de destaque. No enunciado “não precisa ser atriz de cinema para” encontra-se separado do enunciado “denunciar abuso”, por uma linha divisória construída por meio da alteração de cores. Nessa escolha, a expressão “denunciar abuso” foi colocada em destaque em função da sua relevância para a construção do projeto de dizer. Ao substituir a cor, há outra moldura que separa a inscrição verbal da imagem da participante representada, colocada em posição central (a mulher com a mão estendida). Outra moldura separa a imagem da mulher e a imagem das outras mulheres, que também se apresentam com molduras entre si. Por fim, há a moldura, na parte inferior, que apresenta um enunciado dirigido às mulheres, seguido pelos responsáveis pela campanha. Assim, a moldura contribui para organizar as informações e para ressaltar elementos a serem destacados.

SUMÁRIO



Por fim, é possível observar uma proposta de estruturação dos enunciados que constituem a campanha educativa, que foi organizada em quatro partes, o que constitui o seu plano geral, o que não significa que o leitor fará a leitura em uma ordem sequenciada: (a) enunciado “Não precisa ser atriz de cinema para DENUNCIAR ABUSO”, que apresenta, em destaque, uma informação sobre o conteúdo temático proposto; (b) imagem da mulher com a mão levantada, contendo a inscrição “#eutambém”, que se articula ao enunciado e contribui para a identificação do tipo de abuso que a parte anterior se reporta; (c) enunciado “ligue 180”, com um fundo composto por fotos de mulheres, que incita a ação por meio do verbo no imperativo e anuncia o número do telefone e mostra a recorrência da violência em relação à mulher; (d) o enunciado “A lei está ao teu lado, e a advocacia gaúcha luta pelos teus direitos”, seguido dos logotipos das instituições e das convocações “#eutambém #metoo”, que representam o acolhimento às denúncias. A inserção dos responsáveis pela campanha contribui para a construção de uma imagem de entidades que possuem o compromisso social de promover a discussão e a luta pelos direitos das mulheres, a busca da igualdade, pela redução da discriminação e da violência contra a mulher.

SUMÁRIO

Para finalizar a reflexão aqui proposta, reitera-se que analisar produções imagéticas é uma tarefa complexa, no entanto, de grande relevância para a formação de leitores proficientes, conferindo-lhes procedimentos sistemáticos que possibilitam um olhar para os diferentes recursos semióticos, para os efeitos de sentidos por eles suscitados e para a relevância das escolhas feitas pelos produtores para a construção do projeto de dizer. Nesse sentido, a GDV demonstra, tal como apresentado anteriormente, possibilidades para uma leitura que contempla várias dimensões constitutivas dos textos.

Em suma, a GDV oferece fundamentos teóricos e metodológicos para uma leitura mais aprofundada de textos multissemióticos. A leitura dos textos com a multiplicidade de linguagens, tal como explicitado ao longo deste capítulo, exige que novas habilidades

sejam exploradas, uma vez que os alunos e os professores irão considerar esses elementos para uma leitura em uma perspectiva de prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se discorrer sobre as contribuições da Gramática do Design Visual para a leitura de textos multissemióticos. A partir de uma apresentação acerca dos principais pressupostos desse referencial teórico e de uma análise de uma campanha educativa, delineou-se uma reflexão sobre a relevância de referenciais teóricos para orientarem os encaminhamentos metodológicos.

Considerando que é papel da escola formar cidadãos críticos e reflexivos, é relevante que discussões teóricas acerca da multiplicidade cultural e semiótica sejam inseridas no contexto de formação de professores, com vistas a promover uma educação na perspectiva dos multiletramentos.

A Gramática do Design Visual, conforme foi apresentado neste capítulo, apresenta substanciais considerações a respeito das metafunções que podem ser exploradas nos textos multissemióticos. Nessa perspectiva, este trabalho pode contribuir para discussões sobre compreensão de conceitos básicos da GDV, que abordam questões de suma importância para a compreensão desses textos, para o processo formativo do professor de Língua Portuguesa e para a área de Educação em geral, considerando que o professor é um dos responsáveis em formar alunos que consigam ler proficiente e criticamente os textos que chegam até eles e que circulam na sociedade.

Vale lembrar que, ao levar um texto multimodal para a sala de aula, o professor pode escolher os elementos que ele irá abordar e aprofundar, sem necessariamente precisar explorar todas as meta-funções em um único texto.

REFERÊNCIAS

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática de Design Visual: encaixamento ou subjacência? **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 1, jan./fev., p. 91-109, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. O. A Gramática do Design Visual. *In*: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. **Incursões semióticas**: teoria e prática da gramática sistêmico funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Editora Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

BÜHLER, R. D. A. **Gramática visual**: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6502/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 02 jun. 2023.

COMISSÃO da Mulher Advogada lança série de quatro vídeos sobre a violência contra as mulheres. **OAB Rio Grande do Sul**, 08 maio 2018. Disponível em: <https://www2.oabrs.org.br/noticia/comissao-mulher-advogada-lanca-serie-quatro-videos-sobre-violencia-contra-as-mulheres/27297>. Acesso em: 25 set. 2023.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 177-196.

FERREIRA, I. B.; FERREIRA, H. M. **Leitura de textos multissemióticos**: (re)visitando habilidades. São Paulo: Dialética, 2022. 112p.

SUMÁRIO

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito- leitor. *In*: BORGES, R. R. **#Sou+tec**: ensino de língua(gem) e literatura. Campinas: Pontes Editora, 2015. v. 1, p. 69-86.

GLOBO de Ouro 2018: atrizes usam vestidos pretos para denunciar assédio sexual em Hollywood. **G1**, 07 jan. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/globo-de-ouro-2018-atrizes-usam-vestidos-pretos-para-denunciar-assedio-sexual-em-hollywood.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 1, 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Edufu, 2013. v. 3, p. 1-19.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa**: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HEMAIS, B. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. **Janela de Ideias**, 2010. Disponível em: http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

MOZDZENSKI, L. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam? **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 177-201 (PT), 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13864>. Acesso em: 25 set. 2023.

NOVELLINO, M. O. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira**: análise de suas funções e significados. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIMENTA, S. M. O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 126-148, jan./jun. 2014.

SUMÁRIO

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal, **Revista Gatilho**, [S. l.], v. 13, p. 1-14, 2011.

SILVA, M. M. S. **À mão livre**: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, A. J. S. **Uma análise da modalização em uma videoanimação**: estratégias de construção de sentidos. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

VIEIRA, M. S. P. A leitura de textos multissemióticos: Novos desafios para velhos problemas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. **Anais [...]**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SUMÁRIO

6

*Giuliane Aparecida Petronilho
Ernani Augusto de Souza Junior
Larissa Alvarenga de Souza Honorato*

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E MECANISMOS DE TEXTUALIDADE

INTRODUÇÃO

As tecnologias vêm se modificando constantemente em nossa sociedade. De igual modo, os gêneros textuais encontrados nas mídias digitais se reconfiguram, fazendo com que novas modalidades de leitura surjam para suprir as novas demandas. Nesse sentido, ao pensarmos nos gêneros que circulam nos grandes veículos informativos, é preciso que compreendamos o fenômeno da multimodalidade, ou seja, os vários modos utilizados para compor a textualidade.

Um gênero textual notadamente recorrente no meio digital é o anúncio publicitário. Por meio dele, diversas organizações divulgam suas marcas, seus produtos e serviços, a fim de atrair novos clientes e se comunicar com seus consumidores. Trata-se de um gênero que exige a criatividade de seus produtores, a fim de que cumpram seu objetivo: persuadir. No entanto, os processos de persuasão envolvem sempre sujeitos e efeitos de sentidos.

No anúncio publicitário, a persuasão é instaurada principalmente pela combinação de diferentes recursos semióticos (palavras, imagens, cores, expressões faciais, gestos, iluminação, e, ainda, sons, movimentos etc.). Nessa direção, a persuasão não se configura como uma estratégia deontica, de coação ou de exigência, mas se constitui como uma sugestão para convencer alguém a realizar determinada ação. Assim, analisar os modos como os anúncios publicitários são organizados pode propiciar ao leitor uma percepção crítica do projeto enunciativo dos produtores e compreender os efeitos de sentidos dos diferentes recursos semióticos, bem como as intencionalidades discursivas.

Para este trabalho, escolhemos um anúncio publicitário lançado em 2019, pela empresa automobilística Renault. A partir dele e usando como bases teóricas os conceitos de multimodalidade e de multissemiose, abordaremos os mecanismos de textualidade que

SUMÁRIO

o compõem. Sendo assim, com este trabalho, visamos: (a) discorrer sobre a multimodalidade e os recursos de textualidade; (b) realizar considerações sobre o anúncio publicitário, suas características e intencionalidades; (c) construir uma análise crítica acerca do vídeo publicitário da Renault. Além disso, buscamos propor reflexões relacionadas ao uso do gênero em questão, no contexto escolar, de modo a contribuir para uma leitura mais crítica e proficiente dos alunos.

A MULTIMODALIDADE E OS RECURSOS DE TEXTUALIDADE

Com o advento das novas Tecnologias Digitais da Informação e de Comunicação (TDIC), surgem novos gêneros textuais que precisam ser compreendidos como textos por seus receptores. Dessa maneira, é imprescindível pensarmos nos conceitos dessas novas tecnologias, a fim de compreendermos suas características e seu funcionamento. Ferreira e Almeida trazem uma reflexão acerca desses aspectos, em que

[...] é possível considerar que, com a disseminação do acesso às tecnologias, a produção, a circulação e a recepção de gêneros digitais têm assumido proporções substitutivas nas interações sociais. Essa situação passa então a demandar um trabalho mais sistematizado com textos audiovisuais em sala de aula e, conseqüentemente, um redimensionamento da formação docente, imputando às agências educativas a responsabilidade de inserir em seus currículos conteúdos que contemplem a exploração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Ferreira; Almeida, 2018, p. 116).

Nesse contexto, utilizar esses novos gêneros textuais ou gêneros transmutados em sala de aula é permitir que os estudantes tenham conhecimento sobre as diferentes leituras que podem ser

realizadas por meio das várias modalidades encontradas na sociedade atual. É necessário que essa geração tenha conhecimento de que o texto não se limita ao conteúdo verbal, mas carrega consigo diversos modos que o constituem. Por isso, é essencial que os alunos, além de enxergarem esses novos mecanismos como texto, saibam lê-los, de acordo com suas especificidades. Nesse ínterim, vale ressaltar que

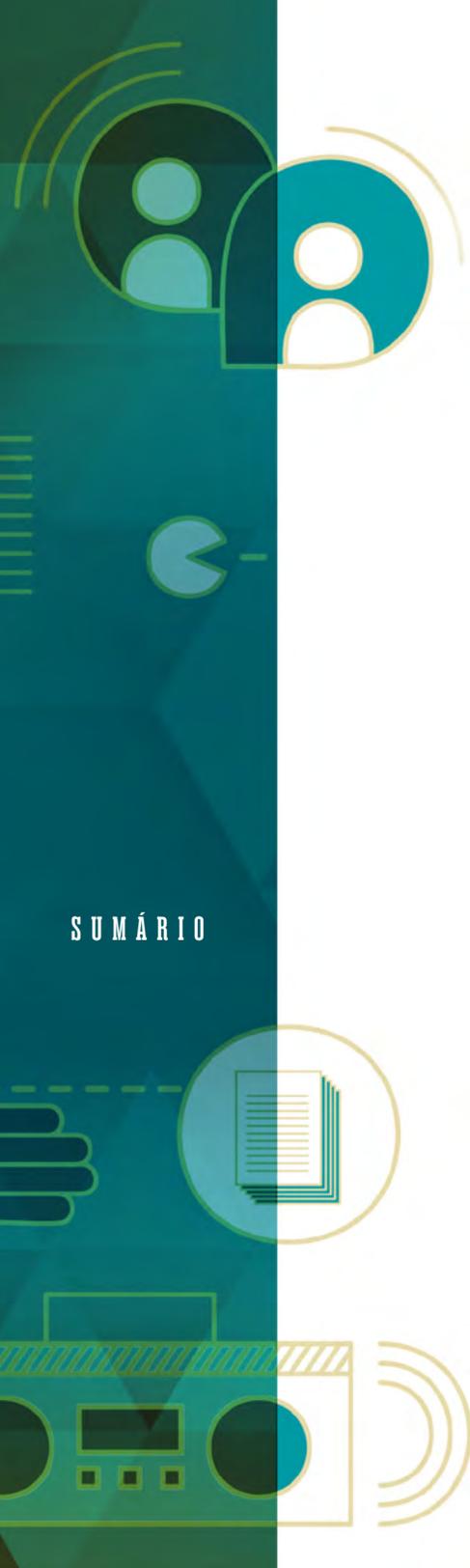
[...] 'texto' equivale a todo e qualquer processo discursivo, cuja textualidade resulta de mensagens verbais ou não-verbais ou ambas conjuntamente. No caso das mensagens verbais, o texto verbaliza-se linearmente; no caso das não-verbais, a textualização é a-linear (Gonçalves, 1998, p. 41 *apud* Gonzales, 2003, p. 13).

Pensar a concepção de texto contribui para a análise do processo de textualização, processo esse que orienta as práticas de leitura de escrita, seja no contexto de sala de aula, seja no contexto das interações construídas nas atividades sociais cotidianas.

Assim, discorrendo sobre o que é um texto, Cavalcante, Silva e Silva (2020, p. 36) consideram que "o texto é hoje entendido como enunciado multimodal completo, único e irrepetível, que se conclui como unidade de comunicação e que é reconhecível por sua unidade de coerência em contexto sócio-histórico".

Considerando que a sociedade está cada vez mais tecnológica e que os estudantes, especialmente, os adolescentes, possuem uma interação mais constante com os aparatos tecnológicos, é possível pensar em maneiras de usá-los para uma finalidade educativa. Por terem uma relação mais direta com esses equipamentos, os alunos podem utilizá-los como recursos para seus processos de aprendizagem e interatividade, o que até pode tornar as aulas mais atrativas, já que docentes e discentes estariam usando recursos do cotidiano como apoio pedagógico.

SUMÁRIO



Como a proposta deste trabalho é provocar uma reflexão acerca dos mecanismos de textualização recorrentes em um anúncio publicitário, cabe-nos refletir sobre a leitura a partir desse gênero multimodal. Para isso, selecionamos uma campanha publicitária em vídeo, já que esse gênero faz parte do cotidiano de alunos e de professores, sendo veiculados pela televisão e pela internet. No entanto, vale ressaltar a importância de compreendermos, enquanto professores de Língua Portuguesa, o fenômeno da multimodalidade. Entendemos por multimodalidade a diversidade de modos de comunicação existentes, ou seja, linguísticos (escrita e oralidade), visuais (fotos e imagens) e gestuais. Desse modo, o docente, consciente dos diferentes modos de leitura, não se prenderá apenas ao trabalho tradicional, por meio do texto verbal, mas conseguirá articular essa leitura com outras, podendo ampliar o conhecimento e o nível de leitura dos estudantes. Ferreira e Almeida (2018, p. 125) explicam que

[...] uma análise dos recursos integrantes dos textos multissemióticos pode minimizar leituras realizadas de modo intuitivo ou ingênuo. Ter consciência desse fato é condição importante para os professores, pois as demandas de leitura crítica de textos multissemióticos no cotidiano social têm sido cada vez mais recorrentes.

Analisar produções textuais em vídeo é de suma importância para desenvolver habilidades de leitura para além daquelas relacionadas aos textos produzidos na modalidade verbal. Por meio das produções audiovisuais, são observados os recursos multissemióticos que os constituem, como oralidade, escrita, imagens, gestos e expressões. Para a realização de uma leitura proficiente, é preciso observar esses aspectos, conforme apontado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento destaca que

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras,

SUMÁRIO

corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (Brasil, 2018, p. 242).

Dessa maneira, “[...] a formação de professores deve propiciar momentos de discussão sobre essas diversas semioses, sobre suas formas de organização/articulação e seus potenciais efeitos de sentido” (Ferreira; Almeida, 2018, p. 126). Compreendendo esses conceitos, o educador poderá levá-los ao contexto escolar, a fim de formar seus alunos para novas possibilidades de leituras.

Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 76) afirmam que “[...] as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto não se efetivam por meio de organizadores verbais, mas por recursos semióticos que permitem a articulação entre as partes da narrativa”. Desse modo, cada uma das semioses que constituem o texto precisa ser analisada em conjunto, a fim de realizar uma construção de sentidos eficiente para a narrativa. Os autores ainda acrescentam que

[...] como em qualquer texto, um texto multimodal também terá sua textualidade constituída não pela materialidade em si de seus signos, mas pela relação entre essa materialidade signíca, a situação em que é produzido, em que circula e na qual é recebido. Em cada uma delas, envolve sujeitos que estarão interagindo e em um conjunto de condições sócio-histórico-ideológico-culturais (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 72).

Por mecanismos de textualização compreende-se “[...] mecanismos configuracionais responsáveis pela coerência interativa dos textos e pelo esclarecimento de posicionamentos enunciativos” (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 70). Para Costa Val (2000, p. 34), “o conceito de textualidade, desde os primeiros momentos da Linguística Textual (LT), tem sido entendido como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Ademais, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 82) acreditam que

SUMÁRIO

[...] ao redimensionar a textualização, de uma perspectiva exclusivamente verbal para uma dimensão dialógica, multimodal, na qual as semioses não verbais e a semiose verbal interagem de maneira indissociável, amplia-se também o escopo de estudos sobre a organização dos textos imagéticos.

Assim, ao considerar o processo de textualização é relevante considerar não somente a materialidade textual, mas também os sujeitos e o contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos. Segundo Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 70),

[...] a textualização é constitutiva da linguagem, por emanar aspectos referenciais e contextuais organizados a partir da interação social e verbal, pode ser também incorporada aos textos não verbais. Isso implica dizer que os gêneros discursivos em função de seu estatuto semiótico, são constitutivamente e discursivamente, complexos, em função dos inúmeros recursos mobilizados para o processo de produção de sentidos.

Sendo assim, podemos entender que a textualização abarca questões para além da materialidade textual, contemplando o contexto de produção e de recepção dos textos. Com base nisso, passamos à seção seguinte, na qual discorreremos sobre o texto publicitário, suas características e sua relação com os conceitos expostos até agora.

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E O PROJETO DE DIZER

Por meio do texto publicitário, empresas dos mais variados setores interagem com seus consumidores atuais e futuros, a fim de induzi-los a adquirir seus produtos ou serviços, conferindo grande importância a esse gênero textual. De acordo com Gonzales (2003,

p. 11), “redigir textos publicitários requer o uso de técnicas peculiares, que influenciem o comportamento do possível consumidor pela argumentação e expressividade”. Por isso, a criatividade é uma das características fundamentais que o anúncio publicitário necessita para atingir e influenciar seu público-alvo. É importante destacar que “[...] o texto publicitário é uma forma de comunicação de massa, cujos objetivos são transmitir informação e incitar as pessoas a certos comportamentos” (Vestergaard; Schroder, 1998, p. 14 *apud* Gonzales, 2003, p. 14).

Gonzales (2003) destaca que o anúncio publicitário é um gênero considerado autoritário, uma vez que, ao ser emitido, o produtor consegue passar uma mensagem, mas o receptor não consegue se manifestar sobre ela. Dessa forma, a principal função desse gênero é “[...] vender um produto ou um serviço; persuadir alguém a um comportamento” (Sandmann, 1997, p. 27 *apud* Gonzales, 2003, p. 16).

Vale ressaltar que, mais do que divulgar um produto ou um serviço, o anúncio publicitário vende uma ideia por meio da mensagem que passa para os receptores. Dessa maneira, “[...]o texto publicitário é uma fonte informativa com “função de agilizar o consumo” (Martins, 1997, p. 21 *apud* Gonzales, 2003, p. 16). A autora ainda pontua que esse consumo é referente a um produto, serviço ou ideia.

Gonzales (2003) postula que o texto publicitário possui duas funções: apelativa e referencial. Segundo a autora, denomina-se função **apelativa** aquela que “objetiva constantemente controlar o comportamento do consumidor ou receptor da mensagem, fazendo com que ele assimile as ideias divulgadas ou consuma o produto/serviço propagado” (p. 16). Já a função **referencial** fica assim conhecida “porque sempre informa o receptor da mensagem sobre um produto, um serviço ou uma ideia” (p. 17). Como exemplo de caráter apelativo, a autora destaca a presença da função **emotiva** em alguns anúncios que visa a despertar a atenção do receptor, levando-o a aceitar um apelo.

SUMÁRIO

Nesse contexto, é relevante considerar que, em uma abordagem discursiva, a função apelativa se destaca pela sua natureza persuasiva, mas também de uso de estratégias de construção de interação com o leitor, o que se configura como um propósito enunciativo necessário para a construção do projeto de dizer. Nesse âmbito, vale destacar que nenhuma escolha é neutra.

Há uma busca de interlocução com o outro, seja esse outro um participante real ou presumido, ou seja, os interlocutores são sujeitos sócio-historicamente situados. A função referencial se relaciona com as representações propostas pelos produtores e (re)construídas pelos sujeitos espectadores em articulação com a proposta de conteúdo temático, uma vez que, é na interação que os sentidos são produzidos de modo mais efetivo. A função emotiva diz respeito à entonação, que se relaciona às escolhas dos produtores para o processo de produção de sentidos. Assim, as dimensões verbais, imagéticas e sonoras são indiciadoras de sentido e contribuem para a construção do projeto de dizer nos anúncios publicitários.

Cumpre, ainda, destacar que o termo publicidade se diferencia de propaganda, uma vez que propagar, segundo Gonzales (2003), é o mesmo que difundir ideias. De acordo com a autora, as propagandas podem ter finalidade política, ideológica, eleitoral, institucional, governamental, social, corporativa, legal e religiosa e são definidas como “[...] o conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão destinadas a influenciar, num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público receptor” (Pinho, 1990, p. 22 *apud* Gonzales, 2003, p. 28). Já o termo publicidade refere-se ao ato de tornar público o que se pretende vender. De acordo com a autora, a publicidade é “[...] definida como qualquer forma de divulgação de produtos e serviços, por meio de anúncios pagos e veiculados por um anunciante identificado, com fins comerciais” (Gonzales, 2003, p. 25). Além disso, a autora define os tipos de publicidade como de produto, de serviço, de promoção, de indústria, de varejo, de cooperação e de comparação.

SUMÁRIO

Vistos os tipos de publicidades, ressaltamos que, para a análise que será desenvolvida neste trabalho, foi utilizada a de produto, o que não é dissociado da venda de uma ideia. Esse tipo de publicidade “[...] divulga um produto, levando o consumidor ao conhecimento e à compra. Quem a veicula é o produtor, o fabricante do bem” (Gonzales, 2003, p. 26). O anúncio que será analisado foi veiculado por meio da internet e da televisão e tornou-se um fenômeno, devido aos recursos de textualidade que foram empregados para sua consecução, especialmente, o recurso da intertextualidade. Nesse contexto, é importante destacar que

Na perspectiva da Linguística Textual, o texto publicitário pode ser denominado ‘texto’, pois sua textualidade resulta da interação de diferentes signos verbais e não verbais para formarem a mensagem, ou seja, tem tipologia própria em que ‘a linguagem verbal assume relacionamentos com outros códigos; a imagem, a cor e o movimento substituem palavras’. Essas suas peculiaridades tornam sua comunicação altamente eficiente (Gonçalves, 1998, p. 41 *apud* Gonzales, 2003, p. 13).

Com base nas teorias analisadas, empreendeu-se uma análise do anúncio publicitário da empresa automobilística Renault, cujo objetivo era vender o *Renault Kwid Outsider*. A partir desse anúncio, buscaremos entender os aspectos relacionados aos mecanismos de textualidade que envolvem a produção. Além disso, traremos uma reflexão acerca de como esses mecanismos contribuem para obtenção do objetivo principal do gênero em questão: a persuasão.

SUMÁRIO

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: DESCRIÇÃO DO ROTEIRO

Em 2019, para divulgar o novo modelo de carro *Renault Kwid Outsider*, a empresa automobilística Renault veiculou, pela internet e pelas mídias televisivas, um vídeo que ganhou rapidamente o interesse e a aprovação do público consumidor. Além da excelência dos efeitos visuais, o anúncio chama a atenção pelo paralelo feito com a famosa série de animação *Caverna do Dragão*, produzida na década de 1980 por Johnny Douglas. Esse desenho animado conta a história de seis jovens que foram parar em um mundo desconhecido e repleto de perigos. Armados com artefatos mágicos, esses adolescentes recebem conselhos do Mestre dos Magos, que os orienta no decorrer do trajeto. Além disso, eles precisam lutar contra uma criatura maligna, o Vingador, que quer capturá-los e impedi-los de voltar para o mundo real.

O comercial começa, à semelhança de um *trailer* de cinema, com um *close* em um jovem loiro que se prepara para disparar uma flecha mágica contra um monstro. O *take* seguinte revela o alvo do rapaz: um dragão de múltiplas cabeças. As próximas cenas mostram os jovens, um a um, utilizando seus poderes e aparatos, até que um *take* aberto revela os seis famosos personagens correndo juntos a sua mascote, uma unicórnio de nome Uni, escapando de uma imensa labareda produzida pelo réptil gigante.

SUMÁRIO

Figura 1 - O *take* aberto revela os seis famosos personagens em fuga da caverna do dragão



Fonte: *Caverna [...]* (2019).

Em seguida, os seis adolescentes e sua mascote se veem em um campo aberto, árido, desolado e visivelmente desconhecido. A ameaça de outrora foi derrotada, porém deu lugar a uma que, para um conhecedor do contexto de *Caverna do Dragão*, é muito pior. O vilão Vingador surge em sua montaria alada, atirando raios contra os protagonistas.

Figura 2 - O grupo encontra-se perdido em um ambiente inóspito



Fonte: *Caverna [...]* (2019).

Em meio a ataques furiosos e um aparente beco sem saída, um *Renault Kwid Outsider* desponta no horizonte, guiado pelo conselheiro do grupo, o Mestre dos Magos. O ancião abre a janela do automóvel e informa à comitiva que é hora de voltar para casa.

Essa fala nos chama a atenção porque a história de *Caverna do Dragão* gira em torno da impossibilidade de retorno dos jovens ao seu mundo. Além disso, a saga é conhecida por não ter um desfecho concreto, sugerindo que o grupo de adolescentes tenha permanecido preso naquele ambiente inóspito. Porém, podemos inferir que o autor do vídeo tem a intenção de demonstrar que, com o veículo da empresa Renault, o regresso é possível.

Os seis jovens entram no carro; porém, sabemos que a lei de trânsito não permite mais de cinco pessoas dentro de um automóvel. Desse modo, o roteirista aproveita do aparato mágico de uma das jovens – uma capa de invisibilidade – para resolver o problema e para que os jovens não desrespeitem a legislação. Além disso, percebemos outro elemento que familiariza o espectador ainda mais com a produção: os desaparecimentos inesperados do Mestre dos Magos.

Figura 3 - O Mestre dos Magos aparece com a salvação



Fonte: *Caverna [...] (2019)*.

SUMÁRIO

Figura 4 - O automóvel da *Renault* é o instrumento para fuga



Fonte: Caverna [...] (2019).

Figura 5 - O automóvel *Renault Kwid Outsider* consegue ser mais rápido que o vilão Vingador



Fonte: Caverna [...] (2019).

Em meio à perseguição, o jovem loiro pede para que um de seus companheiros faça algo para ajudar. Isso remete a mais uma característica da série animada: o pequeno feiticeiro Presto, famoso por realizar truques mágicos que causam mais problemas que soluções. Contudo, dessa vez, num visível golpe de sorte, o jovem bruxo realiza um sortilégio e consegue ativar o *GPS* do automóvel, provocando a abertura de um portal que leva o grupo de volta ao parque de diversões do seu mundo. Vale ressaltar novamente que, na série original, isso nunca aconteceu, provocando uma quebra de expectativa no receptor do anúncio publicitário.

Figura 6 - O portal de retorno

Fonte: Caverna [...] (2019).

Figura 7 - De volta ao parque

Fonte: Caverna [...] (2019).

SUMÁRIO

ANÁLISE

Para a consecução da análise do anúncio publicitário selecionado, tomaremos como base os seguintes mecanismos de textualidade: (a) intencionalidade/aceitabilidade; (b) situacionalidade; e (c) intertextualidade. Assim, antes de prosseguirmos com a análise propriamente dita, apresentaremos algumas questões que são relevantes para a discussão aqui proposta²⁶.

26

As questões aqui debatidas podem ser aprofundadas nos trabalhos de Cavalcante, Silva e Silva (2020) e Garantizado Júnior (2020).

Nesse sentido, vale retomar a discussão feita por Cavalcante, Silva e Silva (2020), que consideram que a concepção de intencionalidade não se refere mais aos modos como os interlocutores buscam construir textos, segundo suas intenções, ou seja, não diz respeito a uma motivação individual do locutor, que deve ser captada pelo interlocutor, numa suposta cooperação de aceitabilidade. A intencionalidade é dimensionada em uma perspectiva que implica o agir sobre o interlocutor provável, que convoca uma reação naquela situação, influencia por meio de gestos linguageiros estrategicamente pensados.

Nessa direção, o analista deve tratar os efeitos de sentidos possíveis, com base nas hipóteses que se pode fazer em relação ao perfil dos participantes. Para Cavalcante, Silva e Silva (2020, p. 30),

Todo texto é, assim, atravessado por uma multiplicidade de vozes, que, por vezes, marcam diversos discursos e têm os seus jogos de realização definidos por um contrato de comunicação, no qual a finalidade da situação interativa (e não apenas individual) é determinante.

Assim, o processo de interação abarca modos de trocas comunicativas, em que os participantes assumem papéis sociais e tentam exercer influências recíprocas uns sobre os outros.

Para Antunes (2009, p. 75-76), a intencionalidade se relaciona

à predisposição do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para apenas dizer coisas que têm sentido – em passagens coesas e coerentes – e que, sejam, portanto, interpretáveis. Essa intencionalidade representa, pois, a disposição do interlocutor de cooperar com seu parceiro para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso.

No caso do texto em análise, a questão da intencionalidade parece fazer remissão ao propósito enunciativo da empresa Renault, que cria um anúncio articulado com o desenho animado *Caverna*

SUMÁRIO

do *Dragão* (processo intertextual, que será abordado posteriormente), o que mobilizará conhecimentos prévios de determinados grupos de consumidores e poderá ocasionar um processo de identificação. Nesse caso, o objetivo da marca é vender seu produto – o carro – por meio do estímulo da curiosidade, do imaginário e da nostalgia dos seus sujeitos espectadores. As várias cenas de batalha, os efeitos visuais e os recursos de sonoplastia, como referências a filmes de ação, fazem com que o entusiasmo do espectador o leve até o fim do comercial.

Além disso, ainda no âmbito da intencionalidade, podemos evidenciar um segundo propósito dos autores e produtores do vídeo, mediante a escolha da personagem que assume a direção do veículo para a fuga. O grupo contém seis jovens: três homens, duas mulheres e uma criança que leva consigo seu unicórnio. Quando o Mestre dos Magos leva o automóvel até eles, é a mulher negra que assume o volante. Sendo assim, somado ao produto, a empresa vende duas ideias: a primeira diz respeito ao papel da mulher em uma sociedade em que o machismo ironiza sua capacidade de dirigir um veículo e a segunda aborda o fato de a direção estar nas mãos de uma mulher negra, que costuma enfrentar o dobro de preconceito. Nesse ínterim, entende-se que a empresa automobilística Renault se posiciona contra os estereótipos e preconceitos da sociedade, mostrando que o *Renault Kwid Outsider* é para todos, independentemente de gênero e cor.

Como podemos observar, a aceitabilidade está intrinsecamente relacionada à intencionalidade, pois é necessário que, na organização do texto, os produtores façam escolhas que contribuam para a construção do projeto de dizer e que os interlocutores sejam capazes de perceber as pistas propostas para o processo de construção de sentidos. Ao produzir o texto, os produtores fazem previsões sobre as possibilidades de recepção adequada da produção, seja em relação aos modos de organização (escolha dos recursos constitutivos do texto), seja em relação ao conteúdo temático (escolha dos modos de abordagem para a concretização do projeto de dizer).

SUMÁRIO



No que diz respeito à situacionalidade, Cavalcante, Silva e Silva (2020) considera que esse fenômeno não se restringe aos propósitos e conhecimentos de mundo de locutores e interlocutores. Há que se considerar uma dimensão social, que “inclui memórias compartilhadas com o grupo ou com a cultura em sua totalidade” (p. 33). Garantizado Júnior (2020, p. 279) complementa que “a situação comunicativa é um dos fatores primordiais no processo de geração de sentido. Nessa perspectiva, não se pode produzir, interpretar, compreender um texto sem que se pense na situação comunicativa em que ele será usado”.

Desse modo, é relevante considerar que uma produção textual sempre será interpretada a partir de um contexto em que ela está inserida, de forma que os sentidos são construídos no momento interacional em que os agentes envolvidos (interlocutores) tenham contato com a materialidade textual. Desse modo, a produção fílmica analisada toma como referência um desenho animado produzido entre os anos de 1983 a 1985, período em que supostos interlocutores, alvos da campanha publicitária, tenham vivido suas infâncias/adolescências e tenham tido acesso aos episódios. Ao retomar o desenho, espera-se adentrar nas memórias compartilhadas por esse grupo social.

Por fim, destacamos a intertextualidade, que segundo Cavalcante, Silva e Silva (2020), apresenta uma configuração textual-discursiva, uma vez que esse fenômeno pode ser verificado “por indícios atinentes à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos ou a uma temática particular divulgada por variados textos” (p. 35). Para os autores, a intertextualidade pode se efetivar também por meio de diversos sistemas semióticos. Em produções multissemióticas, é possível empreender “retomadas intrinsecamente intertextuais de elementos linguísticos, imagéticos, melódicos etc.” Assim, uma produção pode apresentar outras possibilidades criativas, “e a ligação intertextual pode se dar em diferentes graus, desde uma inspiração até a reprodução fiel de elementos” (p. 328).

SUMÁRIO

Na produção analisada, o padrão do gênero desenho animado é tomado como ponto de partida para a escolha dos modos de dizer, embora o propósito enunciativo tenha sido reconfigurado para a construção do anúncio publicitário, inclusive com referências a personagens da série. Para compreender a campanha da Renault, o telespectador precisa construir sentido a respeito do desenho animado *Caverna do Dragão*. Dito de outro modo, é altamente provável que jovens e adultos entre 20 e 40 anos de idade, isto é, com idade para dirigir e, por isso, consumidores potenciais da marca, consigam reconhecer os personagens e captar a referência à *Caverna do Dragão*, considerando que esse público teve contato com a referida animação durante sua infância e/ou juventude. Desse modo, a estratégia intertextual não se configura como uma proposta apenas na dimensão da criatividade por parte dos produtores, há uma vontade enunciativa inerente a essa escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta de análise do anúncio publicitário para a identificação e o entendimento de mecanismos de textualidade utilizados em sua produção. Por meio dos estudos realizados, foi possível refletir sobre alguns mecanismos que compõem a produção fílmica proposta pela empresa automobilística Renault para criar o texto multimodal em questão e dialogar com seus interlocutores. Por fim, ao apresentar a análise aqui proposta, buscamos motivar professores para uma reflexão acerca dos processos de textualização do texto selecionado, que implica, necessariamente, dimensões linguísticas, semióticas, textuais e discursivas.

Assim, ao selecionar os mecanismos intencionalidade/aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, tivemos o propósito de considerar que uma análise de um anúncio publicitário, para além das questões linguísticas e semióticas (imagens, sons, cores, movimentos, enquadramento etc.) que o constituem, contempla também uma abordagem que abarca os interlocutores (produtores e os potenciais sujeitos espectadores), o contexto e o carácter dialógico do processo discursivo. Nesse contexto, esperamos ter contribuído para provocar uma reflexão que possa favorecer, ainda que de modo incipiente, para a formação de leitores mais proficientes, mais críticos e mais conscientes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docemento-Final.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CAVALCANTE, M. M.; SILVA, T. S.; SILVA, Y. W. Dimensões analíticas da linguística textual. *In*: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. **Linguística geral**: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. vol. 2.

CAVERNA do dragão – COMERCIAL RENAULT. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (1 min 44 s). Publicado pelo canal Marciel Gomes. Disponível em: <https://youtu.be/Nz7m3noKf18?si=SOWCnngU34Cqhbiy>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. *In*: AZEREDO, J. C. **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SUMÁRIO

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V. Formação de Professores para o Trabalho com Textos Audiovisuais: Uma Proposta de Leitura do Gênero Videoanimação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/33927/1/ARTIGO_Forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20professores%20para%20o%20trabalho%20com%20textos%20audiovisuais....pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. **Revista Prolíngua**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/38233>. Acesso em: 03 fev. 2020.

GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. S. Coerência e coesão textuais na articulação dos sentidos dos textos. *In*: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). **Linguística Geral**: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. v. 01, p. 275-310.

GONZALES, L. **Linguagem publicitária**: análise e produção. São Paulo: Arte e ciência, 2003.

SUMÁRIO

7

*Isis Brito Alves
Helena Maria Ferreira*

O TRABALHO COM PROVÉRBIOS EM SALA DE AULA:

**UMA PROPOSTA DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais vêm ganhando um lugar de destaque no ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, pois estão presentes de forma recorrente em livros didáticos e nas mais diversas estratégias de ensino-aprendizagem. Devido à diversidade e à flexibilidade dos gêneros textuais, o ensino de Língua Portuguesa tem sido redimensionado, uma vez que as condições de produção dos textos/discursos acabam por integrar, de certo modo, a prática pedagógica na perspectiva dos gêneros textuais.

Com o propósito de problematizar a discussão sobre o trabalho com os gêneros textuais, este capítulo se dedica ao estudo dos provérbios e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Os provérbios são enunciados de caráter popular, fazem parte da história e da cultura nas mais diversas sociedades. Por se tratar de um gênero textual que tem sua forma cristalizada, mesmo que existam releituras de certos provérbios, eles carregam um forte valor cultural. Os provérbios são expressões faladas e escritas que carregam consigo a história e a cultura linguística de um povo, mas é um gênero pouco utilizado nas aulas de Língua Portuguesa (Ferreira; Vieira, 2013).

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo compilar as potencialidades do trabalho com o gênero textual provérbio para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, este estudo se organiza metodologicamente em duas partes: uma pesquisa teórica, em que se buscou caracterizar o gênero provérbio e analisar as contribuições para a formação de sujeitos leitores. Na busca de articulação entre teoria e prática, este capítulo apresenta uma análise dos resultados de um projeto de intervenção, desenvolvido em uma escola de educação básica, em que se buscou aplicar uma Sequência Didática.

SUMÁRIO

Diante do exposto, espera-se que as discussões empreendidas neste artigo possam provocar uma reflexão acerca do trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, mais especificamente, do gênero provérbio e de suas potencialidades para a formação de leitores proficientes.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

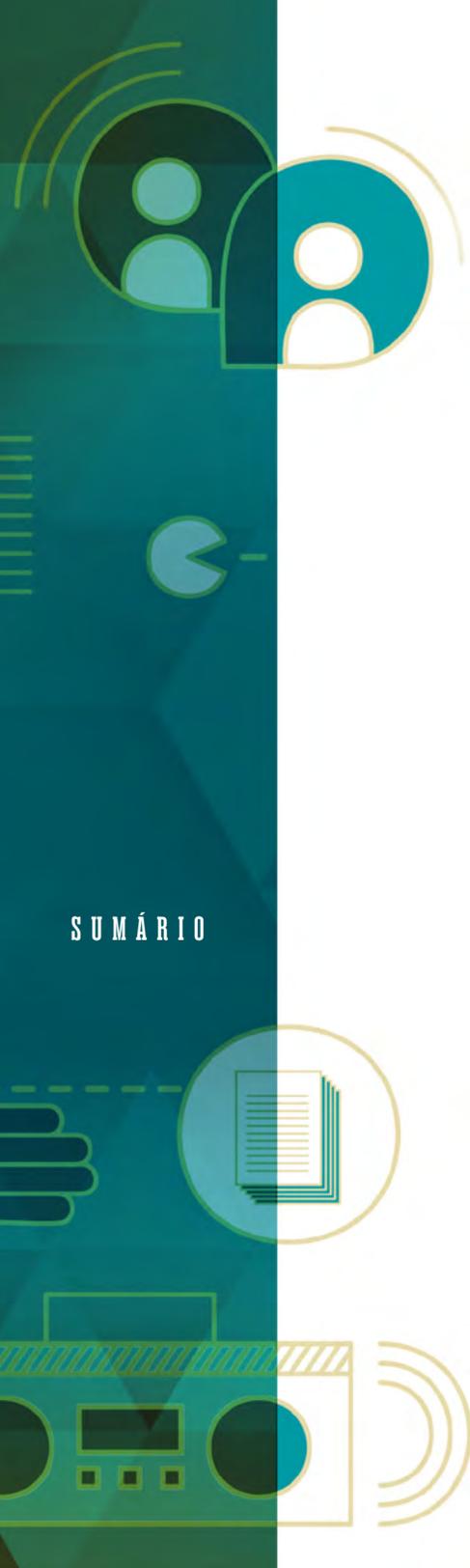
Tendo em vista que este capítulo tem como foco o gênero textual provérbio e suas contribuições para as aulas de Língua Portuguesa, é de suma importância que os gêneros textuais e seu papel no ensino de forma geral sejam explanados.

Na discussão sobre gêneros textuais, destaca-se o trabalho de Marcuschi (2002), que apresenta uma contribuição relevante sobre essa temática no contexto brasileiro. Para o autor,

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (Marcuschi, 2002, p. 13).

Sendo assim, os gêneros textuais trazem contribuições ao ensino de Língua Portuguesa, pois possibilitam uma contextualização dos textos trabalhados em sala de aula, uma vez que o estudo na perspectiva dos gêneros deve considerar o processo de produção, circulação e recepção dos textos. Essa contextualização permite uma significativa reflexão sobre o uso e a funcionalidade desses enunciados que estão presentes nas mais diversas interações estabelecidas em sala de aula e na sociedade em geral. Nessa direção, Marcuschi (2002, p. 1) destaca que

SUMÁRIO



Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Como mencionado pelo autor, essa maleabilidade ocorre devido ao fato que esses enunciados acompanham as necessidades de comunicação entre os falantes e ouvintes de uma língua. Essas demandas comunicativas estão sempre em movimento por fatores como o advento da tecnologia, contextos de escrita etc. São esses fatores que modificam diretamente a forma de interação entre os indivíduos e acarretam mudanças em determinados gêneros e, até mesmo, o desuso de outros. Sobre essas modificações, o autor ainda menciona,

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação (Marcuschi, 2002, p. 1).

A partir do exposto, reitera-se que, com o advento das tecnologias, outros gêneros se instauram, seja por uma transmutação de um gênero anterior, seja por uma criação de um novo gênero. Nesse sentido, o contexto sócio-histórico é uma questão relevante para o encaminhamento das atividades didáticas propostas pelo docente.

SUMÁRIO

O contexto de produção e de circulação pode propiciar a ampliação de habilidades relacionadas à criticidade, pois o aluno poderá compreender que diferentes épocas demandam diferentes modos de conceber o mundo e de estabelecer as interações. Marcuschi (2002, p. 10), declara que

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), 'a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas,' o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Na citação acima, é possível destacar que a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva discursiva, que considera a função social, as características, o estilo de linguagem, o conteúdo temático, considerando os contextos de usos da linguagem, os efeitos de sentido, a relação entre interlocutores e as questões sócio-histórico-ideológicas.

A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL PROVÉRPIO

O estudo da Paremiologia²⁷ é uma área que busca a sistematização de hábitos e costumes de falantes de uma determinada língua e grupos culturais. Esse estudo permite uma investigação

27

Definindo de forma abrangente: estudo dos hábitos lingüísticos de um determinado povo.

mais aprofundada sobre as frases e expressões que fazem parte do cotidiano comunitário, mais especificamente, permite uma pesquisa aprofundada sobre os provérbios. Conforme Xatara e Succi (2008, p. 33), "conceituar, descrever, analisar e inventariar provérbios é tema relevante na fraseologia popular ou, em termos ainda mais específicos, nos estudos paremiológicos".

Os provérbios são frases extremamente complexas²⁸. Essa complexidade está relacionada à diversidade linguística desses enunciados. A classe dos provérbios atualmente vem ocupando um lugar de suma importância nos estudos da semântica, por se tratar de enunciados que mantêm sua forma cristalizada. Os provérbios são uma porta de entrada para os estudos que visam compreender competências e hábitos linguísticos. Maingueneau pontua que

Na semântica contemporânea, bastante marcada pelas correntes pragmáticas, o estudo dos provérbios, a 'paremiologia', tornou-se um domínio privilegiado da pesquisa linguística no mundo todo; há, inclusive, várias revistas especializadas. Em matéria de expressões cristalizadas, os provérbios ocupam uma posição singular. Não só porque constituem frases, com verbo ('À noite todos os gatos são pardos') ou não ('Tal pai, tal filho'), mas também porque são as únicas sequências cristalizadas que fazem parte da língua, que relevam da competência linguística, como atestam os numerosos dicionários de língua que contêm listas de provérbios (Maingueneau, 2011, p. 41).

Com base nas palavras do autor, é possível inferir a importância linguística e cultural dos provérbios, dadas as características peculiares desse gênero. A forma cristalizada das frases e as exigências de uma competência linguística (necessária para ler ou utilizar

28

Velasco (2000, p. 128) destaca que "uma definição única e genérica que proporcione a identificação do provérbio foi-me inviabilizada, como o tem sido aos que dedicaram ou vêm dedicando parte das suas vidas a estudar os provérbios, essa forma concisa portadora da experiência milenar dos povos. A meu ver, isso decorre do fato de que não se pode trazer todos os vários tipos de provérbios para uma só categoria: um provérbio não reúne todas as características atribuídas aos provérbios como um todo".

SUMÁRIO

as construções fraseológicas “prontas”, mas portadoras de sentidos múltiplos) atestam a riqueza desse tipo de construção. Como os provérbios são frases que não perdem sua forma original (a não ser os transmutados), as extensões de sentido podem fazer com alguns sentidos possam cair em desuso.

Considerar o provérbio enquanto unidade léxica fraseológica significa reconhecê-lo como gênero constituído de uma única sentença, que “funciona como uma só palavra, cujo valor semântico é fixo, pré-definido convencionalmente e armazenado na memória lexical dos interlocutores” (Xatara; Succi, 2008, p. 35). Essa posição remete ao caráter plástico dos provérbios, que possuem uma permanente adaptabilidade a situações diversas de uso. Assim, ainda que o provérbio seja uma estrutura pré-construída, não é construída e nem alterada na situação discursiva. Essa forma não possui autonomia absoluta e nem entidade suficiente em si mesma, ela depende do uso. Discorrendo sobre essa questão, Ramos (2017, p. 21) considera que “as situações e os propósitos comunicativos agem sobre a forma, de maneira que os sentidos podem ser diversos conforme forem as situações e os propósitos”.

Os provérbios estão presentes nas mais diversas situações interativas, essa popularidade é uma das características desse gênero, mas também pode ser um dos fatores que fazem que os provérbios sejam confundidos com outros fraseologismos que também são usados de maneira corriqueira. Sendo assim, é válido ressaltar pontos singulares que dão característica a esse gênero.

Diversos autores buscam, em seus estudos fraseológicos, conceituar os provérbios, por isso existem diferentes definições para esse gênero. Xatara e Succi (2008, p. 35) pontuam que o provérbio

é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade lingüística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado

SUMÁRIO

com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

Nessa definição, as pesquisadoras destacam as funções dos provérbios. Essas funções atestam os usos que essas fórmulas podem assumir nos discursos, com destaque para o poder argumentativo dessas construções. Ferreira e Vieira (2013, p. 3) consideram que

Os provérbios apresentam forte valor cultural, pois permitem conhecer os aspectos característicos da sociedade em que está inserido e preservar as tradições, oferecendo um campo muito vasto para aquele que pesquisa a língua de um povo. De acordo com Côrtes (2008), o provérbio consiste em um enunciado que se fixa na memória e instiga a sua repetição. No entanto, apesar de sua aparente simplicidade configuracional, esse gênero não é facilmente identificável, uma vez que se aproxima das demais frases genéricas. Em sua estruturação, o provérbio é um enunciado breve, com sentidos sentenciosos, com autoridade que não deixa margem a contestações, mesmo sem autoria revelada.

Essa análise do gênero provérbio ressalta sua complexidade e menciona que independente dos provérbios serem constituídos por simples enunciados, são estruturas complexas e subjetivas que carecem de diversas interpretações para serem compreendidas. Ainda nessa citação as autoras destacam a questão da autoria, uma característica que deve ser salientada, pois é um dos fatores que permitem a diferenciação desse gênero dos demais, que apresentam características semelhantes. Como os provérbios não tem autoria definida, eles se tornam verdades que não são muito questionadas, quando são empregados em discursos, sejam orais, sejam escritos, fortalecem a argumentação para o ponto de vista que está sendo defendido.

Discorrendo sobre os provérbios, Santos considera que

SUMÁRIO

Os provérbios fazem parte do nosso folclore, da nossa cultura. Passados de geração para geração, ganham a simpatia do povo brasileiro e são consagrados por membros de comunidades linguísticas. Eles constituem unidades léxicas complexas, que fazem parte do léxico da língua. Os provérbios são objetos de estudo da Fraseologia, por não constituírem uma sequência livre de itens lexicais, mas sim combinações fixas (Santos, 2013, p. 11).

Nessa citação, destacamos o potencial cultural dos provérbios, que, a partir de combinações fixas, podem provocar efeitos de sentidos diferenciados, de acordo com a situação enunciativa. Esses usos acabam por tornar os provérbios uma importante estratégia argumentativa.

Caracterizando a dimensão linguístico-discursiva, Figueiredo (2009), embasado em Obelkevich (1997) ressalta que os provérbios são formas cristalizadas na forma e no conteúdo, sendo facilmente reconhecidas e reconhecíveis, legitimadas e consagradas no cotidiano social de determinadas comunidades de falantes. Citando Obelkevich (1997, p. 44), o autor destaca que os provérbios possuem origem oral e apresentam complexidade descritiva, mas de fácil identificação nos discursos populares, “já que a maioria deles expressa ditos populares tradicionais que trazem algum tipo de ensinamento e oferecem sabedoria e conselhos através de um texto curto e de fácil entendimento” (Figueiredo, 2009, p. 4). Essa facilidade de compreensão faz com que esse gênero seja repassado de geração em geração.

Santos (2012, p. 1) reitera essa questão, destacando que

Os provérbios são expressões populares que constituem parte do léxico da língua e estão presentes nas diversas esferas discursivas. São enunciados que fazem parte do folclore e da cultura de um povo. São carregados de ideologia, polifonia, autoridade, sendo por muitas vezes tidos como uma verdade absoluta e são, dessa forma, consagrados por uma comunidade linguística que os passa de geração para geração. Seu caráter atemporal e sua forma sucinta, que conta na maioria das vezes com uma linguagem fortemente conotativa, chama a atenção e causa curiosidades.

SUMÁRIO

O autor ainda discorre sobre outra característica dos provérbios, sua linguagem conotativa, ou seja, os provérbios e suas interpretações se relacionam com o contexto que estão inseridos. Um mesmo provérbio pode ter diferentes interpretações se forem utilizados em situações distintas, e uma interpretação não exclui a outra, ambas podem estar corretas quando o provérbio é empregado adequadamente.

De forma sintética, é possível topicalizar os seguintes pontos singulares do gênero textual provérbio:

- **A força discursiva:** os provérbios constituem uma verdade universal, sendo assim quando um sujeito emprega um provérbio em seu discurso, esse sujeito busca fortalecer a sua argumentação, de modo que seu posicionamento se torne incontestável.
- **A cristalização:** os provérbios fazem parte das mais diversas sociedades desde os tempos arcaicos, vistos como fontes de ensinamentos. Embora as formas linguísticas passem por mudanças, os provérbios tendem a manter a mesma estrutura fraseológica, sem grandes alterações²⁹.

29

"De acordo com registros históricos, os provérbios não são estáticos. Eles se renovam. Em certos casos, alguns deixam de existir e novos surgem. Se pensarmos sincronicamente, isso parecerá improvável, porém, se considerarmos que registros de sua existência datam três milênios antes de Cristo, entenderemos que são deveras dinâmicos, como a própria língua o é. Para além disso, como o sentido é construído na interação numa dada situação comunicativa, a compreensão do texto pode sofrer alterações decorrentes do tempo transcorrido e do espaço. O provérbio Pedra que rola não cria limo é usado na Escócia para incentivar a mobilidade e na Inglaterra para desencorajá-la. Neste ponto, fica evidente que o caráter sociocomunicativo e funcional dos provérbios é fundamental para estudo de sua materialidade linguística. Somamos ao exposto, as mudanças lexicais em provérbios que resistem ao tempo. Conforme Urbano (2003), muitos provérbios apresentam variantes simples ou complexas, em uso, que dificultam saber qual seria o provérbio propriamente dito. Para ele, as expressões proverbiais evoluem e isto se dá, entre outras formas, por acréscimos, por utilização de sinônimos, inversões fraseológicas. Nesse sentido, Obelkevich (1997, p. 55) afirma que 'Embora pouco estudadas, as mudanças nas formas dos provérbios – em metáforas, ritmo e construção – têm implicações tanto para a história da linguagem quanto para a história das mentalidades'" (Ramos, 2017, p. 24).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- **A autoria indefinida:** um dos fatores que fazem dos provérbios uma verdade incontestável e universal é sua autoria não definida. Como não é possível saber quem criou determinado provérbio, não é possível também contestar o enunciado. Essa característica contribui também para que os provérbios sejam empregados sem maiores complicações, quando um provérbio é aplicado na fala ele se torna parte do discurso de quem o profere e não apenas uma reprodução.
- **A complexidade da estrutura fraseológica:** entende-se o provérbio uma unidade léxica complexa que não permite que o seu significado seja calculado pelos significados isolados de cada uma das unidades léxicas simples contidas em seu interior (Xatara; Succi, 2008). Apesar dos provérbios serem unidades lexicais curtas e aparentemente simples de serem interpretadas é necessária uma compreensão para além da superficialidade da frase. A interpretação depende do contexto de interação em que o provérbio é empregado. Além disso, a complexidade dos provérbios está inerentemente ligada a sua estrutura fraseológica que não segue um padrão único para todos os provérbios.
- **A linguagem conotativa:** os provérbios estão intrinsecamente relacionados ao contexto de usos da linguagem. Segundo Santos (2007, p. 129), o provérbio isolado “está engessado semanticamente, é quase um dêitico vazio de referência, mas na enunciação ele preenche-se de contingência, e se subjetiva tomando-se um espaço de quebra da cristalização, um lugar de mudança, de não-homogeneidade”. Assim, um mesmo provérbio pode produzir sentidos diferenciados, de acordo com o contexto em que ocorre e dos sujeitos que estão implicados na interação.

A partir do exposto, pode-se considerar que o provérbio se configura por ser um gênero que é definido não pela “sua forma interna, mas sua função externa, e esta, comumente, é moral e didática: as pessoas usam os provérbios para dizer a outras o que fazer ou que atitude tomar em relação a uma determinada situação” (Obelkevich, 1997, p. 45).

O gênero provérbio apesar de ser pouco empregado no ensino de Língua Portuguesa é um gênero muito benéfico para o ensino e a aprendizagem de diversos conteúdos. Os provérbios devem ser mostrados aos discentes sempre vinculados ao seu contexto de utilização, pois como já mencionado anteriormente um mesmo provérbio pode ter diferentes interpretações.

O emprego desse gênero em sala de aula também contribui para a argumentação dos discentes. Como afirmam Ferreira e Vieira (2013, p. 11),

Outra contribuição do estudo dos provérbios relaciona-se à argumentação. Os provérbios utilizados como forma de argumentação nos textos podem aparecer como título, como encadeamento do discurso, como síntese do conteúdo tratado, sustentando a argumentação. A apresentação concisa de uma ideia permite a transmissão de uma posição ideológica de uma forma resumida.

Partindo do pressuposto acima, pode-se afirmar que os provérbios são capazes de sugerir uma ideia, um posicionamento, uma moral e até mesmo uma forma de conscientização com apenas um enunciado, tornando-se, assim, uma forma argumentativa muito pertinente quando relacionada a textos verbais e orais. Xatara e Succi (2008, p. 39) afirmam que

o provérbio constitui o discurso do outro. Quem o emprega tem seu dizer invencível, pois está apoiado em uma ideia tradicional estabelecida pelo senso comum, não refutada pela coletividade. Contudo, mesmo sendo o discurso do outro ou uma ideologia imposta pela sociedade, ele não subtrai totalmente a individualidade de quem o emprega; muitas vezes,

SUMÁRIO

será marcado pela subjetividade, pois mantendo o discurso individual, será tomado como instrumento de auxílio à argumentação. Assim, quando um provérbio é adequadamente utilizado, a argumentação não deixará espaço para a contra-argumentação, o discurso passa a ser irrefutável, por constituir uma verdade anônima consagrada.

Sendo assim, é visível que os provérbios, além de contribuir para o aguçamento do senso crítico e argumentativo do discente poderão contribuir também para que o professor trabalhe em sala de aula outros gêneros textuais como, por exemplo, o gênero debate. O gênero provérbio também poderá servir como norteador em atividades e produções, sendo que seu uso adequado irá trazer verdade para um discurso ou uma produção escrita e dar segurança para que o discente se sinta autor de seus próprios textos.

O gênero provérbio, por ser constituído por enunciados que carregam culturas, ensinamentos e um forte valor discursivo, quando são utilizados colocam o sujeito em um posicionamento no qual não cabem questionamentos ou refutações. Maingueneau (2011, p. 43) afirma que

Quando se trata de aforizações por natureza, como é o caso dos provérbios, não há um Sujeito particular que está na fonte do ponto de vista expresso na enunciação, mas o locutor ganha autoridade porque põe em cena, na sua fala, uma outra instância a que chamamos *hiperenunciador*, com quem ele mostra estar de acordo.

Baseando-se na citação acima, pode-se reconhecer a força discursiva e o valor que os provérbios possuem quando agregados no discurso. Quando o docente consegue mostrar aos discentes por meio de recursos como, por exemplo, situações de uso do gênero textual provérbio em situações cotidianas que o aluno vivencia, a internalização e compreensão do gênero torna-se mais proveitosa para o âmbito da sala de aula e também para além dele. Para Ferreira e Vieira (2013, p.15), os provérbios podem favorecer a ampliação das habilidades linguístico-discursivas dos alunos, contemplando questões linguísticas, contextuais/discursivas, culturais, ideológicas etc.

SUMÁRIO

Em suma, esse gênero pode trazer contribuições para a formação de leitores críticos, uma vez que possibilitam aos alunos perceberem que os sentidos são construídos nas interações.

O GÊNERO TEXTUAL CONTO

O gênero textual conto é uma composição literária do tipo narrativo. Segundo Alarcão (1995, p. 23-24), o conto é um tipo de texto que “apresenta características que facilmente reconhecemos como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o fato de possuir um nível de familiaridade com o leitor, uma vez que a narrativa está presente em todos os contextos”

Partindo da citação acima, é válido ressaltar as potencialidades do gênero conto e como o mesmo pode contribuir para as práticas de leitura e de produção de textos no âmbito escolar.

Segundo Trevizani, Barreto e Nascimento (2021, p. 1),

O gênero literário conto é um recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Desse modo, auxilia no desenvolvimento da escrita, leitura e da oralidade, uma vez que, mais que uma breve história, este gênero tão rico em suas múltiplas nuances nos aponta caminhos, abrem um mundo de significados, fortalecendo nossos vínculos humanos, artísticos, sociais, educativos, culturais e afetivos.

Como o conto é um texto narrativo, ele possibilita que as mais diversas histórias e acontecimentos sejam narrados mesmo que sejam reais ou não, criando um ambiente propício para que os discentes se sintam à vontade no momento da produção. Gotlib (2006, p. 8) afirma que

SUMÁRIO

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real.

Nesse sentido, ao propor a escrita de um conto em sala de aula diversos fatores podem constituir a produção, fazendo com que os discentes se apropriem do gênero e se sintam autores de seus próprios textos, vendo um real sentido no momento da escrita. Apesar da liberdade que o gênero carrega, alguns pontos são característicos do conto, como:

- Ficção ou Realidade;
- Construção de um ambiente onde os acontecimentos se passam;
- Narrador;
- Personagens ficcionais ou reais;
- Pontos de vista;
- Enredo;
- Clímax.

Esses são pontos que podem auxiliar na leitura e na produção do gênero textual conto, é válido ressaltar que o conto possui apenas um clímax, ou seja, diferente do romance e de outros gêneros mais extensos o conto é uma narrativa curta que se desenrola em apenas um acontecimento principal.

SUMÁRIO

Em síntese, o trabalho com o gênero textual conto em sala de aula é extremamente benéfico para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, pois além da necessidade de criar personagens, espaços, tempo e enredo, é fundamental que a história, seja ela oral ou escrita, tenha coerência para que o leitor consiga estabelecer sentidos no texto que está sendo lido. A produção de um conto pode contribuir também para o processo de escrita de outros gêneros textuais. Tendo em vistas que a liberdade que o gênero conto carrega aguça a criatividade dos discentes, isso faz com que haja segurança e autonomia durante a construção do conto e posteriormente isso pode refletir no trabalho com outros gêneros.

O GÊNERO/SUPORTE CARTAZ

O cartaz abarca, nos estudos linguísticos, uma discussão acerca de sua configuração: gênero textual ou suporte textual. Embora não haja consensos, a opção que será feita neste capítulo é assumi-lo como um gênero. Esse gênero textual está presente nos mais diversos contextos, devido a sua alta acessibilidade. Ferreira (2014, p. 25) pontua que

Em se tratando de suas funções, o cartaz deve ser compreendido como um meio de comunicação que se dirige a todos, sem distinção, fazendo uso de recursos visuais e verbais, de forma a convencer, transmitir saberes, anunciar e sugerir. Por vezes assume um caráter apelativo, pela sua qualidade estética, sendo de fácil compreensão e dinamicidade. Como um gênero textual, o cartaz possui a finalidade de informar, conscientizar, sensibilizar seu leitor de acordo com o assunto abordado. Suas características priorizam a divulgação, o aspecto atraente, mensagem curta e direta nas quais possam ser agregadas imagens com palavras, o diferenciando de outras linguagens artísticas como, por exemplo, a pintura.

SUMÁRIO

Nesse sentido, é válido salientar que esse gênero contempla uma linguagem multimodal, pois é constituído por palavras, imagens, cores, diagramação, destaques etc. que indiciam sentidos e que direcionam o processo de interpretação.

Algumas características do cartaz são extremamente importantes para que o gênero se constitua de forma acessível, alcance o público-alvo e/ou atenda às finalidades de quem o produz. Essas características são:

- Quanto à linguagem: a linguagem é uma das especificidades mais atrativas do cartaz, como se trata de um gênero que na maioria das vezes tende a prender a atenção do leitor por meio de um texto curto, coeso e coerente é necessário que o cartaz possua uma linguagem acessível. Para alcançar tal acessibilidade o autor pode recorrer à linguagem verbal e não verbal, o uso de imagens, além de deixar o texto mais atrativo alcança leitores que se encontram nos mais diversos níveis de letramento.
- Quanto à escrita: a utilização de verbos no imperativo é uma marca forte do gênero cartaz. Como essa conjugação verbal tende a impor algo ao leitor, é habitual que o autor utilize verbos no imperativo para escrita do texto verbal presente no cartaz como, por exemplo, ao ler o enunciado "Pare" o sujeito já está predisposto a ação de parar, por se tratar de uma ordem.
- Quanto à criatividade: como mencionado no primeiro tópico, o gênero cartaz carrega em sua composição objetivos como o de chamar e prender a atenção do leitor com apenas um pequeno texto verbal e/ou não verbal. Nesse sentido, o autor deve dispor demasiadamente de sua criatividade. Durante a criação do cartaz, recursos como as figuras de linguagem tendem a contribuir de forma benéfica para a interpretação e a estética do texto.

SUMÁRIO

- Quanto à elaboração: o autor do cartaz ao elaborar esse gênero deve ter em mente um tema já definido que, consequentemente, irá estabelecer a interação com o leitor. O cuidado com as cores, letras, formatos e as imagens utilizadas serão cruciais para que o leitor crie sentido em relação aos propósitos comunicativos.

Conclui-se que para um cartaz ser coerente é necessário que o autor se atente a todos os pontos mencionados acima, e principalmente a seu leitor. Ferreira (2014, p. 31),

Na esfera pedagógica, o cartaz torna-se mais coercivo, delimitado pelo conteúdo especificamente encomendado e o direcionamento dado pelo docente, que difere da liberdade do artista ou designer que cria o cartaz na esfera publicitária. As inovações trazidas pelo gênero cartaz, na esfera pedagógica, traduzem a identidade dos educandos, que se utilizam da criatividade ideológica de suas interações para produzir, retomando o que podemos chamar de memória discursiva, necessitando para a confecção do cartaz de todo o conhecimento prévio que possuem do gênero, adquirido ao longo dos anos escolares. O docente ao solicitar a encomenda de um cartaz, objetiva também a aprendizagem de seus educandos, buscando desenvolver suas habilidades, potencializando o aprendizado além do gênero, construindo novos conceitos por meio dessa decisão didática. Na esfera pedagógica, o cartaz se apresenta como um instrumento capaz de interagir com sua comunidade escolar, contribuindo para a construção do conhecimento, na qual a linguagem verbo-visual tem seu sentido constituído pelo leitor. Desse modo, o cartaz estabelece uma relação dialógica no ambiente escolar, atuando como uma estratégia pedagógica, desenvolvendo nos alunos produtores o caráter de pesquisa, tornando-os mais críticos, com capacidade de transformar a realidade que os cercam.

SUMÁRIO

Como o gênero cartaz possibilita o uso da criatividade de forma mais livre que os demais gêneros, é de suma importância que o autor esteja consciente de seus objetivos, para que os recursos semióticos utilizados contribuam para a finalidade principal do cartaz que é informar e persuadir o leitor.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste capítulo, além da pesquisa teórica, optou-se por elaborar e aplicar uma Sequência Didática para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma turma de uma escola pública. A Sequência Didática proposta elegeu o gênero provérbio como objeto de estudo e contemplou processos de retextualização. Para a apresentação dos resultados, optou-se por um relato das atividades desenvolvidas, com comentários acerca do desempenho dos alunos. Não se buscou teorizar sobre os processos (meta) cognitivos decorrentes do desenvolvimento da Sequência Didática, mas apresentar uma narrativa sobre como os provérbios integraram os movimentos dos sujeitos nas interações propiciadas pelo estudo dos provérbios.

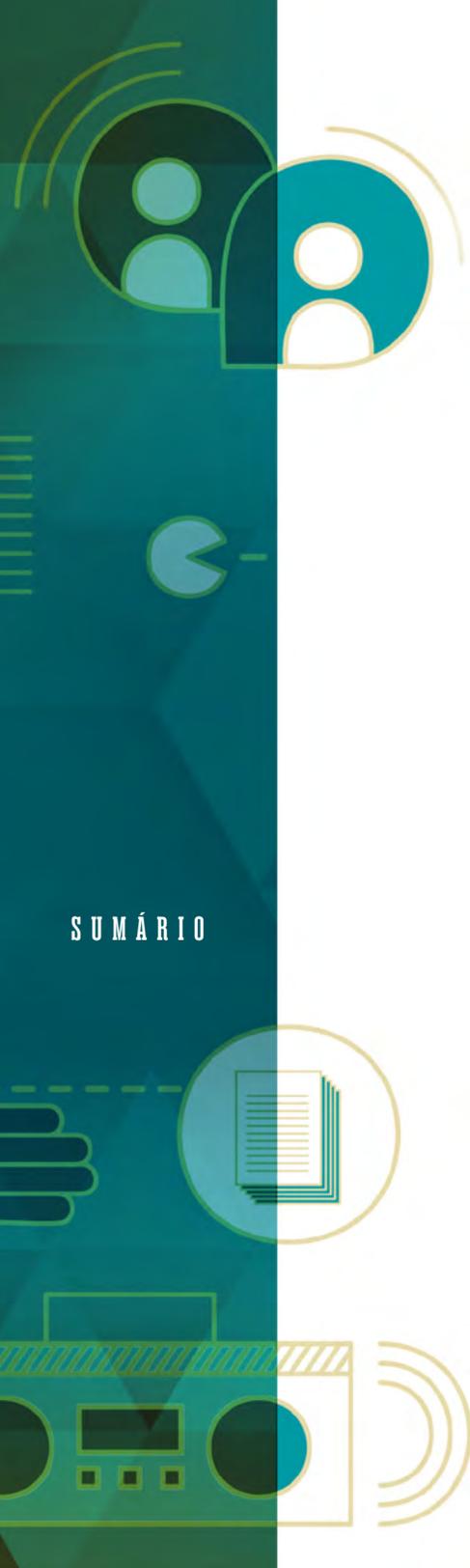
Assim, antes de prosseguir com a descrição das ações, é relevante que sejam caracterizados os dois conceitos que integram essa parte da pesquisa.

O primeiro conceito é o da retextualização. Pode-se dizer que o processo de retextualização se dá quando é criado um novo texto a partir de um ou mais textos base.

Sobre o conceito de retextualização Dell'Isola afirma que

A retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre

SUMÁRIO



oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (Dell'Isola, 2007, p. 36).

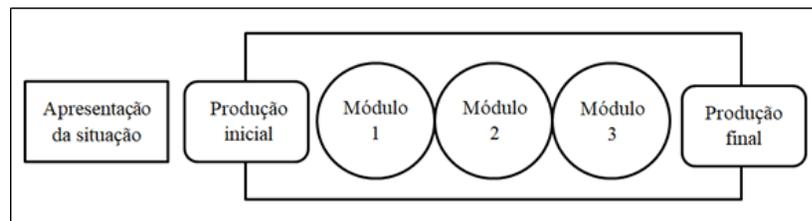
Em atenção ao exposto, é importante ressaltar que para o discente sentir-se seguro no momento da retextualização é necessário que o aluno tenha um conhecimento aprofundado sobre os gêneros que irão fazer parte da atividade proposta. Para que haja a transformação mencionada na citação acima é de suma importância que os gêneros inseridos no processo de retextualização já tenham sido consolidados na teoria e na prática. Nesse sentido, Marcuschi (2000, p. 47) considera que

Há nessas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*.

A compreensão mencionada pelo autor está inerentemente ligada à consolidação de saberes sobre o gênero. Saber sobre um gênero implica conhecer o contexto de circulação e de recepção, pois o texto não deve ser visto como um produto pronto, mas sim, como uma construção social.

Outro conceito relevante é o de Sequência Didática. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), "uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". E é a partir dessa definição que a presente Sequência Didática foi aplicada. O esquema abaixo sistematiza o processo da Sequência Didática, segundo os autores já mencionados:

SUMÁRIO

Imagem 1 - Esquema da Sequência Didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Com vistas seguir esse esquema, buscou-se desenvolver os seguintes procedimentos:

Quadro 1 - Procedimentos didáticos para o trabalho com o gênero provérbio

Apresentação da situação	Apresentação do gênero provérbio. Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero. Apresentação da oficina.
Produção inicial	Produção de uma pesquisa sobre o gênero provérbio. Produção de um conto, a partir de um provérbio.
Módulo 1	Discussão sobre o gênero provérbio e sobre o gênero conto. Leitura das produções e discussão. Sugestões de melhorias nos contos.
Módulo 2	Apresentação das versões dos contos com as alterações. Discussão sobre os sentidos assumidos pelos provérbios.
Módulo 3	Produção de um cartaz, contendo o provérbio e a ilustração do conto produzido.
Módulo 4	Socialização dos cartazes e discussão. Sugestões de melhorias nos cartazes.
Produção final	Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero provérbio.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A estratégia da sequência didática possibilita a conjugação de diferentes habilidades relacionadas às práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção textual, análise linguístico-semiótica).

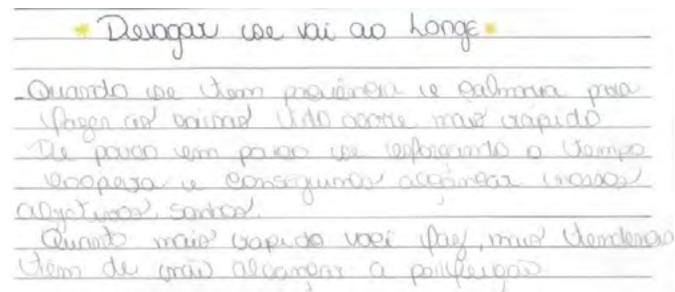
ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

As análises das produções contidas nesta seção consideram dois momentos da retextualização:

- A retextualização do provérbio para o conto.

Na produção abaixo (Figura 1), pode-se notar que os autores não compreenderam a atividade proposta. Os alunos, organizados em grupos, foram solicitados a produzir um conto, a partir de um provérbio, no contexto de um processo de retextualização. Constatou-se equívocos em relação à solicitação. A produção feita tratava de uma possível definição para o provérbio “Devagar se vai ao longe”, apesar da produção não atender a proposta da atividade, pode-se notar que os alunos compreenderam um dos sentidos do provérbio e o contexto de uso.

Figura 1 – Produção de alunos (texto 1)



Fonte: Acervo pessoal (2021).

No segundo texto analisado (Figura 2), nota-se que a produção apesar de possuir alguns traços presentes no gênero conto, trata-se de uma crônica. É muito recorrente que haja certa confusão entre esses dois gêneros, pois eles possuem características semelhantes como, por exemplo, personagens, espaço, enredo

etc. Características essas que estão presentes na produção abaixo. Mas é válido salientar que a produção, mesmo não atendendo ao gênero proposto, sinaliza para o uso de mecanismos que propiciam a coesão e de coerência, além de relacionar de forma plausível o provérbio escolhido com o texto.

Figura 2 – Produção de alunos (texto 2)

"As aparições enganaram"

Foi uma vez uma menina chamada Peiscila com apenas 13 anos de idade, mudou-se para uma cidade com sua mãe e irmãos, assim que chegou foi feita várias amigas onde apenas um menino chamou sua atenção, foi como amor a primeira vista, todos diziam que ele era mal caráter mas ela não deu ouvidos para o que diziam sobre ele.

Fosse menina que ela se apaixonou tanto tanto que para a família da menina isso era um grande proble-
ma, pois achavam ele muito velho para se relacionar com Peiscila, todos ficaram da fama que ele tinha mas Peiscila não quis entregar a mão. Certo dia um amigo em comum dos dois "apaixonados" fez uma festa em homenagem de seu aniversário e convidou os dois, Lucas e Peiscila, quando o dia da festa chegou os dois apenas foram para a festa e resolveram ir para um lugar mais reservado.

Peiscila foi muito cheia de expectativas sobre Lucas e quando saíram, ela um pouco aflita aos poucos foi falando de sua paixão para ele, mas o que ela não sabia era que como todos ela seria apenas uma diversão para ele que logo falou que queria somente uma noite com ela, ela extremamente chateada e indigesta com a atitude de Lucas foi embora aos poucos, chegou em casa, chorou por horas pois achava que Lucas era seu príncipe encantado.

Fonte: Acervo pessoal (2021).

A terceira produção analisada (Figuras 3 e 3.1) atendeu à proposta da atividade. É possível perceber logo no início do texto que se trata de um conto, em que são explorados acontecimentos reais

e imaginários. O conto possui personagens, cenário, um clímax e um desfecho. O provérbio selecionado pelos autores foi relacionado de forma subjetiva com a história, o que também caracteriza um dos pontos principais do gênero textual provérbio, que é a sua relação com o contexto de uso. Sendo assim, pode-se afirmar que houve uma compreensão dos gêneros textuais e do processo de retextualização.

Figura 3 - Produção de alunos (texto 3)

Em um mundo onde fadas e humanos vivem juntos em harmonia. Uma criatura mágica que faz contato pela telepatia induz, fogem um rapaz jovem que vive com sua família em sua simples casa a bruxa Tilda que tem para voltar o poder das fadas mas fogem recusa, mesmo assim a criatura misteriosa entra em sua mente e então controla ele para pegar o tilismã encantado das fadas no castelo de Avelino em um castelo com cores vivas e radiantes, onde só quem passa são as fadas e pessoas autênticas, mas como a criatura se fundiu na mente de Tregem em um único ser eles vão a Avelino com sucesso, mas quando chegam quando fadas e não deixam os vilões passarem, então a criatura junto a Tregem tem o poder de controlar mais de uma pessoa/criatura, num simples toque as fadas que antes eram boas ficam más e suas vozes se tornam gritos, então ele cria um sercão no castelo e chega ao tilismã, a reunião das fadas para lutar contra Tregem mas ele a desobedece. A rainha usa suas últimas forças e suga o tilismã para dar a sua filha e seu filho gêmeos e diz para voltarem quando tiver recuperado sua magia para devolver o tilismã para o bem das fadas.

Os gêmeos chamados de Walter e André voltam com as fadas depois de um treinamento intenso no reino dos humanos onde aprenderam várias técnicas

Fonte: Acervo pessoal (2021).

Figura 3.1 – Produção de alunos (texto 3.1)

esperança com a utilização de seus poderes de teletransporte e antecipadamente, estão prontos para a batalha. Eles chamam guerreiros e aliados para a luta. Mas como as fadas ficaram sob o total poder de Tregon, eles convocam os humanos, homens e mulheres para lutar. Então equipes, guerreiros, lutadores e aliados foram a batalha junto a Athor. Athor usou para devolver a consciência das fadas, ao chegar em Athor em onde estavam as fadas, elas estão tudo em ruínas e caos. Tregon no castelo após saber que eles estão no território seu, ele comanda as fadas de seu castelo a lutar contra os invasores, então a guerra começa, os aliados dos gêmeos lhe dão cobertura para passarem e ir ao castelo.

Os gêmeos chegam ao castelo prontos para lutar contra Tregon e derrotar todas as fadas com o talismã usando todas suas energias, eles dizem a Tregon os aliados e guerreiros dos gêmeos estão perdendo quando não está mais esperando as fadas foram e suas cores voltam ao normal e suas energias revitalizadas, isso porque Athor e Athor colocam o talismã onde uma vez foi tirado. A criatura misteriosa diz o talismã vai do corpo de Tregon fazendo com que ele acorde e não se lembra do que fez. Os gêmeos perdem Tregon pelo que fez sendo que ele não tem culpa e a criatura nunca mais foi vista. Os gêmeos descrevem sua mãe da forma que foi colocada, então Athor e Athor dizem governantes do reino das fadas e os humanos que lutaram pela recuperação das fadas se tornaram grandes heróis.

Fonte: Acervo pessoal (2021).

Em síntese, é possível afirmar por meio das análises, que, apesar dos dois primeiros textos não atenderem à proposta da atividade, os discentes foram capazes de compreender minimamente o gênero provérbio e, principalmente, os seus contextos de emprego, atendendo à dimensão linguística dos provérbios. O que é de suma importância para a internalização do gênero, visto que para os provérbios terem sentido eles devem estar sempre vinculados a uma situação de uso. É importante ressaltar que as análises acima não tiveram como objetivo analisar os textos gramaticalmente, mas sim nas dimensões já mencionadas anteriormente, tendo como foco principal de investigação a compreensão do gênero conto e principalmente do gênero provérbio, foco dessa dissertação.

- A retextualização do conto para o cartaz.

Como mencionado anteriormente, é relevante pontuar que o gênero cartaz possui alguns recursos para que a produção se torne atrativa e para que seu público possa ver sentido na mensagem que está sendo inserida é necessário que o(s) autor(es) utilize(m) uma linguagem multimodal, ou seja, diferentes recursos semióticos, palavras, imagens, cores, tamanho de letras, diagramação etc., que devem ser vistos de forma articulada.

Nesse sentido, as análises dos cartazes têm como foco de investigação a relação seja ela direta ou subjetiva entre o provérbio que foi escolhido para a escrita do conto e, posteriormente, para a produção do cartaz com as imagens utilizadas para representação dos provérbios.

Nos três cartazes abaixo, podemos constatar que todos atenderam à proposta da atividade:

Figura 4 - Produção de alunos (texto 4)



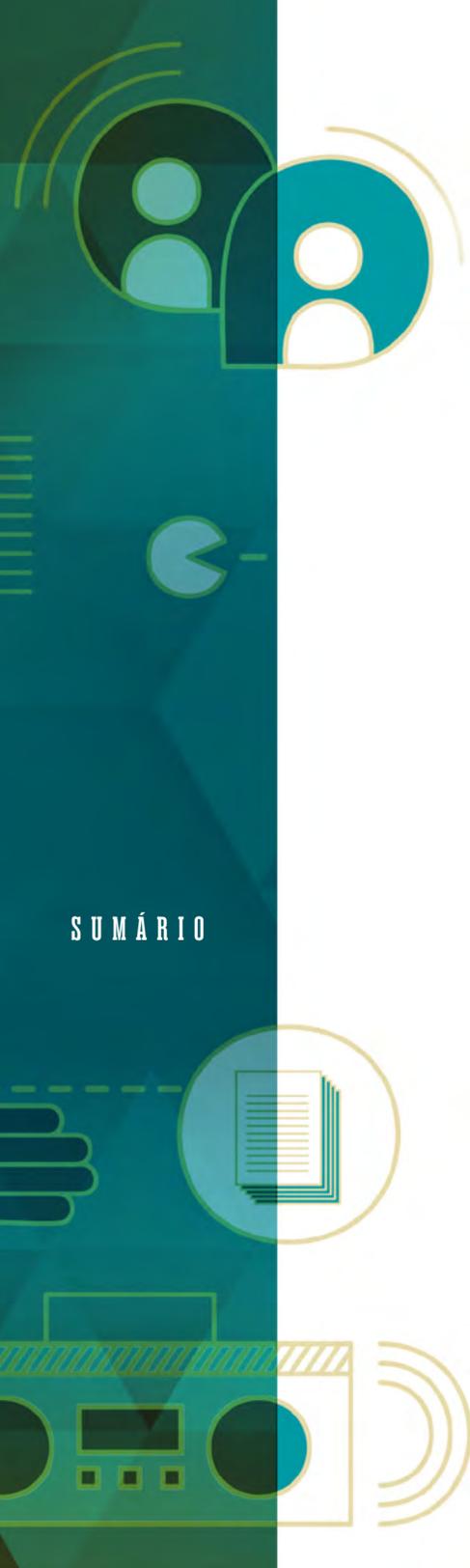
Fonte: Acervo pessoal (2021).

Figura 5 - Produção de alunos (texto 5)

Fonte: Acervo pessoal (2021).

Figura 6 - Produção de alunos (texto 6)

Fonte: Acervo pessoal (2021).



No primeiro cartaz (Figura 4), os autores relacionaram o provérbio “As aparências enganam”, com uma ilustração mais subjetiva que representa duas faces, sendo elas o “bem” e o “mal” em uma única pessoa, demonstrando, assim, que houve uma interpretação do provérbio, o que ressalta uma das potencialidades do gênero: a sua linguagem conotativa.

Posteriormente, no segundo cartaz (Figura 5), o provérbio “Caiu na rede é peixe” foi empregado de forma mais direta, em que a representação do provérbio foi o próprio sujeito do enunciado. Pode-se dizer que nessa produção houve uma ilustração do provérbio e não uma interpretação propriamente dita, mas isso não indica que os discentes não compreenderam o gênero.

No terceiro cartaz (Figura 6), é importante ressaltar a relação intertextual que os autores fizeram entre o provérbio “Quem ri por último ri melhor” e o personagem Gato de Cheshire, do filme *Alice no país das maravilhas*. O personagem usado para representar o provérbio se relaciona com diferentes contextos de uso do enunciado, pois se trata de um personagem sarcástico que aparece durante a obra cinematográfica sempre para explicar regras de forma confusa e perturbadora. Essa representação ressalta as potencialidades do gênero textual provérbio em diferentes âmbitos de uso.

Portanto, a utilização do gênero cartaz como produção final da Sequência Didática foi nitidamente produtiva para o êxito da atividade. Devido à liberdade de expressão que o gênero possibilita, foi possível visualizar que os discentes, além de compreenderem as diversas possibilidades que os provérbios propiciam, compreenderam também usos reais do gênero textual, o que é o objetivo principal de uma Sequência Didática.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo discorrer sobre a importância do trabalho com o gênero textual provérbio em sala de aula. Para tal objetivo, buscou-se, em um primeiro momento, estudar a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa e, posteriormente, investigar as potencialidades da utilização do gênero provérbio para as aulas de português. A pesquisa tomou como direção um estudo que buscou caracterizar o gênero provérbio, em uma perspectiva discursiva. Partindo dos estudos realizados, pode-se compreender que o provérbio se constitui como um gênero que apresenta uma complexidade constitutiva, na medida em que apresenta uma estrutura fraseológica relativamente fixa, mas que possui sentidos prototípicos, que se alteram de acordo com os usos contextuais da linguagem.

Além disso, foi possível destacar as contribuições do gênero provérbio para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além de contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita dos discentes, os provérbios têm um forte valor cultural, por serem expressões curtas e carregarem uma força argumentativa, na medida em que fortalecem o posicionamento do locutor que os utiliza. Os provérbios também contribuem de forma crucial para uma exploração das noções de sentido, considerando as possibilidades de alterações em função dos contextos discursivos.

Em razão disso, entende-se que o estudo do gênero textual provérbio possibilita um trabalho amplo e capaz de contemplar questões culturais, históricas e sociais, contribuindo assim para o aprimoramento linguístico, discursivo e crítico dos docentes. Além disso, o estudo do gênero textual provérbio, por meio de atividades organizadas em uma Sequência Didática, permite que os discentes compreendam os provérbios nos seus mais distintos contextos de uso, e não apenas de forma isolada. Os provérbios propiciam que

SUMÁRIO

as aulas de Língua Portuguesa extrapolem o âmbito escolar, pois viabilizam um estudo contextualizado de conteúdos culturais e ideológicos em que os discentes podem experimentar propostas de sentido.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, M. L. **Motivar para a leitura**. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- CÔRTEZ, M. T. G. **Os Provérbios franceses utilizados como argumentação nas crônicas de arte**. 2008. 133 f. Tese (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S.(org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERREIRA, J. N. S. **Análise do Gênero discursivo cartaz e de sua aplicabilidade em murais da esfera discursiva de escolas públicas**. 2014. 75 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Linguística) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.
- FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P. O trabalho com o gênero provérbio em sala de aula. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 14, n. 26, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/9282>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- FIGUEIREDO, G. R. O funcionamento da intergenericidade em textos jornalísticos impressos: o caso dos provérbios e ditos populares na coluna de opinião assinada. *In*: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais [...]**, 2009, Caxias do Sul.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11 ed. São Paulo: Ática. 2006.
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- MAINGUENEAU, D. A aforização proverbial e o feminino. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SUMÁRIO

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. *In*: BURKE, P.; PORTER, R. (org.). **História social da linguagem**. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Unesp, 1997. p. 44-81.

RAMOS, N. T. P. C. **Provérbios e metáfora conceitual**: uma proposta de construção e ampliação de sentidos no ensino fundamental. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6444/1/NADJA_TATIANE_P_COELHO_RAMOS.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTOS, A. P. G. Análise da escolha lexical no estudo de provérbios em LDP. *In*: SIELP. **Anais [...]**, Uberlândia, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_024.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

SANTOS, A. P. G. **O lugar dos provérbios no ensino da língua portuguesa**: uma análise do livro didático de Português do Ensino Fundamental II. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, M. O. **Um comprimido que anda de boca em boca**: os sujeitos e os sentidos no espaço da enunciação proverbial. Campinas: Pontes, 2007.

TREVIZANI, M.; BARRETO, A. C. F.; NASCIMENTO, H. I. O. Do conto ao reconto se faz um ponto: contribuições do gênero textual conto como estratégia de aprendizagem no ensino de língua portuguesa. **Reed: Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-23, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10085/6449>. Acesso em: 02 mar. 2022.

VELLASCO, A. M. M. S. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 4, p. 122-160, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/6493>. Acesso em: 23 fev. 2020.

XATARA, C. M.; SUCCI, T. M. Revisitando o conceito de Provérbio. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora. n. 1, p. 33-48, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25193>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SUMÁRIO

8

Valdete A. B. Andrade

GÊNERO *STAND UP* E SUA NATUREZA MULTISSEMIÓTICA

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa maior e, neste recorte, o objetivo principal é a caracterização do gênero *stand up* por meio da análise dos seus aspectos linguísticos e discursivos e das práticas sociais das quais é parte. Analiso, em conjunto, as categorias interdiscursividade, o vocabulário e os recursos multissemióticos, a fim de identificar os vários discursos que entram na constituição do *stand up* e como o mundo é lexicalizado nesses discursos. A análise tem como base os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), especificamente a proposta de abordagem do significado representacional de Fairclough (2003).

O *stand up comedy* foi criado na Inglaterra e difundido entre os anos 1950 e 1960; no Brasil foi introduzido por José Vasconcelos na década de 1970. Chico Anysio e Jô Soares aderiram ao estilo inglês em suas apresentações ao vivo e na abertura de seus programas. No exterior, o comediante que apresenta o *stand up* é um profissional respeitado. Vários atores hollywoodianos como: Robin Williams, Eddie Murphy, Jim Carrey, Steven Martin, Woopi Goldberg, entre outros, iniciaram sua carreira artística fazendo esse tipo de apresentação. Nas últimas décadas, esse gênero começou a fazer parte das apresentações em programas televisivos, internet, teatro, bares e casas de *shows*.

Para fazer a apresentação, o comediante deve estar de 'cara limpa', valendo-se apenas de um microfone, sem nenhum outro recurso de cenário. Os comediantes consideram esse gênero da esfera do entretenimento um dos mais difíceis de serem executados por causa da relação imediata que o comediante estabelece com a plateia, pois ele tem de saber adequar seu repertório ao humor e à preferência da plateia.

SUMÁRIO

A seguir, apresento o conceito de significado representacional, proposto por Fairclough (2003) e, logo após, apresento a análise do gênero *stand up* a partir das categorias interdiscursividade e vocabulário em conjunto com a análise dos recursos não verbais.

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

O significado representacional relaciona-se ao conceito de discurso, que, para Fairclough (2003, p. 124), "são formas de representar os aspectos do mundo – processos, relações e estruturas do mundo material, pensamentos, sentimentos, crenças etc., e o mundo social"(tradução minha)³⁰. Sendo um dos meus objetivos investigar os estereótipos representados no *stand up*, o trabalho com as categorias do significado representacional torna-se relevante, visto que os discursos materializados no *stand up* constroem diferentes representações de mundo.

Diferentes aspectos do mundo são representados de diferentes formas por meio do discurso. Ou seja, diferentes discursos podem representar diferentes perspectivas, as quais são associadas às relações que as pessoas têm com o mundo, que, por sua vez, dependem de posições dessas pessoas no mundo, e das relações que elas estabelecem umas com as outras (Fairclough, 2003).

O autor utiliza o termo discurso em dois sentidos: de forma abstrata, como um substantivo abstrato (discurso), quando se refere à linguagem e a outros tipos de semioses como elementos da vida social; e de forma concreta (discursos), significando aspectos particulares de representação do mundo. Segundo Ottoni (2007, p. 41), "o discurso na representação de práticas sociais constitui os *discursos*".

30

Do original: "as ways of representing of the word – the processes, relations and structures of material of the word, the 'mental world' of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and social world".

Uma vez que os aspectos particulares do mundo podem ser representados de maneiras diferentes, devemos considerar a relação entre os diferentes discursos, ou melhor, a articulação entre eles, que é chamada de interdiscursividade. Segundo Fairclough,

Os diferentes discursos referem-se a diferentes perspectivas de mundo; esses discursos estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Essas relações vão depender das posições que as pessoas adquirem no mundo, das suas identidades sociais e pessoais, bem como das relações estabelecidas entre elas. Os discursos representam não só o mundo como ele é (ou como se vê), mas também mundos possíveis, imagináveis. As relações entre diferentes discursos são um elemento da relação entre diferentes pessoas – discursos podem complementar-se, dominar ou competir um com o outro. Além disso, constituem parte do recurso que as pessoas utilizam na relação com o outro, cooperando, competindo, dominando (2003, p. 124, tradução minha)³¹.

Um mesmo texto pode articular diferentes discursos, gerando, dessa forma, a cooperação, a competição, a dominação. Na competição entre os discursos dentro de um texto, pode-se observar o discurso protagonista e o discurso antagonista. Segundo Ramalho e Resende (2014, p. 71), "Nesse caso, a articulação serve a propósitos de negação de um discurso em nome da afirmação de outro". Uma vez que um mesmo texto pode articular diferentes discursos, um mesmo aspecto de mundo em um texto pode ser representado por diferentes discursos. Assim, a análise discursiva toma como foco a identificação de quais discursos entram na constituição de um texto e como eles são articulados.

31 Do original: "Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions".

Diferentes textos compõem uma cadeia de eventos, os quais, mesmo fazendo parte de uma cadeia, de uma mesma rede de práticas sociais, podem representar o mundo diferentemente e articular diferentes discursos dentro desses textos. Manifestações e greves de professores, por exemplo, pertencem a uma cadeia de eventos, em que se têm vários textos como partes dessas cadeias. Todos esses textos vinculados a uma determinada prática, como a jornalística, mesmo fazendo parte de uma mesma cadeia, de uma mesma prática social, não vão representar as manifestações, as greves da mesma forma, e não vão trazer os mesmos discursos para serem articulados.

Fairclough (2003) propõe que se olhe para vários textos sobre o mesmo evento e se verifique como esse evento foi representado diferentemente. Nessa perspectiva, na análise de um texto que trata, por exemplo, sobre a derrota do Brasil na Copa, focaliza-se como esse evento social foi representado diferentemente em diferentes textos. Isso pode ser feito verificando quais foram os atores sociais, as circunstâncias, os elementos de avaliação etc. incluídos/excluídos em um determinado texto e não em outro.

Para Fairclough (2003), os diferentes discursos e a articulação entre eles dentro de um texto podem ser verificados a partir: (1) da identificação das partes do mundo as quais são representadas (os temas principais); e (2) da identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. Os temas principais (ou centrais) de um discurso estão abertos a diferentes discursos, perspectivas, pontos de vista; isso significa que um tema pode implicar diferentes visões de mundo, as quais podem ser identificadas por meio da análise textual.

A distinção entre os discursos se dá pelas formas de representar o mundo e pela sua relação com outros elementos sociais. Uma das maneiras de representar os aspectos do mundo é por meio de traços linguísticos como o vocabulário (léxico), visto que o mundo é lexicalizado nos discursos de maneiras diferentes (Fairclough,

SUMÁRIO

2003). A identificação dos discursos se dá pelas marcas que se tem nos textos, sejam verbais ou não verbais. O vocabulário é um dos elementos importantes para a análise do discurso.

A representação de atores sociais é outra categoria de análise do significado representacional. Segundo Resende e Ramalho (2014, p. 72), "As maneiras como os atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e as suas atividades". Sendo assim, a análise de tais representações nos textos pode desvelar ideologias.

Fairclough (2003) faz uma síntese, tendo em vista seu enfoque na obra de 2003, da proposta de Kress e van Leeuwen (1996), para análise da representação de atores sociais. Segundo Fairclough (2003), investigar a representação de atores sociais significa observar como eles são representados nos textos, ou seja, quais são incluídos ou excluídos; se incluídos, se são por pronominalização ou como um nome; qual o papel gramatical que eles estão desempenhando: se de participante, de circunstância; se estão sendo representados de modo ativo ou passivo, de forma pessoal ou impessoal (as pessoas podem ser representadas como coisas, animais); se são nomeados (Laura, Manuela) ou classificados (professora, dentista); se classificados, se são de modo específico (políticos de um partido) ou genérico (políticos em geral).

De acordo com Fairclough (2003), é importante olhar como as coisas são classificadas nos textos. Por exemplo, um ator social pode ser classificado como invasor ou ocupante de terra. Nesse caso, o ator social está sendo classificado de modo diferente e sendo construída uma representação também diferente desse ator social. Essas classificações contribuem para haver diferentes representações e criar divisões no mundo.

SUMÁRIO

A representação pode ser vista como uma forma de recontextualização. Fairclough (2003) toma o conceito de recontextualização do discurso, elaborado por Bernstein (1996). Um discurso político pode ser recontextualizado e representado, por exemplo, em uma notícia, a partir daí ser criada uma *charge*, uma piada. Este é um processo de recontextualização que produz diferentes representações de um mesmo evento social.

Ao se analisar o discurso, é preciso reconhecer que se deve compreendê-lo não só a partir da sua natureza multissemiótica, mas também entendê-lo de forma interativa na construção das diferentes dimensões do sentido.

Entendo por natureza multissemiótica o resultado de várias linguagens ou semioses utilizadas de maneira simultânea. A relevância de olhar para a multissemiose, nesta pesquisa, se dá pelo fato de os comediantes em suas apresentações lançarem mão de uma linguagem verbal acompanhada de uma linguagem não verbal (direção do olhar, expressão facial, movimentos corporais etc.) na construção do efeito humorístico. Os gêneros orais do humor são considerados multimodais por serem ricos na utilização desses diferentes modos de significação.

A teoria do discurso multimodal de Kress e van Leeuwen (2001) é de grande relevância para esta pesquisa. Os autores definem multimodalidade como “o uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento, em conjunto com a maneira particular na qual esses modos são combinados” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 20, tradução minha)³².

Enquanto a Linguística tradicional concebe a linguagem como um sistema que funciona por meio da dupla articulação, em que a mensagem é articulada como forma e significado, Kress e van

32

Do original: “as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined”.

Leeuwen (2001, p. 04, tradução minha) “veem os textos multimodais como produção de significado em múltiplas articulações”³³. A proposta desses autores é que a linguagem seja constituída a partir de articulações entre estratos, os quais são divididos em: discurso, design, produção e distribuição.

Kress e van Leeuwen (2001, p. 20, tradução minha) definem discurso como “conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade”³⁴. Os autores entendem que o discurso “socialmente construído” deve ser desenvolvido em um contexto social específico, de acordo com os interesses dos atores sociais desse contexto. O discurso relacionado a um fato (acontecimento) envolve uma determinada versão do que realmente acontece, quais as pessoas envolvidas, o que elas fazem, onde e quando, seus juízos de valor, seus argumentos, e assim por diante.

Segundo os autores, o discurso, por exemplo, da guerra do conflito étnico veiculado em um jornal vai servir aos interesses do país em que o jornal é produzido e vai depender do número de leitores desse jornal. Qualquer discurso pode ser realizado de diferentes maneiras, o que vai depender dos diferentes modos semióticos em forma de texto. Por exemplo, o discurso que trata sobre o preconceito racial pode ser realizado durante um jantar, em um documentário televisivo, em um jornal impresso, em um cartum, em uma apresentação de *stand up*. Os discursos são relativamente independentes do gênero, do modo e do design.

O termo design refere-se aos próprios recursos semióticos ou uso desses recursos. É a articulação de todos os recursos semióticos utilizados. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), designs são meios para realizar discursos em um contexto específico de comunicação.

33 Do original: “see multimodal texts as making meaning in multiple articulations”.

34 Do original: “socially constructed knowledge of (aspects of) reality”.

A produção refere-se à organização da expressão e dos recursos materiais executados por seres humanos ou máquinas, ou melhor, refere-se ao trabalho físico de articulação de textos. Nesse estrato existe todo um conjunto de habilidades técnicas envolvidas, como as habilidades de movimentação da mão e do olho.

A distribuição, de acordo com os autores, tende a ser vista como uma linguagem não semiótica, considerada apenas como um facilitador para as funções pragmáticas da linguagem, ou seja, um modo como o produto é veiculado. O termo distribuição refere-se à distribuição do produto em um suporte como, por exemplo, computador, televisão, jornal, revista. Segundo os autores, os termos design, produção e distribuição podem sugerir que eles estão olhando a comunicação multimodal somente a partir do ponto de vista dos produtores, mas, na realidade, esse modelo se aplica também à interpretação. A comunicação só ocorre quando houver articulação e interpretação.

Unsworth (2001) assevera que, mais do que reconhecer que os textos precisam ser concebidos como multimodais, é preciso entender como as modalidades constroem diferentes dimensões de significado. Unsworth (2001), discorrendo sobre as metafunções³⁵, explica que

Essas dimensões incluem a dimensão ideacional, relativa às pessoas, animais, objetos, eventos e circunstâncias envolvidas; a dimensão interpessoal, relativa às questões do poder, atitude, afeto etc. definindo as relações entre os participantes na comunicação; e a dimensão textual, relativa ao canal de comunicação e à ênfase relativa e ao

35 As metafunções são assim definidas por Halliday (1985): (a) a metafunção ideacional/experiencial, que permite às pessoas usarem a língua para representar experiências, que é influenciada pelo *Field*; (b) a metafunção interpessoal, que permite às pessoas usarem a língua e realizarem relações sociais, que é influenciada pelo *Tenor*; (c) a metafunção textual, que permite que as pessoas usem a língua para construir textos lógicos e coerentes, é influenciada pelo *Mode*.

SUMÁRIO

valor informacional de aspectos do que está sendo comunicado (p. 10, tradução minha)³⁶.

De acordo com Norris (2006, p. 06, tradução minha), "o que a abordagem multimodal tem a oferecer à linguística é levar em consideração outros modos de comunicação e investigar qual papel a linguagem desempenha em interações específicas"³⁷. Ou seja, é de grande importância para a área da Linguística uma pesquisa que leve em consideração diferentes linguagens, pois essas são partes indissociáveis das interações comunicativas.

Nas apresentações dos gêneros orais do humor tem-se um conjunto de informações em que fazem parte não só o conteúdo que se quer transmitir, mas também informações "ancoradas" nas multissemioses³⁸. O estudo desses gêneros pressupõe que observemos como a natureza multissemiótica, utilizada simultaneamente à linguagem verbal, contribui para a construção dos sentidos dos estereótipos.

De modo geral, as categorias associadas ao significado representacional são transitividade/estrutura visual (imagens), vocabulário/significado de palavras, interdiscursividade, representação de atores sociais, representação de eventos sociais. Nesta pesquisa, como já dito, o significado representacional será analisado a partir das categorias interdiscursividade e vocabulário. Na categoria interdiscursividade, investigo quais os discursos articulados no *stand up*, como são articulados e se há uma mistura significativa de discursos.

36 Do original: "These dimensions include the ideational dimension, concerning the people, animals, objects, events and circumstances involved; the interpersonal dimension, concerning the issues of relative power, attitude, affect etc., defining the relations among the participants in the communication; and the textual dimension, concerning the channel of communication and the relative emphasis and information value of aspects of what is being communicated".

37 Do original: "Thus, what a multimodal approach has to offer linguistics is to take other communicative modes into consideration and to investigate which role language actually plays in specific interactions".

38 Considero o termo "multissemiose", nesta pesquisa, como sinônimo do termo "multimodalidade".

SUMÁRIO

Além disso, em um segundo momento, investigo as multissemioses, isto é, os recursos não verbais utilizados simultaneamente aos verbais pelos comediantes na construção do humor.

ANÁLISE DO GÊNERO *STAND UP* E SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL: INTERDISCURSIVIDADE E VOCABULÁRIO

Nesta seção, analiso a interdiscursividade e o vocabulário, para identificar os vários discursos que entram na constituição do *stand up* e como o mundo é lexicalizado nesses discursos. Essas duas categorias são analisadas em conjunto com os recursos não verbais.

A **interdiscursividade** é uma categoria analítica vinculada ao significado representacional, a qual diz respeito aos discursos articulados ou não no texto e como são articulados com outros discursos (Fairclough, 2003).

A análise das apresentações do *stand up* revelou várias ocorrências dos seguintes discursos preconceituosos: estético, homofóbico e sexista. A seguir apresento a análise realizada nas apresentações desses discursos.

O **discurso estético** é recorrente nos exemplares do *corpus*. Nas apresentações, a condição física das pessoas é representada como algo vergonhoso e esteticamente condenável. Observe o discurso estético nos quatro trechos a seguir (sublinhado)³⁹:

39

As transcrições a seguir foram feitas com base nas convenções para transcrição de material oral do grupo de pesquisa sobre texto e discurso (Petedi), da Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto de Letras e Linguística). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/issue/view/1521>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SUMÁRIO

1. [...] hoje graças a *Deus* estou pesando quarenta e três quilos [*risos da plateia*] passei dessa fase... só que isso tudo é porque eu namorava com uma menina MAIS GORDA da sala de aula... [*risos da plateia*] a menina era tão gorda... tão gorda que eu demorei três meses para conhecer metade dela [*risos da plateia*] sério... outro dia eu cheguei em casa e falei assim – ‘pai... mãe essa aqui é minha namorada!.. meu pai – ‘qual das três?’ [*risos da plateia*] e quando eu fui no cinema com ela que ela sentou chegou o segurança – ‘senhora... é proibido guardar lugar... levanta... por favor..’ sério! [*risos e aplausos da plateia*] e o pior não é isso... o pior era quando ela menstrava e a equipe... ia equipe na casa dela pra fazer doação de sangue para o pessoal... [*risos da plateia*] era um negócio do outro mundo... eu a levei para brincar no parque de diversão... o pessoal começou... ela foi inventá de brincar de bambolê... o pessoal começou a chamá ela de Saturno [*risos da plateia*] e eu não podia dizer nada() parecia me::mo ((risos da plateia)) não... mas é um negócio diferente... (Pardal, 2012, n. 06).

2. [...] e eu acho que... o fato de eu não comer alguém há um ano e meio... é porque eu sou gordo! eu acho isso/eu acho isso... porque a mulher não gosta do gordo... a mulher não gosta de se dá pra um gordo... isso é verdade/isso é verdade! [*risos da plateia*] não é sacanagem... não! mulher quer o gordo como amigo... quando ela tá mal... ela liga e fala assim – ‘ah... vem aqui em casa... eu vou comê um chocolate!.. [*faz cara de choro*] [*risos da plateia*] e o gordo vaaai!! [*risos da plateia*] vai mesmo! porque pro gordo não existe já estou satisfeito... pro gordo não existe eu não tô com fome... você liga pro gordo e fala – ‘gordo... vamu almoçar?’ ele fala – ‘vamu... deixa eu só terminá de almoçá!’ [*risos da plateia*] e quem tá assistindo sabe que é assim... quem tá assistindo sabe muito bem que é assim... [*a plateia aplaude e o comediante agradece*] – muito obrigado! fala assim – ‘ah... não! você é gordo... teu corpo/teu corpo é todo flácido!.. [*o comediante representa sua própria fala*] – ‘não... meu abdômen é definido!.. (Fernandes, 2013, n. 02).

SUMÁRIO

3. [...] vocês têm que me aplaudi... vocês têm que me agradecê [*apontando o dedo pra plateia*] porque eu passei o meu *réveillon* em Buenos Aires e eu fiz o meu dever patriótico e cívico... como bom brasileiro eu catei uma argentina [*risos e aplausos da plateia*] DE NADA BRASIL! fiz o meu papel... era feia? era feia! [*risos da plateia*] gorda... enooorme de gorda [*risos da plateia*] mar:: e daí? era argentina e eu precisava fazer um mal naquele país... [*risos do comediante e da plateia*] era gorda... pro cê tê uma ideia... eu tava indo com ela... um amigo meu virô pra mim e falou assim – ‘você vai pegá essa mulé aí? se previne!’ eu tomei insulina... [*risos da plateia*] era gorda mano! (Cambota, 2013, n. 01).
4. [...] chamei a mãe dela num canto e falei... particular... – ‘escuta aqui Cleide Alvez Câmara [*risos da plateia*]... você mora em São Bernardo [*risos da plateia*] vende seus crochês pra foora [*risos da plateia*] e é tão gorda... que quando casou... ao invés de arroz jogaram torresmo pra você [*risos da plateia*] ela é gorda mesmo... juro velho! [*risos da plateia*] juro... no elevador dela tá escrito – ‘lotação máxima... oito pessoas ou a Cleide’ ... tá lá... [*risos da plateia*] (Gentilli, 2014, n. 02).

No trecho (1), o comediante fala de seu relacionamento com uma menina gorda e conta de situações absurdas que ela viveu com, por exemplo, o pai dele (–“qual das três?”), o segurança do cinema (–“senhora... é proibido guardar lugar”) e no dia a dia (... quando ela menstruava e a equipe... ia equipe na casa dela pra fazer doação de sangue para o pessoal.../ o pessoal começou a chamá ela de Saturno). No trecho (2), para provocar o riso, apresenta como tema o próprio aspecto físico: excesso de peso, e utiliza o mecanismo exagero, materializado pela repetição da palavra “gordo”. Em (3), o discurso xenofóbico contra os argentinos foi associado ao discurso estético com relação às mulheres feias e obesas de forma estratégica para ganhar maior força na argumentação.

Nesse trecho, o comediante sustenta sua percepção com relação à condição física da mulher com a representação da fala do amigo (–“você vai pegá essa mulé aí? se previne!”). O *script* é ativado quando o comediante dá solução para esse comentário do amigo (eu tomei insulina).

Nos quatro trechos anteriores, a pessoa gorda, tratada como anormal, doente, fora dos padrões sociais, é motivo de riso. Segundo Bergson (2001, p. 104), o defeito físico das pessoas, a partir do momento que deixa de comover o outro, torna-se objeto de riso, o que gera o enrijecimento para a vida social. Sendo assim, esse discurso preconceituoso, que, de certa forma, é aceito pela plateia na medida em que ri dos comentários feitos e não se manifesta contra, normatiza o preconceito e, com isso, o mantém e o reforça. Entretanto, a meu ver, o riso, neste caso, pode ser visto não apenas como uma forma da plateia se mostrar cúmplice, conivente com o discurso do comediante, mas também como uma forma de mostrar seu senso de pertencimento ao meio. Rir de outrem, mesmo que possa ser o alvo de uma piada, certamente, exime a pessoa de ser a próxima “vítima”, dando-lhe a sensação de pertencer a algo maior, que vai além dela mesma.

Nos exemplos (01) a (04), há a representação do preconceito com relação à obesidade. Nesses exemplos, essa representação é realizada por meio das palavras gorda; gordo; Saturno. Nas expressões “a menina era tão gorda... tão gorda”; “era gorda... enoorme de gorda”; “tão gorda”, o sentido da palavra gorda é modificado pelo advérbio de intensidade “tão”, e pelo adjetivo “enorme”. A utilização desses intensificadores provoca o riso da plateia, que se vê cúmplice daquilo que o comediante diz e que as pessoas não têm a ousadia de dizer. A cumplicidade da plateia com o comediante revela e mantém o preconceito com relação às pessoas gordas.

SUMÁRIO

Além disso, nesses trechos, (01) a (04), o uso do mecanismo “exagero” e do advérbio de intensidade e do adjetivo contribuíram para reforçar a diferença e a discriminação entre as pessoas que se enquadram e as que não se enquadram na ditadura atual de beleza, que é ser magro. A escolha dos modos de representação, no *stand up*, tem como objetivo não só despertar o riso da plateia, mas também perpetuar discursos discriminatórios.

Nos exemplares do *corpus*, além da representação do discurso preconceituoso com relação às pessoas gordas, as formas mais frequentes dessas representações se relacionam aos homossexuais. Veja exemplares de discursos preconceituosos retirados das apresentações com relação aos **homossexuais**:

5. [...] eu/eu acabei de mudar aqui pra São Paulo... faz pouco tempo e eu tô moranu aqui numa rua...na/na aqui na *Frei Caneca*... mano [*plateia responde*] – ‘uhuuu’ [*risos*]... cagada né? [*risos da plateia*] pra quem não conhece a *Frei Caneca*... é uma rua gay...né? [*risos da plateia*] – ‘má como assim gay? tem uns gays ali?’ não... tem gay pra caralho! [*risos da plateia*] só tem gay... mano! todo mundo é gay! o mendigo é gay! [*risos da plateia*] o cara veio me roubá – ‘passa a carteira... noossa de couro! que tudo!’ [*o comediante representa a surpresa do ladrão (gay) ao olhar a carteira de couro roubada*] [*risos e aplausos da plateia*] e é difícil sê hetero na *Frei Caneca*... mano [*risos da plateia*] eu sofro bullying [*risos do comediante e da plateia*] nada contra os gays vai!? nada mesmo... (Lins, 2012, n. 05).
6. [...] ‘oh... me gosta mucho’ [*imita a voz da muchacha*] [*risos da plateia*] e cê fala – ‘é nois mano!’ [*risos da plateia*] porque não dá pra hablar espanhol nesse momento [*risos da plateia*] né? ou eu ia parecê muito gay [*coloca a mão na cintura levanta a perna, representando os trejeitos de homossexuais*] [*risos da plateia*] fala – ‘me gustia muito tambiem loca!’ [*imita a voz*]

SUMÁRIO

de um homossexual] [risos da plateia] ou ia parece um ator mexicano – ‘me gustia muito tambiem! [risos da plateia] péra eu sou su padre!.. não/não... cê não vai falá [risos da plateia] (Cambota, 2013, n. 01).

Nos trechos anteriores, as representações estigmatizadas são realizadas pela associação dos elementos verbais e não verbais. No trecho (5), o riso se dá não só pela repetição da ideia de que existem muitos gays em uma determinada rua de São Paulo: a Frei Caneca, mas também pela representação dos gestos e da entonação da voz. Em (6) acontece o mesmo, o riso é provocado a partir do uso simultâneo dos elementos verbais e não verbais. Os comediantes, apesar de não depreciarem as atitudes afeminadas dos homossexuais de forma explícita, materializam o preconceito internalizado com relação a esse grupo social da grande maioria da sociedade. Esse preconceito pode ser identificado na atitude da platéia, que não se rebela contra essa representação e, mais que isso, se diverte com o que o comediante diz e faz, o que revela a utilização nesse gênero do mecanismo cumplicidade.

Nos trechos (5) e (6), os modos de representações podem ser identificados pelo vocabulário utilizado pelos comediantes ao se referirem aos homossexuais, que são representados como gays. Note a diferença do significado da palavra gay em “rua gay” e “eu ia parecê muito gay” – embora seja a mesma palavra, ao ser colocado ao lado de “rua”, o item lexical gay adquire outro sentido. Nas apresentações de *stand up*, pode-se identificar várias ocorrências do discurso preconceituoso com relação aos homossexuais. Veja outro exemplo em que o discurso preconceituoso é direcionado a esse grupo de pessoas:

7. [...] tem um animal...todo mundo conhece... que o nome dele é viado [risos da plateia] não... não tem um animal chamado viado? só que o animal viado ele num tem nada de viado... é um animal normal... animal de boa... () ele na dele...

SUMÁRIO

o animalzinho lá... [risos da plateia] o que que ele tem diferente? ele tem aqueles dois chifre né? ... era pra chamá corno... não viado? [risos da plateia] o viado era pra sê o vagalume... que vive com o rabo piscando [risos da plateia] aí sim... [aplausos da plateia] (Gun, 2015, n. 02).

Em (7), o comediante considera indevida a palavra “veado”, para designar homossexuais, por isso propõe o termo “vagalume”, por apresentar características compatíveis com o ato sexual desse grupo de pessoas. O discurso preconceituoso provoca o riso da plateia, que se torna cúmplice daquilo que o comediante diz. No trecho (7), esse discurso, realizado por meio da representação metafórica “veado”, materializa o preconceito internalizado na sociedade.

A seguir apresento o **discurso sexista** (ou de gênero), o qual se refere ao favorecimento de um sexo em detrimento do outro, valendo-se da crença de que um sexo é intrinsecamente superior a outro. A análise mostrou várias ocorrências desse tipo de discurso nas apresentações de *stand up*. A seguir, apresento três exemplares que ilustram essas ocorrências:

8. [...] a gente reclama... mas a gente ama as mulheres... vai... não tem essa assim! [risos da plateia] eu amo as mulheres até elas ficarem velhas [risos da plateia] tipo nada contra... mas pô... velhinha... velhinha é complicada sim! véia é complicada...

[...]

a velha vai no mercado e fica quarenta e cinco minutos pra comprar noz moscaaaaa! [em tom de irritação] [risos da plateia] quem é que compra tanta noz moscada? [risos da plateia] EU ODEIO VELHA! [risos da plateia] __ mas eu gosto de véio... [risos da plateia] (Santi, 2013, n. 06).

SUMÁRIO

9. [...] – eu também vi... oito de ouros... tá bom? não tem problema/não tem problema se eu souber as cartas ou não... então eu vou misturá aqui pra vocês ver que não tem problema... que é o rei de espadas e o oito de ouros... vamos decorá... rei de espadas e oito de ouros... - tá? pras loiras aí... é o ká de coraçãozinho preto ao contrário... [risos da plateia] e o oito de balãozinho vermelho... – tá bom?... (Forti, 2013, n. 03).
10. [...] aconteceu há um tempinho atrás há uns três anos aconteceu um engavetamento numa rodovia aqui de São Paulo... com trezentos carros no acidente... vocês se lembram disso? foi a maior concentração de mulher ao volante da história [risos da plateia] as mulheres [imitando as mulheres] ahammmuuuuuu! [risos da plateia] – “campineiro viado!” [risos do comediante e da plateia] (Neves, 2014, n. 04).

O discurso sexista nas apresentações refere-se às mulheres jovens e às mais velhas: mães e avós. No exemplo (8), a mulher só é amada se ainda for jovem (“eu amo as mulheres até elas ficarem velhas”), se for velha é tratada com um estorvo, um problema e é odiada (“EU ODEIO VELHA!”). Em (9), é representada pelas loiras, que são consideradas burras, e em (10), como incompetentes. Esses são alguns dos exemplos em que na representação do discurso preconceituoso se sobrepõe o discurso machista.

Na análise da categoria interdiscursividade, identifiquei os estereótipos mais recorrentes que entram na constituição do *stand up*, a saber: estético, racial, homofóbico e sexista. A identificação desses discursos foi possível por meio da análise dos itens lexicais escolhidos para a construção dos textos. A veiculação de diferentes tipos de estereótipos no gênero do humor *stand up* reproduz e mantém discursos preconceituosos.

O **recurso não verbal** é um dos elementos que caracterizam o *stand up*. A utilização desse recurso nesse gênero serve para prender a atenção do espectador e para criar um ambiente de cumplicidade e intimidade entre comediante e plateia.

As informações marcadas pela presença das multissemioses ajudam a aproximar o discurso representado de uma situação, de um acontecimento. Veja:

11. [...] quem nunca foi pegá um carrinho de compra... na hora que você vai tirá o carrinho tem uma velhinha assim [faz cara de velhinha chorosa] [risos da plateia] aí cê... – ‘não minha senhora..!’ você dá o carrinho pra velha... por quê? porque você é educado... mas ela sabe disso e fez de propósito... porque o próximo carrinho... é o da rodinha quebrada [risos da plateia] sabe aquele que não vira... aquele carrinho que não vira de jeito nenhum [risos da plateia] pra você i pra lá com o carrinho cê tem que fazer um... dois... três [fica girando e contando com o carrinho pra fazer a curva] [risos e aplausos da plateia] aí você vai que nem um louco pra pegá um desodorante e vai embora do mercado... mas não... a velha trava... elas travam u... u corredor... (Santi, 2013, n. 06).

Em (11), a descrição, materializada em elementos não verbais, é primordial para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para obter o efeito humorístico desejado. Os trechos (12) e (13) também representam alguns dos exemplos, retirados do *corpus*, de descrição materializada em elementos não verbais. As partes sublinhadas referem-se aos elementos não verbais atuando como um elemento fundamental na construção de representações identitárias no *stand up*. Veja:

12. [...] a minha mãe tem a sua própria técnica de segurança que é a seguinte... todo dia de noite... minha mãe pega... a corrente... passa no portão... passa no muro... coloca o cadeado...

SUMÁRIO

e o portão e o muro tem essa altura aqui oh! [o comediante mostra a altura do muro com a mão até a cintura] [risos da plateia] porque os sete anões resolvê assaltá a vizinhança... em casa... [risos da plateia] se o Chuck atacá a vizinhança... a minha mãe ele não pega [risos da plateia] (Gentili, 2012, n. 03).

13. (13) [...] mas eu gosto de véio... [risos da plateia] que véio é engraçadu... [risos da plateia] o homem quando fica velho... perde a noção... fica tipo o *Silvio Santos*... locão! [risos da plateia] locão! o cara de setenta e cinco anos fica chupando bife na porta de casa xavecando as meninas – ‘oh... lá em casa!’ [faz barulho com a boca, como se estivesse chupando um bife e imita voz de um velho] [risos da plateia] véio é loco... meu vô... meu vô ele tem oitenta anos... ele mora na praia... qual que é o traje dele? é uma camisa aberta até aqui [olha para baixo e demonstra a altura da camisa] e uma samba canção... e a bola no joelho! [abaixa o corpo e demonstra onde os testículos do avô estão, ou seja, no joelho] [risos da plateia] mas é seu vô... você tem que ter o respeito... você não pode virá e falá pro seu vô – ‘oh... vô põe a bola pa dentro... ()’ [risos da plateia] meu vô ele só percebe quando vem um gatinho e fica riiiiiriirii [faz gesto de unhada de gato nos testículos do avô] [risos da plateia] mas isso é pra demonstrá como o homem é bobo [risos da plateia] (Santi, 2013, n. 06).

Nesses dois exemplos, os elementos não verbais (sublinhado) e o pré-gênero dissertativo (comentário) em fusão com o humorístico são utilizados em função da argumentação, para provocar o riso.

Em (12), o comediante demonstra a altura do muro da casa da mãe com as mãos (sublinhado), para descrever o ritual que é realizado por ela todas as noites, para prevenir-se da criminalidade. No trecho (13), o comediante simultaneamente à sua fala faz a descrição da situação que o avô se encontra, com gestos e movimentos com o corpo [abaixa o corpo e demonstra onde os testículos do avô estão, ou seja, no joelho].

No *stand up*, o comediante representa os personagens, utilizando, além da voz, movimentos característicos, isto é, gestos, por exemplo, de uma pessoa velha, para fazer com que a plateia visualize a cena, o que a leva ao riso. Observe mais exemplos a seguir:

14. (14) [...] meu nome não é *Máira...* não é *Maiara...* é *Maíra...* eu tô contente de tá aqui com vocês essa noite... pra podê dividi que hoje [aponta do dedo para baixo, para reforçar o termo hoje] tá completando que eu tô há [começa a soletrar, fecha os olhos, mantém o punho cerrado, fazendo movimento para cima e para baixo] trezentos e sessenta e quatro dias sem sexo... [abre o pulso e os olhos e movimenta a mão direita, para demonstrar que está tudo tranquilo] [plateia grita] -'uaue' [plateia aplaude e ri] (Dvorech, 2010, n. 02).

Em (14), para enfatizar seus comentários (sublinhado), a comediante aponta o dedo várias vezes para baixo, indicando uma data específica (hoje). Em seguida, simultaneamente a esses comentários, por meio de movimentos corporais e da expressão fisionômica, ela busca passar para a plateia o sentimento de superação por ter ficado tanto tempo sem sexo. Na continuidade, fecha o pulso e os olhos e demonstra resignação e coragem para vencer essa situação e verbaliza que está tranquila. Entretanto, seus gestos demonstram ansiedade e angústia. O humor é provocado pelo fato das expressões fisionômicas e corporais revelarem, apesar do esforço para mostrar o contrário, o verdadeiro sentimento da comediante.

Assim, a análise do gênero mostrou que o recurso não verbal, as multissemoses, associado ao verbal está presente, de forma significativa, em todas as apresentações de *stand up*, sendo assim, este é um dos elementos caracterizadores desse gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi caracterizar o gênero oral do humor *stand up*, por meio da análise dos seus aspectos textuais-discursivos e das práticas sociais das quais é parte. Para realizar a triangulação metodológica dos dados, selecionei na internet dez apresentações de vídeo de *stand up*.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, analisei o *corpus* tendo em vista o significado representacional (Fairclough, 2003), com destaque para as categorias interdiscursividade e vocabulário associadas aos recursos não verbais. Na análise, por meio dessas categorias, verifiquei que a veiculação de diferentes tipos de estereótipos no gênero do humor *stand up* reproduz e mantém discursos preconceituosos. A utilização dos recursos não verbais nesse gênero serve não só para provocar o riso, mas também para prender a atenção do espectador, criando um ambiente de cumplicidade e intimidade entre comediante e plateia.

Considero que esta análise é necessária e relevante, visto que existem poucos trabalhos que focalizam esse gênero, e os que existem não o focalizam em seus aspectos textuais-discursivos. Espero que este estudo possa contribuir não só para suprir a lacuna existente sobre o gênero oral *stand up*, mas também para incrementar os debates sobre os gêneros e, mais especificamente, sobre os gêneros orais.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERNSTEIN, B. A. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe códigos e controle. Tradução de T.T. Silva e L. F.G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAMBOTA, F. Publicado em: 27 dez 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5vOnrjnT6Q>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- DVORECH, M. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHOcWpJLxl>. Publicado em: 15 dez. 2010. Acesso em: 12 ago. 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FERNANDES, R. Rafinha apresenta vol. 2 completo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITvpGaf-EqM>. Publicado em: 27 abr. 2013. Acesso em: 13 ago. 2015. Início da apresentação: 19:54 min. Até 28:57 min.
- FORTI, L. Leonardo Forti – fãs e mágica do baralho – stand up comedy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ApC6tTgAkH8>. Publicado em: 29 dez. 2013. Acesso em: 13 ago. 2015.
- GENTILLI, D. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bt8R727BcLU>. Acesso em: 19 ago. 2014. Publicado em: 03 de janeiro 2014.
- GUN, M. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c5WY6XhE28w>. Acesso em: 14 ago. 2015. Publicado em: 18 jul. 2015.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold Publisher; Nova York: Oxford University Press, 2001.
- LINS, F. Fabio Lins na final do Standup Comedy do Tudo é Possível. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lr5gslxMSh0&t=87s>. Acesso em: 12 ago.2015. Publicado em: 18 abr. 2012.

SUMÁRIO

NEVES, Z. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TskuC9Rs4aM>. Acesso em: 04 jun. 2015. Publicado em: 21 out. 2014

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. **Discourse Studies**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 401-421, 2006.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 400 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PARDAL, G. **Gustavo Pardal no Tudo é Possível**. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (6 min 51 s). Publicado pelo canal Gustavo Pardal. Disponível em: <https://youtu.be/IFHFZHZWkUs?si=H06QVwQtRfXke78>. Acesso em: 27 maio 2015.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTI, A. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6jv2imW898>. Acesso em: 13 ago. 2015. Publicado 16 jul. 2013.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**. Berkshire: Open University Press, 2001.

SUMÁRIO

9

*Felipe Ferreira Matos
Patricia Vasconcelos Almeida*

DO GIZ À TELA:
O LETRAMENTO DIGITAL COMO ALIADO
NAS PRÁTICAS ESCOLARES
EM UMA GERAÇÃO
TECNOLOGICAMENTE CONECTADA

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por rápidas e significativas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico, mudanças científicas e a evolução da comunicação. Essas transformações têm impacto nas esferas social, econômica, cultural e, especialmente, na educação e prática docente. O crescente uso de recursos tecnológicos, como computadores, *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos digitais, está alterando o cotidiano, ocupando um espaço relevante no trabalho, na escola, na vida familiar e no lazer.

A adesão generalizada às tecnologias digitais tem permitido o acesso rápido à informação, comunicação instantânea e interações sociais inéditas, os quais são sempre mediados pela linguagem. Portanto, podemos afirmar que a linguagem desempenha um papel fundamental nesse cenário, pois é o vetor principal para as diversas interações sociais, podendo se configurar em linguagem verbal, não verbal ou em uma combinação de ambas, dependendo dos recursos tecnológicos e do contexto sociocultural do usuário.

O ambiente educacional, cenário dessa investigação, enfrenta desafios para incorporar de forma efetiva as tecnologias digitais em suas práticas de ensino. Muitas vezes, o ensino ainda é pautado em abordagens tradicionais, em que o aluno é mero receptor do conhecimento, sem participação ativa e/ou autônoma. Desta forma, se trona essencial repensar e/ou remodelar as metodologias de ensino, aproveitando o potencial dos aparatos digitais para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

Um outro fator que nos faz pesquisar sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente educacional está relacionado com o fato de as tecnologias digitais também estarem influenciando a produção e vinculação dos gêneros textuais, bem como os modos de leitura, com a emergência de novos formatos multimodais. A partir dessa contestação, podemos lançar mão como exemplo o fato da pandemia

SUMÁRIO



da Covid-19 ter acelerado a necessidade de um desenvolvimento do letramento digital tanto para alunos quanto para docentes, pois as aulas passaram a acontecer em um cenário de ensino remoto em ciberespaços diversos. Logo, para ser possível enfrentar os desafios do uso das tecnologias digitais em contextos educacionais, a formação continuada dos professores em letramentos digitais se constitui como essencial para o uso eficiente das tecnologias digitais em sala de aula.

Desta forma, pressupõe-se que ao adotar metodologias inovadoras, o docente pode proporcionar um maior impacto no aprendizado dos alunos em comparação ao ensino tradicional. Mas, vale ressaltar que as metodologias e/ou abordagens a serem utilizadas em sala de aula requerem uma análise cuidadosa dos conceitos e da importância do letramento digital nas escolas e na sociedade, sustentando assim, a argumentação de que o contexto de atuação docente é fulcral para a decisão sobre que artefatos devem ser utilizados durante as aulas.

Posto isso, esse trabalho, cujo escopo de análise tem como foco diferentes regiões do Brasil, tem como objetivo refletir sobre a importância da incorporação de aparatos tecnológicos em sala de aula, e esse estudo visa discutir as diferentes práticas de letramento digital no contexto escolar e reforçar a importância do letramento digital e das interações no ambiente de ensino-aprendizagem em reflexo ao meio social, para então, compreender como as representações acerca da concepção de letramento digital podem influenciar nas ações do corpo docente, nas interações sociais e na experiência escolar. Para tanto, foram analisados trabalhos investigativos realizados em cada uma das regiões do país, os quais retrataram que as práticas em sala de aula utilizando as tecnologias digitais são fundamentadas em leituras de textos multimodais por meio dos espaços digitais e de novas metodologias de ensino, permeadas por investimentos educacionais e processos de formação continuada. Portanto, se faz importante conhecer um pouco mais sobre os preceitos do letramento digital para o contexto educacional.

SUMÁRIO

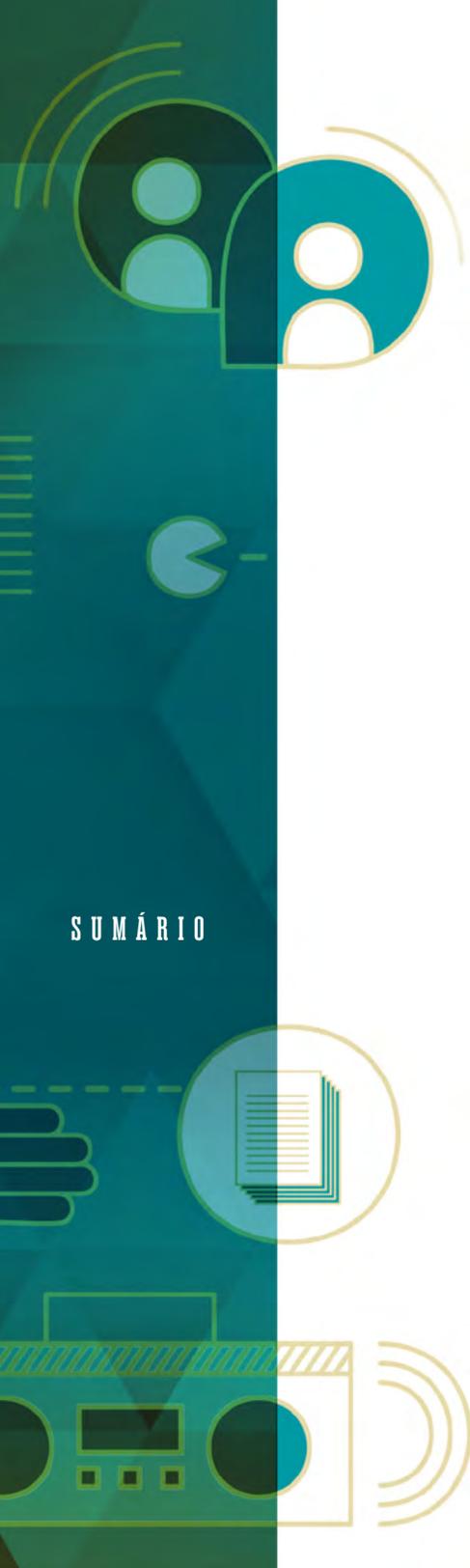
DISCUSSÃO TEÓRICA

Durante a evolução da era tecnológica, o surgimento da “era informacional” e da “sociedade digital” tem sido temáticas recorrentes em diversas discussões, refletindo os avanços no uso da linguagem ao longo da história humana. A comunicação, essencial ao ser humano, tem sido facilitada por meio de diferentes tecnologias, desde a invenção do jornal, telégrafo, cinema, rádio, televisão, fax, computador, celular e outras. Com a globalização e o advento das tecnologias digitais, as mudanças nos processos comunicacionais se intensificaram, transformando as relações sociais e a maneira como lidamos com a busca e aquisição do conhecimento. As informações agora são transmitidas em alta velocidade e prontamente acessíveis com um simples clique em *smartphones*. As mídias digitais e a internet passaram a proporcionar novas formas de leitura e escrita, com linguagens que combinam palavras, sons, imagens e vídeos, tornando a experiência de leitura e escrita mais dinâmica, ou seja, transformando o letramento dos seres humanos.

Conforme Soares (2009), a palavra *literacy*, derivada do latim “*littera*” (letra) e sufixo *-cy*, refere-se ao estado ou condição de quem aprende a ler e a escrever, apropriando-se das práticas sociais. Diante da realidade tecnológica supramencionada, torna-se imprescindível considerar a “evolução” de um letramento para o então letramento digital como parte essencial para a compreensão das práticas de leitura e escrita dentro dos ambientes sociais, incluindo também os ambientes educacionais de ensino e de pesquisa.

Nessa perspectiva, é possível considerar que a sociedade do século XXI, imersa na era tecnológica e digital, deve visualizar o ambiente escolar como a principal agência de letramento, capacitando os indivíduos para exercerem plenamente sua cidadania, mas também, para o desenvolvimento do letramento digital voltado para as relações/práticas educacionais. Segundo Souza (2007), uma abordagem mais ampla

SUMÁRIO



do letramento digital considera os contextos social e cultural, definindo-o como “um conjunto complexo de valores, práticas e habilidades envolvidas em operar linguisticamente em ambientes eletrônicos, abrangendo leitura, escrita e comunicação” (Souza, 2007, p. 59).

Nesse sentido, Freitas (2010, p. 338), diz que:

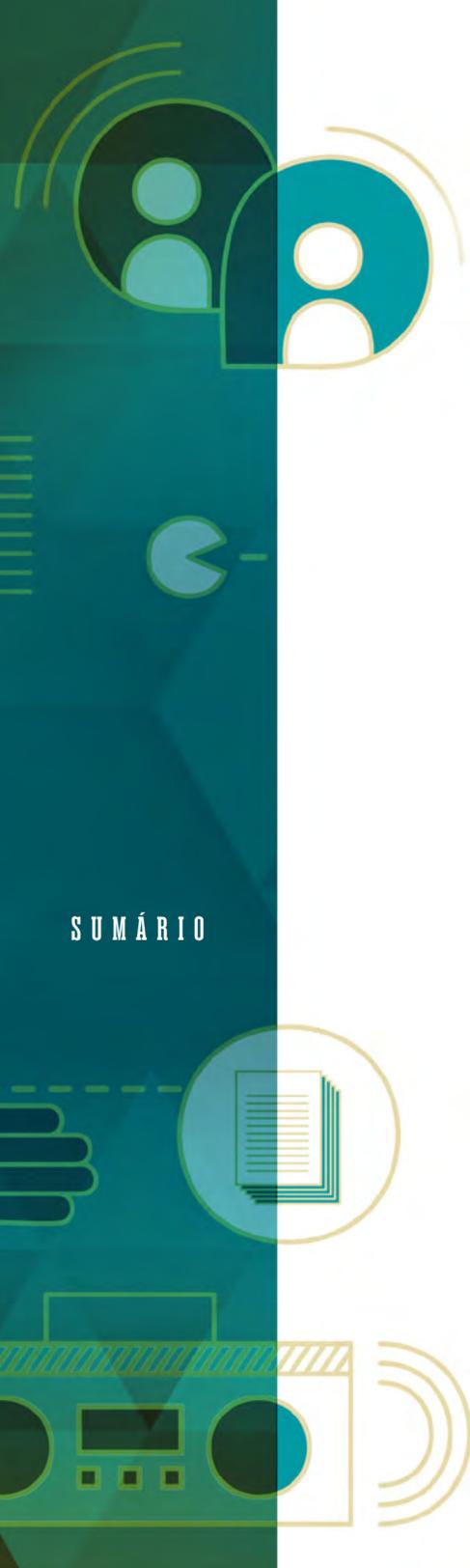
o letramento digital se refere aos contextos social e cultural para discursos e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticas e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado.

Como apontado pela autora, o contexto social e cultural envolve a era digital na qual estamos inseridos, estando movida pela tecnologia e que se mostra envolvida com as transformações sociais e midiáticas. Assim, torna-se necessária uma reflexão sobre como conciliar a aplicação dos meios tecnológicos nos mais diversos campos sociais, afinal, estamos imersos numa sociedade de letramentos diversos.

Como já pontuado, a era digital trouxe consigo uma rápida evolução das tecnologias de informação e comunicação, juntamente com a presença dominante da internet, resultando em mudanças significativas nas práticas de leitura e escrita na sociedade. Portanto, atualmente, a leitura não se limita a livros, revistas e materiais impressos, nem a escrita se restringe a cadernos e agendas físicas. As atividades de leitura e escrita transcendem o mundo físico e se expandem para o ambiente virtual, com hipertextos que permitem leituras críticas e atraem um número consideravelmente maior de leitores com habilidades distintas.

As habilidades dos leitores devem ser desenvolvidas e organizadas para localizar, avaliar, sintetizar, monitorar e visualizar elementos nos textos, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais efetiva do que está sendo exposto. Assim, considerando

SUMÁRIO



o espaço digital, podemos afirmar que ele representa um universo em que o letramento é construído por meio da utilização de elementos tecnológicos e da aplicação prática desses elementos. Desta forma, as práticas de leitura e de escrita, tanto em contexto social, quanto em contexto educacional, precisam se adaptar ao contexto digital em que cada comunidade está inserida e passam a se transformar com as escolhas e os usos dos artefatos tecnológicos disponíveis.

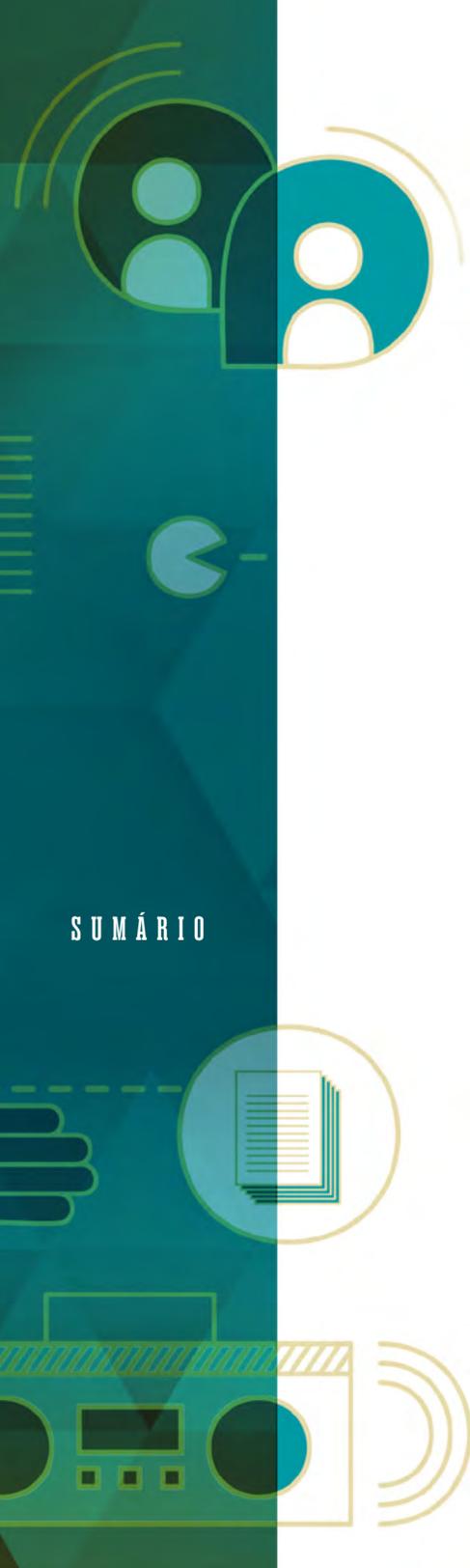
Nesse sentido, Xavier (2007, p. 133) explica que o letramento digital

Considera a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

A partir do exposto pelo autor, estar preparado para ser um leitor de hipertextos dentro do ambiente digital significa estar atento e disposto a produzir sentidos e estabelecer leituras em formato de rede, integrando e interagindo com diferentes unidades de sentidos. Portanto, desenvolver o letramento digital promove a adaptação para a modernidade, facilita a comunicação, auxilia nos conhecimentos multidisciplinares e o domínio de múltiplas habilidades, bem como na melhoria do foco e atenção do leitor/aluno, o afinco do pensamento crítico e a autonomia, tornando-o motivado a aprender e a argumentar com o mundo ao seu redor.

Em reflexo ao que foi posto até o presente momento, a discussão sobre o desenvolvimento da leitura de múltiplas fontes deve ser uma preocupação central dos profissionais da educação. Eles devem buscar maneiras concretas e instigantes para despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a se tornarem leitores proficientes de hipertextos no ambiente digital, isto é, desenvolver o letramento digital que vai além da escrita e abrange práticas sociais que

SUMÁRIO



se entrelaçam e modificam através das tecnologias de informação e comunicação. Isso inclui, desenvolver em ambientes educacionais as habilidades dos alunos para construir sentidos a partir de textos multimodais e a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente.

Desta forma, é fundamental que o professor conheça os preceitos do letramento digital para, então, ter habilidade para implementar práticas escolares que considerem o ambiente digital como um ambiente de interação e promovam o desenvolvimento do letramento digital em seus alunos. Vale destacar que as metodologias de ensino que envolvem o ciberespaço incentivam a colaboração, o trabalho em equipe e o desenvolvimento das relações interpessoais. A interação entre os sujeitos passa a ser então essencial na construção de aprendizagens significativas no ambiente escolar. Por essa razão, o educador precisa desempenhar um papel participativo, não se limitando apenas a transmitir conhecimento, mas se colocando como um moderador fundamental na construção desse conhecimento. Assim, é importante discutir sobre a relevância do letramento digital e a adesão ao digital no ambiente educacional, visando a adoção de novos meios para o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à prática escolar e a adesão ao digital, a evolução dos meios tecnológicos, como o computador e a internet, proporciona à educação contemporânea, o enfrentamento de desafios em relação ao uso dos artefatos tecnológicos na prática pedagógica dos professores. O incentivo à adesão desses recursos para ministrar aulas é uma questão central nesse cenário. Diante das transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias, é necessário adaptar o sistema educacional à nova realidade, que cada vez mais depende do espaço virtual. Isso não significa substituir completamente o processo de ensino tradicional, mas sim aproveitar as oportunidades para inovar práticas pedagógicas alinhadas à realidade dos alunos.

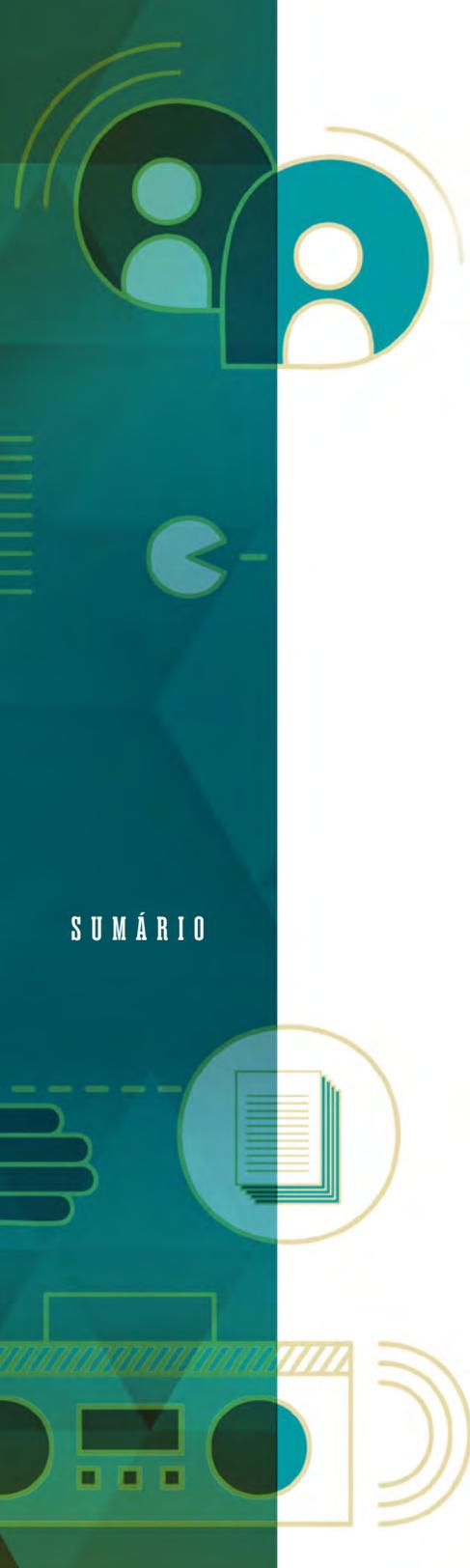
SUMÁRIO

A pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, intensificou a necessidade do uso digital nas práticas escolares, impulsionando o ensino remoto e modificando as práticas de letramento digital. No entanto, ainda é necessário discutir a adesão ao digital no ambiente de ensino, considerando o despreparo de instituições, profissionais docentes, discentes e responsáveis em lidar com as diversas plataformas de acesso à educação, que nem sempre são acessíveis a todos.

Diante desse contexto, a escola deve implementar práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a dominar as tecnologias digitais, ou seja, desenvolver o letramento digital, construindo conhecimentos e os preparando para atender às demandas da sociedade atual. As reflexões de Ferreira e Goulart (2019) enfatizam a aprendizagem de modo plural, em meio a um cenário de constantes mudanças e surgimento contínuo de novas tecnologias digitais. Nesse contexto, é essencial repensar a prática em sala de aula, buscando um ambiente mais colaborativo, crítico e reflexivo que também leve em consideração as práticas sociais, i.e. o letramento digital. Os professores devem estar bem preparados para enfrentar os desafios e desenvolver suas práticas de maneira mais adequada às demandas do presente. Sob tal ótica, Vieira (2013, p. 4), diz que

para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode se dispor apenas de habilidades de (de)codificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea. Conseqüentemente, as tecnologias presentes no contexto atual colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura e à escrita. [...]. Trata-se, portanto, de outra forma de organizar, distribuir e de veicular conhecimentos.

SUMÁRIO



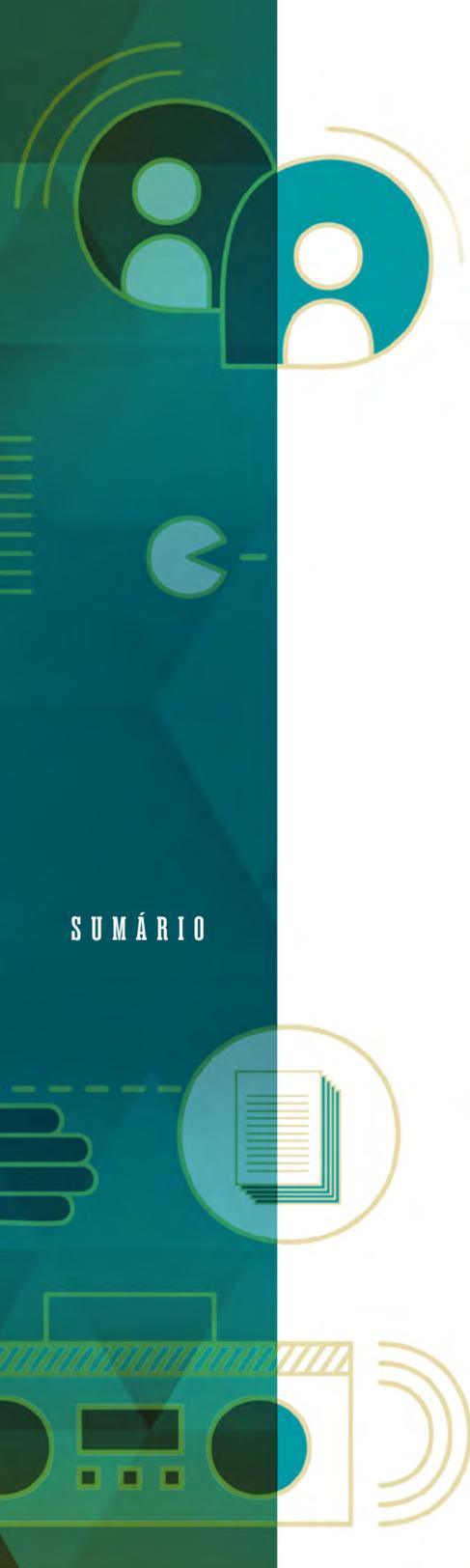
A partir do exposto, pode-se afirmar que a inovação tem se tornado uma das principais questões discutidas nas práticas educativas contemporâneas, com destaque para o uso das tecnologias em sala de aula. Conforme observado por Moran (2004), tais recursos trazem novos desafios pedagógicos para a sala de aula, mas muitas vezes são utilizados de forma inadequada, resultando em desaprovação dos alunos, principalmente devido a aulas totalmente expositivas, mesmo adaptadas aos contextos tecnológicos.

Vale lembrar que Lévy (1999), duas décadas antes, já destacava que uma tecnologia não é intrinsecamente boa ou má, mas sim depende do contexto e do uso que se faz dela. Logo, é essencial refletir sobre como incorporar as tecnologias digitais dentro dos ambientes de estudo e de ensino, especialmente nos contextos de formação dos professores. Essa reflexão se tornou ainda mais importante diante da necessidade de adesão ao ensino remoto durante a pandemia do Covid-19, que facilitou e, ao mesmo tempo, dificultou o acesso ao ensino e às novas tecnologias, considerando as diferentes realidades sociais e metodologias de formação tanto para os professores quanto para os alunos.

Isto posto, a comunidade escolar deve considerar os diversos letramentos em suas práticas educacionais, entendendo que a formação dos alunos e dos docentes não se restringe apenas ao uso dos artefatos tecnológicos, mas também abrange a capacidade de lidar de forma crítica e reflexiva com as informações e os conteúdos disponíveis no ambiente digital. Portanto, a integração das tecnologias digitais no ambiente escolar deve promover uma abordagem abrangente e dinâmica, buscando desenvolver habilidades e competências que sejam relevantes para o contexto contemporâneo, como já pontuado neste capítulo.

A falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais na comunidade acadêmica é um desafio enfrentado pela sociedade e pelas instituições de ensino. Esse cenário pode contribuir para

SUMÁRIO



a subutilização das novas tecnologias disponíveis nas atividades de ensino e aprendizagem. O avanço das tecnologias de informação e comunicação pode ter resultado em certa defasagem das instituições educacionais em acompanhar a evolução e disponibilidade tecnológica.

Em suma, com o cenário atual de educação e a necessidade de implementar novas práticas metodológicas considerando as tecnologias digitais, nos faz, enquanto profissionais da educação envolvidos nas questões de aprendizagem de língua e formação de professores, buscar compreensão para as questões que envolvem o escopo desse trabalho em uma dimensão ampla a fim de viabilizar experiências em nossos contextos de atuação.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos de metapesquisa que consiste em pesquisar sobre pesquisas. Segundo Mainardes (2018) esse tipo de pesquisa pode ser considerado como uma “estratégia para análise sistemática das pesquisas de determinado campo ou temática” (p. 304). Buscando por uma “síntese de pesquisas” definição de metapesquisa para Cooper (1998) que pontua que esse tipo de pesquisa foca em fazer um sumário de pesquisas passadas tirando uma conclusão geral das investigações que trabalham sobre o mesmo tema, a escolha desse tipo de pesquisa neste contexto investigativo de estudo sobre letramento digital se deu pelo interesse de investigar as concepções e trabalhos desenvolvidos sobre o tema em universidades de diferentes regiões do Brasil. O *corpus* do estudo é composto por trabalhos científicos desenvolvidos na: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade

Federal de Santa Maria (UFSM). Os critérios de seleção incluem a dimensão geográfica dos estados e os objetivos e as discussões abordadas em cada estudo que contribuem com o escopo da investigação que resultou nesse capítulo.

ANÁLISE DE DADOS

O uso de jogos digitais em sala de aula para promover o letramento digital e a interação social entre alunos e professores apresenta-se como uma estratégia pedagógica inovadora. Esse tipo de abordagem permite aos estudantes uma experiência diferenciada de aprendizagem, na qual são estimulados a ler, interpretar e interagir com textos multimodais, símbolos e signos presentes no ambiente dos jogos. Além disso, o jogo oferece um espaço para o diálogo coletivo, a formação de uma comunidade de jogadores e a construção colaborativa de narrativas hipertextuais.

Nesse viés, é pertinente mencionar o trabalho de Dias e Anacleto (2020), da Universidade Estadual de Feira de Santana, no qual se discute sobre a interação entre os alunos e professores no ciberespaço dos jogos em sala de aula por meio de uma modalidade que faz uso da imaginação por meio do diálogo entre os jogadores e a leitura de cartas e habilidades do tabuleiro. De acordo com os autores, é possível promover uma experiência de intercâmbio entre comunidade e alunos por meio do exercício da “escuta” de memórias, oportunizando sua propagação por meio do diálogo entre o texto digital e o impresso, sendo “uma brincadeira de contar histórias coletivamente”.

Segundo Soares (2009) a ideia de que o letramento versa como sendo uma prática social que ocorre no contexto em que os indivíduos estão inseridos. No caso do RPG digital, mencionado pelos autores, e sua relação com a cultura local dos participantes,

ocorre uma inovação no processo de ensino, uma vez que a leitura, escrita e diálogo são integrados ao universo dos jogos digitais, onde os sujeitos letrados precisam compreender, interpretar e interagir de forma contextualizada.

Nesse viés, a discussão apresentada por Dias e Anacleto (2020) sobre a formação do hiperleitor multiletrado do campo a partir do jogo RPG digital é relevante pois aborda a necessidade de trabalhar com práticas de leitura que considerem a contextualização. As narrativas orais que são transformadas em narrativas hipertextuais no jogo, segundo os autores, permitem uma interação mais profunda dos jogadores com os textos multimodais presentes no ambiente do jogo. Essa interação, por sua vez, exige dos jogadores a habilidade de decodificar e codificar símbolos, signos e ícones presentes no jogo.

A metodologia detalhada de criação do jogo RPG proposta no estudo evidencia a complexidade e a riqueza das atividades envolvidas nessa prática. A integração dos jogadores em um exercício coletivo de escuta de memórias e a propagação dessas memórias por meio do diálogo entre textos digitais e impressos enriquecem o processo de letramento e contribuem para a formação de hiperleitores multiletrados. Dessa forma, o uso do RPG digital em sala de aula, conforme apresentado por Dias e Anacleto (2020), proporciona aos alunos uma experiência de aprendizagem inovadora e significativa visto que essa modalidade estimula a participação ativa dos alunos, envolve a criação colaborativa de narrativas hipertextuais e promove o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em um ambiente que os alunos já possuem familiaridade.

Por conseguinte, a abordagem do RPG digital no contexto educacional, considerando a formação do hiperleitor multiletrado do campo, possibilita aos professores explorarem novas metodologias de ensino que promovam a interação, a reflexão crítica e a contextualização dos conteúdos. Ao incentivar o uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica, os professores podem criar uma conexão

SUMÁRIO

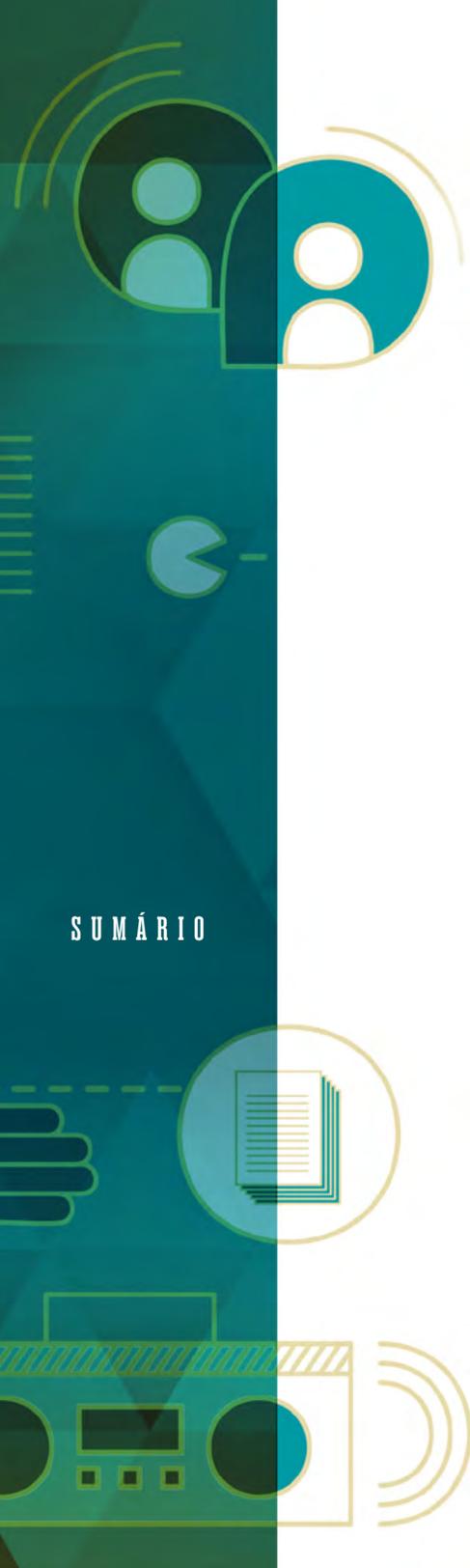
mais significativa entre os temas das aulas e o interesse dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e eficiente.

Arelada à discussão sobre leitura e escrita em meio ao letramento digital, é importante retomar o diálogo sobre a abordagem da cultura e da identidade social no contexto do letramento digital como um fator de extrema relevância para o desenvolvimento de metodologias de ensino mais conectadas com a vida e os saberes dos alunos. Nesse prisma, estudo realizado por Manfredo, Sarmanho e Neves (2023) destaca a importância de trabalhar a leitura e escrita a partir das lendas da Amazônia como incentivo para alunos retidos no 3º ano em escolas públicas de Belém-PA.

Ao incorporar as lendas da Amazônia em oficinas tecnológicas, o estudo busca valorizar a identidade cultural dos alunos e sua conexão com o lugar do mundo em que estão inseridos. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante na promoção do letramento digital, pois deve estar sintonizada com a diversidade linguística e cultural dos alunos, integrando suas múltiplas linguagens e saberes nas atividades pedagógicas. Desse modo, o estudo ressalta a necessidade de a escola estar conectada com a vida dos alunos e suas identidades culturais, pois isso permite uma aprendizagem mais significativa e adaptativa, bem como reforça a necessidade de manter viva uma identidade que, muitas vezes, é posta de lado em meio ao excesso de informações nos ambientes virtuais. Dessa maneira, a abordagem do professor é fundamental para garantir que os meios digitais sejam incluídos de forma adequada no ensino sempre levando em consideração os discentes e seu contexto.

Conforme postulam Rojo e Moura (2012), os discentes possuem uma bagagem sociocultural e conhecimento de mundo que devem ser considerados na prática pedagógica e, conseqüentemente, o letramento digital não deve ser visto como algo separado da cultura e da identidade dos alunos, mas sim como uma ferramenta que pode enriquecer e ampliar suas experiências de leitura

SUMÁRIO



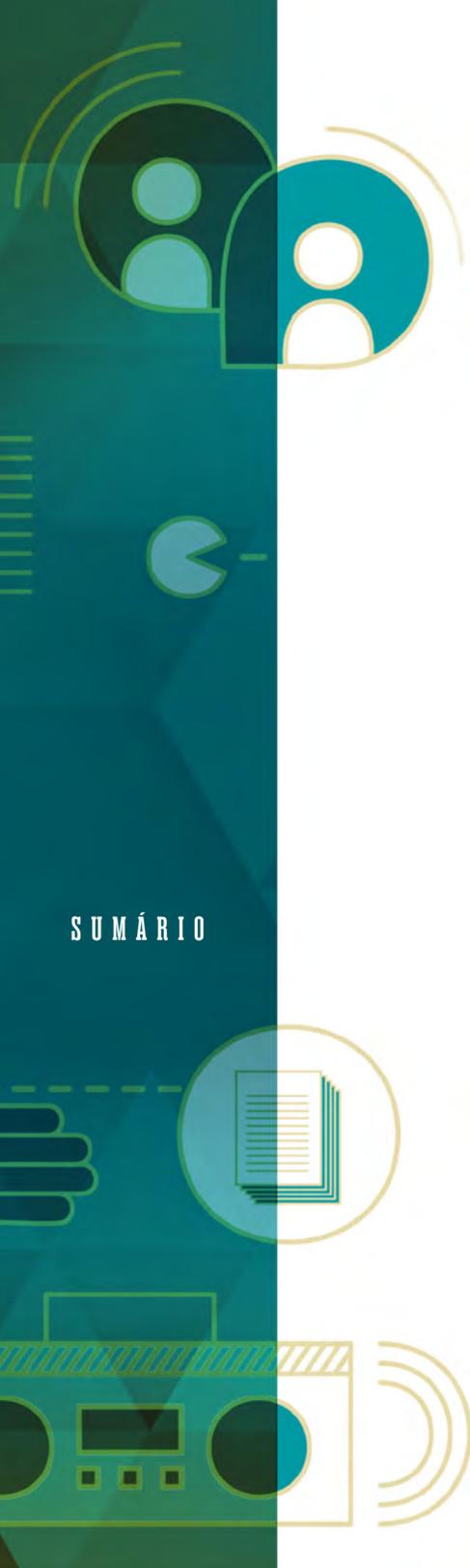
e escrita. Conectando os preceitos de Rojo com o trabalho analisado, podemos inferir que ao ensinar com o auxílio de lendas da Amazônia, os alunos são incentivados a explorar suas próprias identidades culturais, ao mesmo tempo em que são introduzidos ao universo digital por meio de uma pesquisa ou uso de *software* para a criação de algum projeto escolar. Isso possibilita uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, que contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de enfrentar desafios e assimilar novas situações de forma adaptativa.

Considerando que o sistema educacional é responsável pela necessária integração do aluno na construção do conhecimento, visto que os espaços de ensino são compostos pela interação na relação entre os alunos e professores (Vieira, 2013), atualmente, não podemos mais desconsiderar a influência das tecnologias digitais neste cenário. Assim, é possível pontuar que por intermédio da tecnologia digital e das ferramentas digitais o trabalho docente pode vir a ser facilitado, bem como colocá-lo como ator e também como objeto de orientação em diferentes situações na sala de aula.

Portanto, acredita-se, ao analisar o trabalho de Manfredo, Sarmanho e Neves (2023), que a abordagem que valoriza a cultura e a identidade social dos alunos no contexto do letramento digital é essencial para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e enriquecedor. Ao conectar a vida dos alunos com as práticas pedagógicas, os professores podem promover uma educação inclusiva, diversificada e conectada com as realidades dos estudantes. Isso contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, o estudo realizado por Beriula (2020) aborda a relevância dessa prática pedagógica com alunos em idades avançadas. A inserção do letramento digital na EJA, na opinião do autor, se torna uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social desses alunos e capacitá-los a lidar com as tecnologias

SUMÁRIO

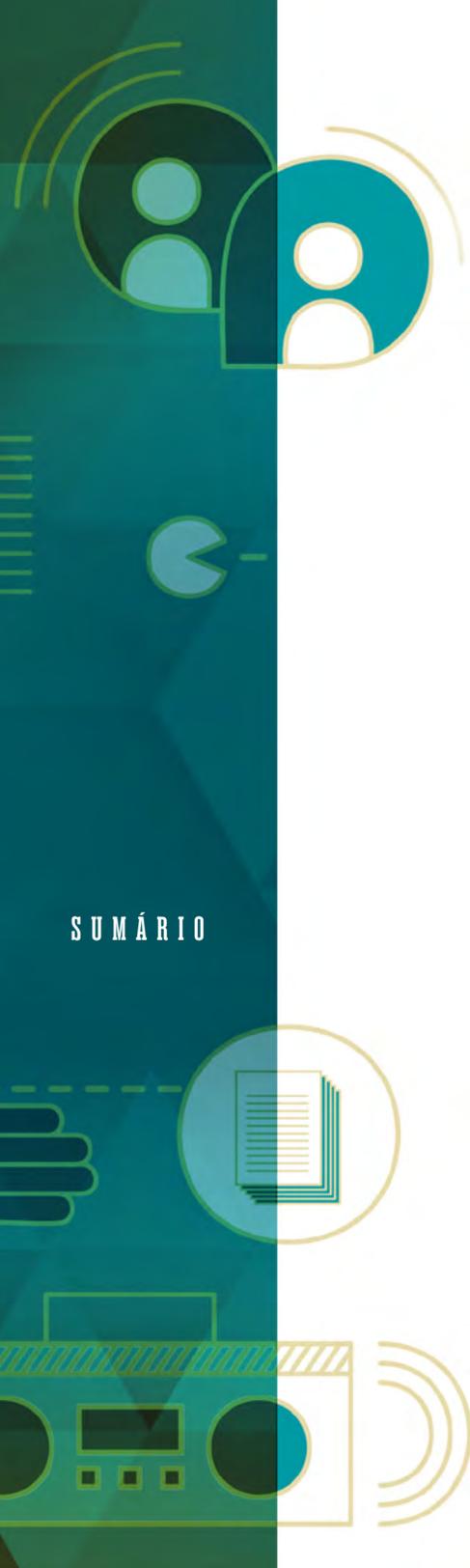


digitais, que estão cada vez mais presentes no cotidiano. Para esses indivíduos, o letramento digital pode representar um instrumento de mudança social, possibilitando o acesso a novos saberes e competências decorrentes da tecnologia, sendo feito com a simples inserção de aparatos tecnológicos em sala de aula como auxílio para pesquisas e exercícios.

Ao trabalhar com o letramento digital na EJA, é possível empoderar esses alunos, capacitando-os a lidar com os meios digitais e ampliando suas possibilidades de participação na sociedade. A educação com foco no letramento digital permite que os estudantes adquiram habilidades necessárias para a busca e produção de informações na era digital, bem como para a comunicação e interação em ambientes virtuais. Pode-se perceber na análise do trabalho que a importância do letramento digital na EJA se dá também pelo fato de que muitos desses alunos podem ter vivido em condições de exclusão digital, ou seja, não tiveram acesso às tecnologias digitais e às oportunidades que elas proporcionam. Por conseguinte, ao promover o letramento digital nessa modalidade de ensino, a escola estará reduzindo as desigualdades sociais e ampliando oportunidades de inserção desses indivíduos no ambiente digital e no mercado de trabalho.

Além disso, o letramento digital na EJA está alinhado com a ideia de educação ao longo da vida, ou seja, a aprendizagem contínua ao longo de todas as fases da vida. Os alunos da EJA estão em um momento de retomar os estudos, e desenvolver o letramento digital se torna uma ferramenta essencial para que eles possam acompanhar as transformações da sociedade e participar ativamente da vida em comunidade. Nesse sentido, Ferreira e Goulart (2019) asseveram que é necessária uma formação continuada de docentes e discentes, tendo em vista a necessidade atual de se estar permanentemente atualizado e atento diante das transformações contemporâneas e dos novos contextos da sala de aula. Dessa forma, além do conhecimento técnico, é necessário que os professores desenvolvam novas

SUMÁRIO



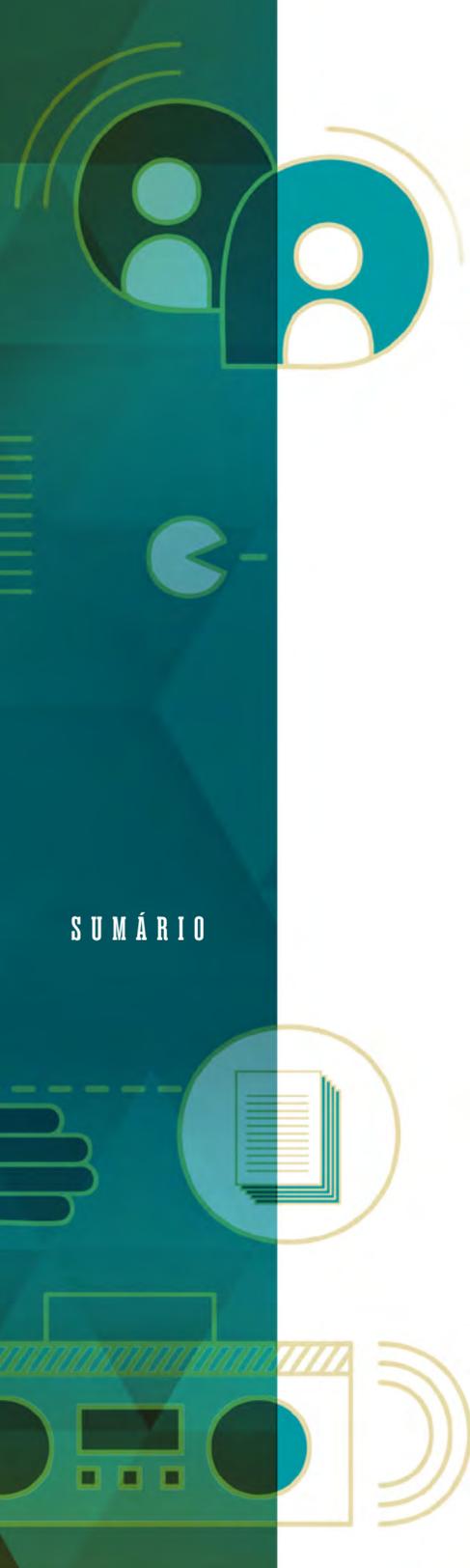
habilidades que permitam tanto operar as ferramentas tecnológicas digitais como também reconhecer as informações que são constantemente veiculadas pelas mídias através do ciberespaço, sendo de grande utilidade para o contexto de ensino-aprendizagem.

Em suma, ao abordar a importância do letramento digital na Educação de Jovens e Adultos, o estudo de Beriula (2020) destaca a relevância dessa abordagem para promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a capacitação dos alunos para lidar com as tecnologias digitais. A EJA se configura como uma oportunidade para esses indivíduos retomarem seus estudos e se capacitarem para a vida em sociedade, e o letramento digital se apresenta como um diálogo indispensável nesse processo de formação continuada e na prática de vivências atuais.

Em sequência, o estudo de Valentini, Pescador e Soares (2013) expõe sobre a inserção de aparatos tecnológicos digitais no contexto escolar. Entretanto, tal estudo destaca também a resistência que muitos professores e escolas apresentam em relação à adesão dos aparelhos móveis em sala de aula. Essa aversão não está diretamente relacionada à falta de vontade ou habilidade dos docentes em utilizar tecnologias, mas muitas vezes está associada à falta de infraestrutura e preparo das instituições de ensino para receber e integrar essas tecnologias de forma efetiva.

A introdução do computador e outros dispositivos digitais no contexto educativo inicialmente causou mudanças no processo de produção escolar, como o uso de pesquisa on-line como complemento ao livro didático, a digitação e apresentação de trabalhos utilizando *slides*, entre outros. No entanto, Valentini, Pescador e Soares (2013) asseveram que é preciso ir além do simples uso da tecnologia como recurso para modernizar práticas já existentes. Os aparelhos digitais devem ser vistos como uma oportunidade para práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento de habilidades importantes nos estudantes, como cooperação, autonomia,

SUMÁRIO



crítico e construção de significado. Logo, a transformação da prática pedagógica com a incorporação das tecnologias digitais requer uma abordagem que vá além da substituição de métodos tradicionais de modo que é necessário pensar em como essas tecnologias podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas formas de interação, pesquisa, criação e colaboração.

Ao adotar as tecnologias digitais de forma efetiva, o sistema educacional tem a oportunidade de integrar os alunos na construção do conhecimento, promovendo uma abordagem mais participativa e ativa no processo de aprendizagem. A interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos ganha ainda mais relevância nesse contexto, e as ferramentas tecnológicas podem ser usadas para facilitar e enriquecer essa interação. Todavia, Vieira (2013) destaca um ponto crucial na incorporação das tecnologias digitais na sala de aula: a necessidade de uma abordagem criteriosa e planejada. Simplesmente introduzir recursos tecnológicos sem um propósito claro e sem levar em consideração as necessidades e características dos alunos e do ambiente escolar pode levar a resultados insatisfatórios.

Assim, o uso efetivo das tecnologias digitais requer uma cuidadosa seleção de recursos e estratégias de ensino que sejam adequados ao contexto educacional específico. Não basta apenas disponibilizar os dispositivos e aplicativos aos alunos; é fundamental que haja uma orientação adequada por parte dos professores, que sejam capacitados para utilizar as tecnologias de forma eficiente e pedagogicamente relevante.

Portanto, é preciso que haja um esforço conjunto entre educadores, gestores escolares e alunos para garantir que a inserção das tecnologias digitais seja bem-sucedida. Além disso, é importante que a incorporação das tecnologias seja pautada em um planejamento cuidadoso e em uma abordagem que valorize a interatividade e o diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo.

SUMÁRIO

Somente assim as tecnologias digitais poderão cumprir seu potencial de enriquecer o ensino-aprendizagem e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O trabalho de Valentini, Pescador e Soares (2013) enfatizam a importância de uma abordagem cuidadosa e reflexiva na integração das tecnologias digitais na educação, para que elas possam realmente contribuir para o desenvolvimento completo dos estudantes e para uma prática pedagógica mais significativa e efetiva.

Em consonância aos estudos abordados, é importante lembrar em como o letramento digital pode abarcar as diversas áreas do conhecimento, com reflexo em todos os níveis de ensino e idades pautados na autonomia do aluno. Desse modo, é evidente como essas novas abordagens que envolvem as mídias digitais podem ser atreladas a uma gama ainda maior de conhecimentos, em que são trabalhadas questões como cultura, jogos, leituras de hipertextos, gêneros multimodais, entre outros em todas as áreas do conhecimento.

Analisar e discutir diversos olhares e apontamentos sob um mesmo objeto demonstra a relevância sobre o assunto, de modo que os ambientes digitais vêm sendo cada vez mais discutidos e suas respectivas formas de inserção, tanto no contexto da sala de aula quanto em outros âmbitos sociais. Dessa forma, há uma vasta relação entre os estudos aqui apresentados, mesmo que em regiões diferentes, os objetivos de pesquisa e resultados dos autores se assemelham, com olhares voltados para a construção coletiva que envolve a relação aluno-aluno e professor-aluno, valorizando a cultura e demais questões sociais, bem como metodologias baseadas em assuntos pertinentes e de temas transversais, com reflexo para o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade apresentar reflexões relevantes sobre o conceito de letramento digital e sua respectiva importância nas práticas escolares e na sociedade em geral. É válido destacar que o termo letramento surgiu da necessidade de compreender a leitura e a escrita como fenômenos sociais, indo além da simples aquisição de habilidades individuais. No entanto, observa-se que, em alguns casos, a adoção do conceito de letramento digital pode resultar em uma mera transferência das práticas tradicionais para o ambiente digital, sem explorar todo o potencial transformador das tecnologias, porém não é essa postura que se espera dentro das salas de aula.

A análise realizada por meio de referencial bibliográfico permitiu perceber as diferenças nas práticas pedagógicas e nos conceitos adotados em relação ao letramento digital em diferentes regiões brasileiras. Foi ressaltada a importância de atividades que estimulem a concentração e o engajamento dos alunos, explorando novas metodologias de ensino que promovam a interação e o trabalho em grupo, possibilitando o protagonismo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

A ênfase na necessidade de investir em estratégias e recursos de ensino, bem como ampliar a comunicação por meio de novas linguagens, reflete a importância de adaptar a prática educacional às demandas da era digital. O estudo buscou enfatizar a relevância de trabalhar com textos multimodais e utilizar o ambiente digital para acessar novos espaços e debates, permitindo que o letramento digital seja também pensado para além das paredes da escola. Por conseguinte, é importante manter uma discussão contínua sobre letramento digital para garantir o acesso igualitário de todos às atividades atreladas ao virtual, pois a reflexão sobre o papel do professor nas aulas de linguagem é ressaltada como um fator-chave para

SUMÁRIO

promover a interatividade e o uso significativo das tecnologias na prática educacional. Em conclusão, esse estudo apresentou uma análise abrangente sobre o letramento digital e sua relação com a educação, destacando sua importância para a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para o mundo digital contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BERIULA, R. R. B. O Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: um diálogo indispensável nas formações continuadas. In: MONTEIRO, S. A. S. **As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais** 4. Ponta Grossa: Atena, 2020.

COOPER, H. M. **Synthesizing research**: a guide for literature reviews. Thousand Oaks: Sage, 1998.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

DIAS, G. A.; ANACLETO, Ú. C. Letramento Digital Crítico: A Voz do Hiperleitor nas Narrativas Oraís Aplicadas ao Role Play Game Digital. **Interfaces Científicas** - Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 37-49, 2020.

FERREIRA, H. M.; GOULART, I. C. V. Letramento Digital: do uso das tecnologias digitais à formação dos professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso? Belo **Horizonte**: Texto Livre, v. 12, n. 3, p. 109 -127, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16859>. Acesso em 10 fev. 2023.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsfcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-303.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SUMÁRIO

MANFREDO, E. C. G.; SARMANHO, Y. N. M.; NEVES, M. A. Letramento Digital com Lendas da Amazônia como Incentivo à Leitura e Escrita de Alunos Retidos no 3º ano em Duas Escolas Públicas de Belém-PA. Pará: Ed. UDESC, 2023. **Cidadania em Ação**: Revista de Extensão e Cultura, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 56–50, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/18631>. Acesso em 21 fev. 2024.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938>. Acesso em 21 fev. 2023.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

SOUZA, V. V. S. Letramento Digital e Formação de Professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, v.1, n. 2, p. 55 – 69, 2007. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em 23 fev. 2023.

VALENTINI, C. B; PESCADOR, C. M.; SOARES, E. M. **O Laptop Educacional na Escola Pública**: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. Rio Grande do Sul: UFMS, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013, p. 151 - 164. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5624>. Acesso em: 23 fev. 2023.

VIEIRA, M. S. P. Letramento Digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *In*: SILEL - SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. **Anais [...]**. v. 3, n. 1, Uberlândia, EDUFU, 2013.

XAVIER, A. C. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**. v. 1, n. 1 p. 1-9, 2007. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume1/artigo-xavier.pdf?i=1>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SUMÁRIO

10

Leonardo Aparecido de Lima da Silva

Marcos Fernando Bolincenha

Rosemery Recalcatti

Flavir Rodrigues Farias

Patrícia Xavier de Souza Ribeiro

Joel Cezar Bonin

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL:

**DISCURSOS EM DEFESA
DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa refletir sobre o conceito de políticas públicas, bem como analisar o impacto dessas políticas no cotidiano socio-escolar e refletir acerca de sua importância para o funcionamento da Educação Básica no Brasil. De modo geral, a ideia de políticas públicas é uma questão que pode ser compreendida sob diferentes perspectivas, porém, é quase unânime a ideia de que essas políticas estão ligadas ao conceito de diretriz, meta ou orientação e de como o Poder Público deve agir para dar conta das várias demandas que precisa atender e como se priorizam esses atendimentos.

Todavia, antes de adentrar na questão aqui proposta, se faz necessário discutir as variáveis do termo política em língua lusófona, uma vez que o substantivo política é o único que responde ao adjetivo político, enquanto em outras línguas como o inglês, existem diferentes substantivos para separar as diferentes dimensões da política, fator que auxilia profundamente na compreensão de um termo tão complexo como este. Na língua inglesa, por exemplo, o substantivo "política" pode ter as seguintes variáveis: *Polity* para o âmbito institucional do sistema político; *Politics* é a dimensão dos processos políticos; e *Policy* refere-se aos conteúdos da política. Dentro do ideal de *policy*, ou seja, das questões técnicas, dos conteúdos concretos da política é que se encontram as políticas públicas (Gonçalves, 2017).

Por isso, fica claro que, quando estamos discutindo sobre políticas públicas, estamos discorrendo sobre formas, estratégias e meios para atender às demandas e necessidades sociais. Contudo, é sabido que quando se fala sobre estas demandas, o Estado não consegue atender a todas elas e precisa constantemente escolher quais são as mais urgentes, emergentes e fundamentais. Nesse caso, o princípio da prioridade torna-se essencial na tomada de decisões, de tal modo que é preciso analisar como que, em nosso país, elas são pensadas, elaboradas e aplicadas.

SUMÁRIO

Nesse contexto, é mister ressaltar que antes de uma política pública demonstrar o que um governo pretende fazer, ela traz consigo aquilo que o governo pretende não fazer, isso denota em alguma medida, o caráter político das políticas públicas, visto que os cidadãos elegem (ou deveriam eleger) políticos por conta da perspectiva de que suas futuras atitudes serão planejadas e implementadas por boas ações públicas em diversos setores, incluindo a educação, que é o ponto central deste trabalho.

Por conta desses e de outros fatores, é preciso ter cautela com os conceitos principais que envolvem as políticas públicas na área da educação; afinal, não se pode esquecer que é na dimensão dos conteúdos da política que são geridas as políticas públicas; logo, elas podem ser repensadas, redesenhadas, levando ao surgimento de outras, mais inovadoras ou que geram, por infortúnio, maior escassez de recursos para a educação.

Dessa forma, o texto aqui apresentado tem como principal intento discutir sobre o nascimento das políticas públicas e como elas determinam as ações governamentais a favor da educação de nosso país. Nesse intuito, serão apresentadas algumas ideias principais sobre os desafios da vida social brasileira e a luta dos movimentos sociais por seus direitos, as disputas sobre os interesses populares sobre a educação e como é possível lutar por uma educação pública, laica e de qualidade no Brasil. Diante disso, o texto está dividido em quatro tópicos principais: (a) a importância dos movimentos sociais para a defesa do direito à educação; (b) o papel da educação na formação do caráter humano; (c) o impacto da violência e o papel da educação no enfrentamento desse problema social e (d) o desenvolvimento de políticas públicas eficazes para a superação da violência, bem como as considerações finais e as referências usadas para a elaboração deste texto. Além disso, salienta-se que a metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com cunho qualitativo e interpretativo.

SUMÁRIO

MOVIMENTOS SOCIAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, o mundo passou por uma forte transformação, principalmente no campo social por meio da mobilização das organizações não governamentais (ONGs). Essas organizações, em sua maioria, foram criadas com a finalidade de lutar por direitos igualitários de grupos sociais menos favorecidos. No Brasil, essas ONGs aliadas a movimentos sociais reivindicam, desde então, a integração dessas minorias por meio do exercício da cidadania e da liberdade. Segundo Silvério (2006, p. 7), isso só passou a ser possível por meio do incentivo da escolarização, vista como meio fundamental de emancipação humana:

A ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e/ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social.

Assim, diante das desigualdades sociais existentes, os movimentos sociais têm o papel de trazer ao debate, as temáticas da diferença e da diversidade cultural. Temas que, em nossa atualidade, mais resultam em descaso e indiferença sociais. Aliás, esse aspecto é, por sua vez, fundamental para a inclusão desses temas na agenda política. A mobilização de um grupo social, representado por ONGs ou movimentos sociais, gera a necessidade de fazer-se ouvir para que as angústias e urgências desse grupo sejam efetivamente colocadas na pauta das demandas políticas. Leonardo Secchi (2014, p. 46) esclarece muito bem essa importância quando diz que

SUMÁRIO

[...] Existem dois tipos de agenda:

- Agenda política: também conhecida como agenda sistêmica, é o conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública;
- Agenda formal: também conhecida como agenda institucional, é aquela que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar.

Diante do exposto, fica claro que há uma certa incompatibilidade entre as duas agendas. De um lado, há o que a comunidade precisa e, do outro, o que o poder público está interessado em atender. Essa diferença entre o que é preciso e o que interessa implica em um jogo de poder muito claro e, por isso, se faz necessário lutar pela defesa dos interesses não apenas governamentais, mas populares e sociais. Caso isso não ocorra, a sociedade está fadada a esmorecer ou a se submeter ao bel-prazer de quem governa. Em outras palavras, seguindo o raciocínio de Secchi, é preciso transformar a agenda política em agenda formal.

Por isso, é necessário considerar que, nos tempos atuais, debatemos e discutimos muito sobre as tentativas governamentais de invisibilizar as diversas demandas sociais, vendo o pouco esforço dos governantes em repararem as angústias e necessidades prioritárias das camadas sociais mais desfavorecidas. Dessa forma, vê-se de modo cada vez mais evidente, a premência acerca do acesso, permanência e sucesso escolar para estudantes advindos de grupos sociais mais vulneráveis. Isso resulta na necessária e séria inclusão do tema da educação nas pautas das agendas governamentais em todas as regiões do país.

Isso também incorre na compreensão de que a dimensão política e a dimensão educacional não estão dissociadas; isto porque a vida como um todo deve ser considerada como um ato político, sendo que a dimensão educacional pode funcionar como

SUMÁRIO

meio de não-aceitação de uma sociedade desigual. Padilha (2005, p. 20-21) nos alerta sobre a

[...] necessidade de não dissociarmos política de educação, para evitar, por exemplo, que nossas crianças, jovens e adultos possam ser vitimadas por um processo educativo que acentue o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a não participação nos processos decisórios e até mesmo a desinformação e, enfim, aceitem uma sociedade desigual. Por isso, [é preciso de] uma educação política.

Assim sendo, a ideia fundamental das políticas públicas deve orientar para ações que colocam no centro a importância do acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes (e adultos também) nos bancos escolares. Contudo, isso não deve implicar em um processo de ensino e aprendizagem que mais doutrina do que educa, que mais controla do que emancipa. Essa educação precisa destacar os valores culturais e sociais das localidades, mostrando a complexidade do mundo, sem descontextualizar os saberes, valorizando as diferenças que a grande diversidade cultural de nosso país nos revela.

Essa diversidade cultural está presente em todas as sociedades, sobretudo no Brasil. Mesmo sendo algo complexo, esse campo é composto por pessoas que se identificam com seu grupo cultural e militam através de movimentos pela manutenção e pelo resgate de sua própria dignidade. Segundo Saviani (2009), a formação para a cidadania é considerada tarefa da escola desde o século XIX. Porém, estamos vivendo um momento denominado de “suicídio democrático”, uma vez que agora são as próprias instituições democráticas que golpeiam a democracia. Nesse caso, muitos ambientes institucionais passaram a ser espaços de interesse político-partidário, nos quais a ideia de posse se tornou mais importante do que a ideia de serviço público. Nesse sentido, não há espaço para demandas ou políticas públicas, pois o que é público se torna privado.

SUMÁRIO

Ademais, sabemos que as discussões e embates sobre políticas públicas só ocorrem em estados democráticos, pois não se pode garantir que todas as reivindicações das políticas públicas serão atendidas, já que a disputa e o antagonismo de interesses fazem parte da vida democrática; por isso, reitera-se a necessidade da luta para que as demandas educacionais sejam colocadas na pauta da agenda política e formal constantemente.

Nesse diapasão, as políticas educacionais, especialmente na escola pública, devem estar centradas na formação integral do homem, sendo algo muito importante para a formação de uma sociedade mais consciente e atenta com os anseios mundiais, devido à globalização e aos clamores da sustentabilidade. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais passam a ter uma concentração na formação para o trabalho, para a consciência crítica e para o conhecimento das origens socioculturais de um povo ou nação.

Com vistas a dar continuidade à discussão aqui proposta, o próximo item irá apresentar a concepção de educação como formação integral do ser humano e como ela é fundamental para a constituição de pessoas críticas, cidadãos e conscientes de seu papel social.

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA

Segundo Andrade e Gonçalves (2019), a natureza humana é formada por dimensões éticas, morais, psicológicas e políticas, que se aprimoram no seio da família e da formação educacional, sendo a escola uma instituição que tem um papel de grande relevância na formação humana e não só no desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Podemos afirmar, então, que a escola humaniza o educando. Porém, tal afirmação nos faz refletir, se a escola e os educadores têm ciência da sua participação na formação do caráter do educando

e o quanto isso é cobrado por todo o sistema social. Por esse prisma, em suas principais obras, Kant (1724-1804) se preocupou com a educação, fazendo sempre conexões com a filosofia, desenvolvendo um pensamento que se intitulou de “Filosofia da Educação Kantiana”.

Aliás, vale destacar que termos comuns de nossa educação contemporânea já rondavam o pensamento de Kant, como formação integral e educação de qualidade, sendo que para o autor alemão, uma boa educação devia ser aquela que promove o amplo desenvolvimento humano. Por meio da educação, para Kant, o homem deve, portanto,

1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nem um fim, mas deixa esse cuidado as circunstâncias. Algumas formas de habilidades são úteis em todas as formas, por exemplo ler e escrever, outras são boas em relação a certos fins, por exemplo a música, para nos tornar queridos. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins.
3. A educação deve cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence àquela chamada propriamente de civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época. Assim prezavam-se, faz já alguns decênios, as cerimônias sociais.

SUMÁRIO

4. Deve-se por fim cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins, convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser ao mesmo tempo, os fins de cada um (Kant, 1999, p. 26).

Cabe aqui uma reflexão. Assistimos, no período atual, focos de declínio quanto à civilidade e à moralidade, bem como à desvalorização do conhecimento. Diferentemente do período histórico vivido por Kant, onde a escolha dos bons fins – aqueles que beneficiariam a todos – eram fulcrais, vive-se hoje em uma sociedade que está sofrendo graves transformações, em grande parte, em função de ações de pessoas altamente influenciadas pelo sistema capitalista que solapou o sentimento de coletividade e de vida comunitária. Chegamos em um momento histórico no qual presenciamos uma sociedade individualizada, competitiva, consumista, ostentativa e, porque não dizer, desiludida e desamparada, movida por um modelo econômico de alta produção e consumo, que separa em guetos os grupos que têm acesso aos benefícios das tecnologias e o sucesso da “boa educação” de um lado, e grupos que não tem o mínimo para viver, do outro.

Nesse íterim, a escola se inventa e reinventa para atender as mais diversas demandas que lhe são imputadas. Porém, desafortunadamente, presenciamos, nos modelos educacionais atuais, padrões de ensino voltados ao conhecimento fragmentado e ao acúmulo de informações como formas de conseguir o tão almejado sucesso, o que gera graves negligências à formação humana e à formação do caráter, o que, em outras palavras, se converte em um novo tipo de violência muito mais sutil e deletéria.

SUMÁRIO

VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO

Quando o assunto é violência, a educação surge, como pano de fundo, como a possível solução para este problema. Sabemos que, para diminuir a violência em uma sociedade, é de suma importância o investimento em educação. A diminuição da violência em uma sociedade começa pela ação na base por meio de aplicações maciças na educação (Silva, 2013). Mas, para isso acontecer, temos que entender o termo violência. Segundo Michel (2011), a violência pode ser compreendida como o uso de um certo tipo de poder de uma pessoa sobre outra; em um sentido mais estigmatizado, ela pode ser vista como força bruta, com o desencadeamento de uma energia devastadora, mesmo que não investida por meio da agressão física.

Nesse processo, os estudantes de uma instituição de ensino devem passar por uma formação humana que os coloque em uma posição de compreensão da realidade na qual estão inseridos, promovendo criticidade e agudeza interpretativa diante do mundo, moldando o caráter esperado e a civilidade almejada.

Todavia, sabemos que há vários problemas sociais que geram inúmeros empecilhos para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Dito de outro modo, podemos dizer que a falta de condições econômicas ou a falta de oportunidades para o desenvolvimento das capacidades humanas pode gerar o impedimento do acesso e da permanência de muitos estudantes no ambiente escolar, o que, em nosso entendimento, pode ser traduzido como uma forte, sutil e deletéria forma de violência contra muitos estudantes que precisam encontrar outras formas de sobrevivência, o que os impedem de continuar os estudos.

Por seu turno, Souza (2019) desenvolveu um estudo no qual ele traça uma relação entre o nível de violência e o grau de instrução, usando como ferramenta os dados do Atlas da Violência (2019) e os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2018. Segundo ele:

SUMÁRIO

É importante ressaltar que segundo o Atlas da Violência (2019), o homicídio é considerado uma violência que afeta de modo bastante particular os jovens de faixa etária entre 15 e 24 anos, a mesma faixa etária que [...] costuma abandonar os estudos, ficando vulnerável à prática de diversos delitos e que entra no mundo das drogas, pois sem escolaridade esses jovens têm dificuldades para se inserir no mundo do trabalho (Souza, 2019, p. 14).

Neste contexto, em consulta aos dados do IBGE (2020), no tocante à evasão escolar, encontramos as seguintes informações: (a) no Nordeste, a cada cinco adultos, três não completaram o ensino médio (60,1%); (b) das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica; (c) 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade (22,1%) não trabalham, não estudam, nem se qualificam; (d) a taxa de abandono no ensino fundamental é de 8,1% e do ensino médio é de 14,1%. As maiores taxas de abandono se deram a partir de 16 anos, chegando a 18% aos 19 anos; (e) dentre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%); e (f) dentre o abandono cometido por mulheres, as razões destacadas são a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%).

Diante dos dados apresentados cabem, então, as seguintes indagações: como ficam esses jovens que não completaram o ciclo básico de estudos? Que futuro lhes é reservado? Quais as consequências para a sociedade? Por isso, o próximo tópico tem a intenção de apresentar a ideia de que somente por meio de políticas públicas bem delineadas, é possível a superação deste novo tipo de violência do nosso tempo, a violência da privação do acesso e permanência escolar.

SUMÁRIO

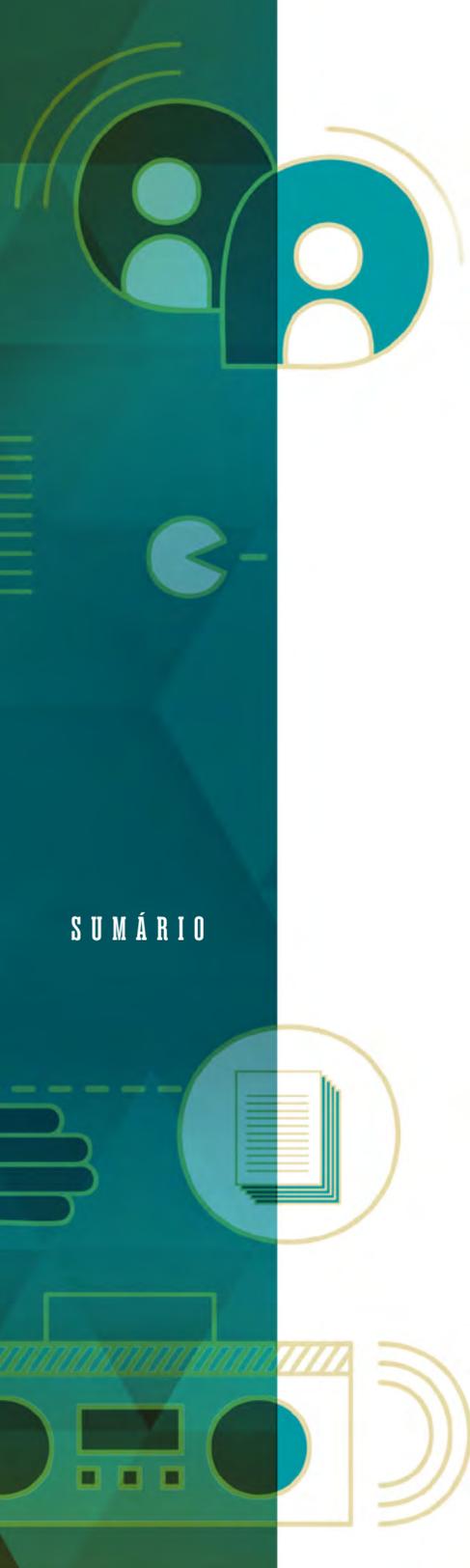
POLÍTICAS PÚBLICAS COMO FORMA DE EVITAR A VIOLÊNCIA JUVENIL

Abramovay e Castro (2015) informam que a juventude, no Brasil, abrange o período que vai dos 15 aos 29 anos de idade. Assim, podemos dizer que não há somente uma juventude, mas juventudes. Elas existem dentro de uma grande e vasta diversificação temporal, social e cultural de jovens. Por isso, o jovem, na sociedade contemporânea, vivencia uma experiência inédita, muito diferente de épocas passadas. O jovem, antigamente, tinha uma perspectiva negativa, por ser considerado imaturo física, intelectual e moralmente em função da longa transição entre a adolescência e a juventude. Atualmente, ele passou a receber uma perspectiva mais positiva, pois se tornou um sujeito mais engajado social e culturalmente, sendo mais apto a intervir e a interagir na realidade social de modo muito mais ativo do que outrora (Pinheiro; Farias, 2019). Assim, em nosso tempo, ocorreu um rápido encurtamento temporal entre infância, adolescência e juventude.

Diante disso, no Brasil, temos a apresentação de duas realidades juvenis muito distintas entre si: o jovem como sujeito social e o jovem como problema social (Castro, 2009). O jovem como problema social vive um contexto próprio no qual os termos “vulnerabilidade” e “risco social” são apontados como dificuldades iminentes para o futuro não só particular dessas pessoas, mas de todo o país. Por esse prisma, projetos sociais voltados à juventude das classes populares emergiram para um campo muito mais vasto de atuação e mudança.

Em descrição realizada dos projetos sociais para jovens, Pinheiro e Farias (2019) descrevem três projetos governamentais interessantes: (a) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano; (b) Projeto de Proteção ao Jovem em Território Vulnerável (PROTEJO); e (c) Programa Jovens pela Paz (JPP). Todavia, ao analisá-los sob o escopo da continuidade, fica clara a sua limitação, pois

SUMÁRIO



são projetos de Governo e não de Estado e, justamente em função deste elemento, os três projetos já foram encerrados. Eles atendiam jovens em área de risco e vulnerabilidade social, sempre com a atenção voltada para aqueles mais expostos à violência urbana. Todos tinham como objetivo claro o fortalecimento dos vínculos sociais e familiares, o desenvolvimento social e pessoal e o protagonismo transformador da própria realidade. Porém, desafortunadamente, estes projetos foram concluídos.

É sabido também que existem projetos de movimentos sociais e ONGs em prol do desenvolvimento estudantil. Um dos mais proeminentes é o projeto “Janelas Abertas” (<https://www.institutojanelasabertas.org.br/>), da Associação de Bolsas da Escola Eleva, que atende famílias de baixa renda nas cidades do Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e Brasília. Todavia, é fundamental salientar que as demandas educacionais devem ser pautadas e atendidas prioritariamente com a elaboração de políticas públicas eficazes e contínuas, de modo que as ações voltadas à educação não sejam desenvolvidas pela falsa benevolência de quem está no poder. A ação organizada, contínua e permanente do atendimento às necessidades educacionais deve ser, aliás, uma pauta irremovível da agenda política e formal de nosso país, já que o principal fim da educação deve ser o de promover mais educação.

É claro que muitos projetos trazem algumas imperfeições no seu bojo, como falta de recursos humanos e materiais, descontinuidades, falta de estruturas físicas e falta de atendimento especializado. No entanto, eles cumprem um papel humanizador, para além dos princípios morais e civilizatórios, pois promovem a formação dos estudantes para a cidadania e para a democracia.

Dessa feita, as políticas públicas de educação no Brasil têm sido objeto de reflexões políticas e pedagógicas ao longo dos anos, sendo que diversos governos e atores sociais têm buscado formular estratégias para melhorar a qualidade e o acesso da educação no

SUMÁRIO

país. No entanto, é importante ressaltar que as políticas educacionais refletem diferentes visões e interesses, o que gera debates e disputas acerca dos rumos da educação brasileira.

Do ponto de vista político, as políticas públicas de educação no Brasil são influenciadas por fatores como ideologia, partidos políticos, interesses corporativos e pressões da sociedade civil. Cada governo traz suas próprias propostas e prioridades, o que pode resultar em mudanças de rumo e descontinuidades em relação às políticas anteriores. Além disso, há a necessidade de considerar a capacidade de implementação das políticas, a disponibilidade de recursos financeiros e a permanência ou não das medidas adotadas.

Dessa forma, as políticas públicas, tal como as entendemos, expressam opções delimitadas por conflitos de interesses que se manifestam no escalonamento de prioridades e na destinação de verbas. Em tal perspectiva, a definição de políticas públicas envolve, necessariamente, a negociação de prioridades entre as forças que atuam nos espaços políticos, espaços em que se colocam em disputa os interesses dos diferentes grupos ou segmentos da sociedade. Por conseguinte, embora públicas, as políticas expressam as escolhas do grupo que, em determinado momento, tem supremacia sobre os demais, ou pelo embate, ou pelos acordos que é capaz de fechar (Gotti, 2019, p. 53).

Já no âmbito pedagógico, as reflexões giram em torno de questões relacionadas aos currículos, métodos de ensino, formação de professores, avaliação educacional, inclusão e diversidade. Há debates sobre a necessidade de uma educação mais voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, mais contextualizada e significativa para os estudantes. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores, bem como a valorização da carreira docente, são temas frequentes nas discussões sobre as políticas educacionais. Assim, é preciso desenvolver uma capacidade de articulação entre o papel dos professores como sujeitos críticos e seu papel na formação de estudantes comprometidos com o mundo, pois é

SUMÁRIO

[...] necessário fortalecer a pedagogia crítica que mobiliza a inteligência e a vontade a partir de valores e contribui para formar a cidadania ativa capaz de sustentar uma democracia inclusiva, produtiva e sustentável. Essa é nossa tarefa imediata e urgente (Gotti, 2019, p. 49).

Outro aspecto importante salientado acima é a busca por uma educação inclusiva de fato, que promova a equidade e a igualdade de oportunidades, de modo a garantir o acesso à uma educação de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou condição física. Ações afirmativas, programas de educação integral e de combate à evasão escolar e de estímulo à permanência dos alunos na escola são algumas das medidas que podem ser adotadas nesse sentido.

As reflexões político-pedagógicas também consideram a necessidade de fortalecer a participação da comunidade escolar, envolvendo pais, estudantes, professores e gestores na definição das políticas educacionais e no processo de tomada de decisões. A criação de espaços de diálogo e a valorização do protagonismo dos envolvidos na educação são fundamentais para o sucesso das políticas públicas, como bem nos afirma Gotti (2019, p. 52):

A verticalidade com que as sociedades ocidentais se complexificaram nas últimas décadas, com o alargamento do conceito de democracia, determinou a necessidade de que os Estados passassem a atender a um conjunto de demandas sociais que, durante séculos, não estiveram em questão. Em especial, a definição de um espectro de direitos sociais vem modelando as ações dos Estados, fazendo-os se voltarem para áreas que transbordam a defesa das fronteiras, setor que, desde sempre, tiveram como prioridade.

Aliás, uma dessas áreas prioritárias, certamente, é a educação. No entanto, como afirmamos desde o princípio, é importante reconhecer que as políticas públicas para a educação no Brasil enfrentam desafios significativos. A falta de investimentos adequados,

SUMÁRIO

a desigualdade regional, a precariedade da infraestrutura escolar, a formação deficiente dos professores, a desvalorização da carreira docente e a falta de continuidade das políticas são alguns dos obstáculos que dificultam a criação e implementação de políticas públicas educacionais no nosso país. Para a autora,

as políticas públicas precisam englobar tanto direitos universais quanto direitos específicos, objetivando o bem-comum e o interesse público; exigem, portanto, o compartilhamento de responsabilidades dos diferentes entes públicos, demandando, em contrapartida, participação e acompanhamento constantes dos diferentes entes sociais (Gotti, 2019, p. 53).

Como apresentamos desde o início de nosso texto, é papel fulcral do Estado, elaborar, desenvolver e aplicar políticas públicas voltadas a todas as demandas sociais, de modo ainda mais enfático, as demandas educacionais. Apesar disso, esta tarefa pode ser desempenhada por todos os entes sociais, como bem salienta a citação acima. Trata-se de compreender que o elemento mais deletério cometido pelo Estado no atendimento destas necessidades é a prática governamental, sazonal e impermanente das políticas públicas voltadas para a educação, como destacamos neste texto. Os projetos sociais aplicados às camadas mais vulneráveis, nesse caso, não podem ocorrer de acordo com os interesses político-partidários que mudam de acordo com estratégias de manutenção e posse do poder. As necessidades reais da educação não podem ser mensuradas segundo jogos de poder e estratégias escusas de controle da opinião pública.

É preciso envolvimento real das pessoas e grupos sociais pela organização e reivindicação deste problema social. As ONGs devem continuar atuando em prol deste interesse, os movimentos sociais devem permanecer atuando na luta por uma educação laica, pública e de qualidade. A mobilização deve continuar, pois é preciso que a violência que inviabiliza o acesso e a permanência escolar tenha os seus

SUMÁRIO

dias contados. Mas, para que isso ocorra, é fundamental que as diretrizes (*Policy*) sejam continuadas e efetivadas constantemente. Aliás, cremos que nas palavras de Secchi (2014, p. 2), isso pode ficar mais claro:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Diante disso, compreendemos que o enfrentamento deste problema perpassa necessariamente a aceitação de que o “problema público da educação” é algo coletiva e profundamente relevante e precisa de atenção contínua por parte de todos os agentes públicos, sejam eles, membros diretos do Estado (eleitos ou não); sejam eles, cidadãos-membros da sociedade civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, inciso VII, determina o “atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Isto quer dizer que a organização da Educação Básica contida nos diferentes sistemas de ensino, além de atender com eficiência às questões de ensino-aprendizagem, deve atender outros aspectos como o transporte escolar, a alimentação escolar e a distribuição de livros didáticos, o que denota uma clara relação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar.

A organização da Educação Básica em diferentes sistemas de ensino, conforme está previsto em nossa Constituição, deve levar em consideração não apenas a eficiência no processo de ensino-aprendizagem, mas também outros fatores que podem influenciar o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Diante disso, é preciso salientar que a evasão escolar, em nosso país, ocorre por vários aspectos: econômicos, sociais e de vivência. Nos aspectos econômico e social devemos compreender a realidade em que os alunos se encontram, o que compreende principalmente olhar atentamente para as desigualdades sociais e o que os governos têm feito para erradicar esse problema, o que é muito pouco ainda, como bem sabemos. Do ponto de vista da vivência, é preciso considerar que toda pessoa merece ter uma vida digna e que ninguém deve abandonar os estudos para ter que auxiliar sua família nas despesas do lar. Por isso, se faz necessário que as políticas públicas educacionais levem em conta a continuidade da formação integral de todos os estudantes.

Por fim, compreendemos que as políticas públicas são essenciais para a criação de uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes nas localidades onde habitam, de modo que seja possível a contínua e constante construção de um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, [S. l.], n. 1, 2015.
- ANDRADE, R. C. L.; GONÇALVES, S. R. V. **Sobre a formação humana**: Reflexão e reflexos às políticas educacionais. Políticas públicas na educação: que caminho estamos seguindo? Campo Grande: Editora Inovar, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CASTRO, J. P. M. **A invenção da juventude violenta**: análise da elaboração de uma política pública. Rio de Janeiro: Laced/E-papers, 2009.

SUMÁRIO

GONÇALVES, G. C. **Elaboração e implementação de políticas públicas**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

GOTTI, A. Estamos de mãos atadas sem uma lei de responsabilidade educacional? *In*: Ministério Público do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense (org.). **Políticas de Educação do Brasil** - Reflexões políticas e pedagógicas. Rio de Janeiro: Ministério Público do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense, 2019. v. 1. p. 73-84.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

MICHEL, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: M. Fontes, 2011.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, A. C. O.; FARIAS, C. L. Políticas públicas de/para juventude: análises sobre a dinâmica de projetos direcionados aos jovens das classes populares. *In*: ROCHA, M. S. A. L. L. **Políticas públicas na educação**: que caminho estamos seguindo? Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, A. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. *In*: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. S. (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SOUZA, A. L. A. A escolaridade dos brasileiros e o atlas da violência. *In*: ROCHA, M. S. A. L. L. **Políticas públicas na educação**: que caminho estamos seguindo? Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SUMÁRIO

11

*Francisco Alderivan Santos Ferreira
Anair Valênia*

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:

**FORMAÇÃO DOCENTE
NO CURSO DE LETRAS**

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018) ocupa um espaço muito importante na matriz curricular do curso de Letras Português, visto que é uma oportunidade para que os discentes possam desenvolver a parte teórica estudada no curso e vivenciar o ensino de língua(s) na prática. Neste capítulo, apresentamos então o programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018) e suas contribuições para os alunos de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Universidade Federal de Catalão (UFCAT)¹, além de discutirmos brevemente questões relacionadas à estratégia metodológica pautada em uma Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), gênero discursivo (Bakhtin, 1997; Dolz; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2001) e aspecto linguístico, mais especificamente o tempo verbal no modo imperativo afirmativo (Marques, 2015; Bagno, 2009; Travaglia, 1998).

Após refletirmos sobre esses assuntos, analisaremos os resultados obtidos com uma turma de 8º ano, de uma escola pública estadual, na qual foram trabalhados o gênero propaganda e o aspecto linguístico verbo no imperativo. Por fim, discutiremos os pontos positivos e negativos das regências, as principais dificuldades enfrentadas na escola, impressões com a sala de aula e as contribuições que o programa Residência Pedagógica nos possibilitou.

SUMÁRIO

1 Tendo em vista que a Universidade Federal de Goiás (UFG) está em fase de transição para Universidade Federal de Catalão (UFCAT), utilizaremos nesta publicação as duas nomenclaturas para nos referirmos à instituição na qual a pesquisa foi realizada.

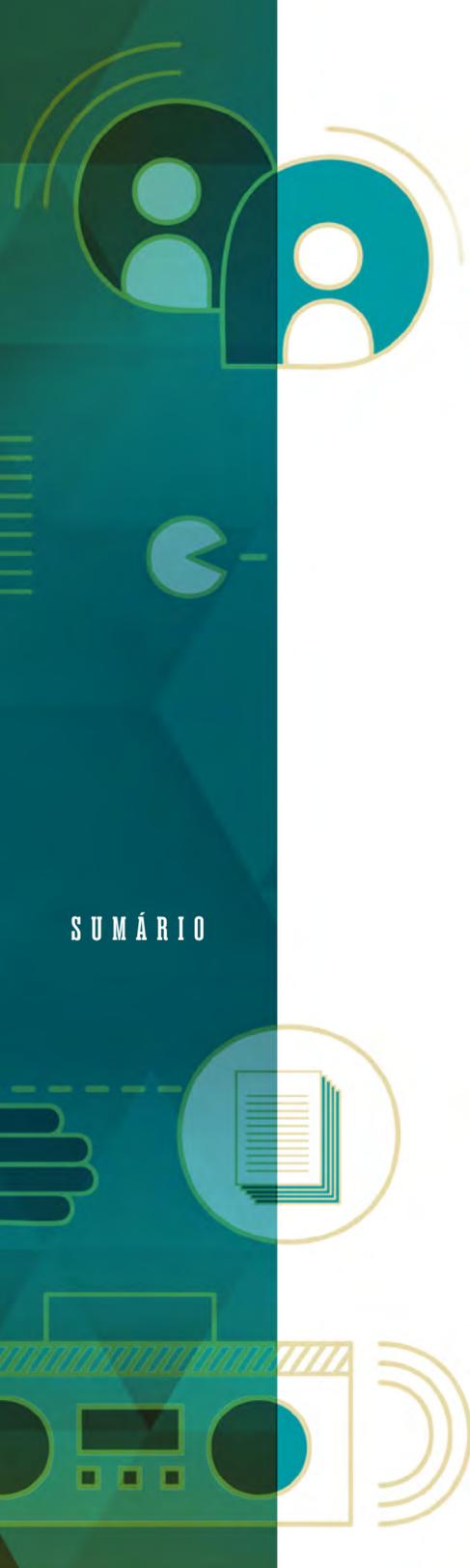
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

O programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018) foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com as Universidades e Institutos Federais do Brasil e é assim definido:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (Brasil, 2018, p. 1).

Ou seja, tem como objetivo principal oportunizar aos discentes dos cursos de licenciatura a experiência de terem o primeiro contato com a sala de aula. Nesse sentido, o programa foi organizado no curso de Letras Português da UFG/UFCAT de forma que contemplasse essas premissas. Para isso, o Residência Pedagógica contava com a participação de 30 residentes (sendo 24 bolsistas e 6 voluntários), 3 preceptoras, 2 docentes orientadoras e 1 coordenadora institucional. Em sua dinâmica organizacional, o programa se constituía em dois encontros presenciais semanais com as professoras preceptoras e as docentes orientadoras. Nos encontros, eram discutidas diversas teorias, dentre elas as que abordam questões referentes ao gênero discursivo (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2001) e a proposta metodológica Sequência Didática, doravante SD, (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004).

SUMÁRIO



Além dos estudos teórico-metodológicos, os residentes eram preparados para observação nas escolas-campo, com realização de discussões sobre as condições físicas e materiais, bem como dos recursos didático-pedagógicos disponíveis nas escolas participantes. As observações possibilitaram a compreensão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como as reais condições para o desenvolvimento do plano de aula elaborado. Considerando que os planejamentos abordavam questões relevantes sobre multiletramentos, multiculturalismos e os diversos gêneros cânones e digitais, os momentos de observação eram também significativos para que os residentes pudessem conhecer melhor a cultura escolar e a sua dinâmica de funcionamento, compreendendo as políticas públicas necessárias e pertinentes ao desempenho de sua ação como docente aprendiz.

As observações tiveram início então aproximadamente dois meses após o começo do programa e pudemos assistir a algumas aulas ministradas pela professora preceptora. Esse momento foi importante para que nós, alunas e alunos de graduação, conhecêssemos a turma e suas idiossincrasias, a rotina da professora em sala de aula, bem como os recursos disponibilizados.

A partir das leituras indicadas e das discussões empreendidas, escrevemos o plano de aula, pois já conhecíamos um pouco sobre a turma e já nos era possível tecer uma SD, tendo como parâmetro as reais necessidades de aprendizagem dos/as discentes. Foram meses de debates e discussões para criarmos um plano de aula eficaz, sempre visando às várias possibilidades de aprendizagem e subjetividades de cada aluno. Conforme Brito (2020, p. 398),

o Programa de RP surge com a intenção de estimular e mediar a prática didática por meio da concessão de bolsas e, através do contato e vivência dos alunos licenciandos dos diversos cursos de formação de professores com os espaços escolares públicos, denominados de escolas-campo, aliando teoria, observação e prática, com

SUMÁRIO

a supervisão de professores efetivos da educação básica (preceptores) e coordenação de professores orientadores ligados aos estágios obrigatórios das Instituições de Ensino Superior (IES).

Ou seja, é uma tentativa para aliar alguns dos protagonistas do cenário escolar em torno de uma proposta para a formação docente. Além do exposto, o Programa Residência Pedagógica do curso de Letras nos estimulava a participarmos de eventos acadêmicos locais, regionais e nacionais da área de Língua Portuguesa e afins; a realizarmos produções de artigos, resumos, relatos de experiência etc. Essas ações, além de terem contribuído para o aprimoramento de nossa escrita e reflexão crítica, também contribuíram para o fortalecimento do programa de Residência Pedagógica na instituição e para a nossa formação docente.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO DE GÊNERO

A SD é um procedimento de ensino em que um gênero discursivo específico é focalizado em passos ou em etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem do/a aluno/a, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). É uma forma que o/a professor/a tem para trabalhar de uma maneira inovadora, criando uma sequência de atividades que parta de uma produção inicial, levando em consideração os conhecimentos de mundo que os/as alunos/as adquiriram durante a vida e chegue até uma produção final.

De modo geral, a SD coloca o/a aluno/a numa posição de sujeito ativo. O/A professor/a torna-se mediador/a, deixando o/a aluno/a executar as atividades propostas com suas próprias ideias e motivações. Além disso, o/a professor/a também intervém nos

SUMÁRIO

processos de aprendizagem, sistematizando e aprofundando os conteúdos abordados em sala de aula. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, “as sequências didáticas são conjuntos de atividades ligadas entre si, que desenvolvem-se nas escolas de forma organizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97).

O ensino do gênero, conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tem como preceitos basilares instrumentalizar os/as alunos/as a “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2018, p. 87). Assim, percebemos a importância de compreender mais sobre a língua por meio dos usos dos gêneros, bem como entender que eles fazem parte da nossa constituição enquanto sujeitos na sociedade.

Conforme Bakhtin, “só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros” (Bakhtin, 1997, p. 272). Para ele, “os gêneros são delimitados por aspectos sociais que estão relacionados ao espaço e a cultura de cada sujeito” (p. 272), ou seja, é praticamente impossível nos comunicarmos sem fazer uso do gênero. Conseqüentemente, o ensino do gênero tem um papel primordial para a construção e formação do sujeito aluno.

Para reforçar o que Bakhtin diz, Marcuschi, em seu livro *Da Fala Para Escrita*, defende que “os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2001, p. 19). É importante destacar que em todo o processo de execução da SD, é preciso levar em consideração o que o/a aluno/a entende sobre o gênero em estudo, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114):

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção

SUMÁRIO

entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares.

Nesse sentido, o conhecimento de mundo que o sujeito aluno traz consigo age como um complemento para a efetivação da SD, visto que todo o processo construtivo requer contribuições de ambas as partes envolvidas, nesse caso.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM APLICAÇÃO

Foram ministradas um total de oito aulas de 50 minutos sobre o gênero propaganda e o aspecto linguístico verbo no modo imperativo afirmativo. O nosso principal objetivo era apresentar aos/às alunos/as as características do gênero propaganda, bem como levá-los/las a refletir sobre os usos e os sentidos produzidos pelo aspecto linguístico em estudo. Embora os documentos oficiais que regulamentam o ensino no país (PCNs, 1998; BNCC, 2017) definam com certa clareza as diretrizes para o ensino de gramática, os/as professores/as “não conseguem efetivá-las devido ao fato de estarem presos a conceitos e regras expostos em manuais de gramáticas e livros didáticos” (Marques, 2015, p. 41).

Conforme Travaglia (1998), é importante que as aulas de Língua Portuguesa propiciem aos/às alunos/as a oportunidade para “ampliar sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa” (Travaglia, 1998, p. 142). Sobre o ensino de verbos no modo imperativo, Bagno (2009) nos alerta para o fato de que “as formas do imperativo

[...] seguem regras bem mais complexas do que as que aparecem nos livros didáticos e nas gramáticas, regras que não são exclusivamente linguísticas, mas em que entram também elementos sociais, culturais, geográficos, interacionais etc.” (Bagno, 2009, p. 200).

A partir dessas considerações e reflexões, as regências foram estruturadas da seguinte forma:

REGÊNCIA 01

Para iniciar as atividades da primeira regência, foi realizada uma dinâmica para introdução do gênero propaganda. A proposta dessa primeira atividade era que a turma se organizasse em círculo, para um melhor desenvolvimento das proposições apresentadas, mas, devido ao grande número de alunos/as e o tamanho da sala de aula, não foi possível. Então, a dinâmica foi executada com os/as alunos/as enfileirados/as, o que interferiu significativamente na interação da turma com a atividade e entre eles/elas mesmo.

Dentro de dez bexigas havia perguntas aleatórias sobre o gênero propaganda, escritas em papéis previamente dobrados e inseridos nas bexigas. Uma bexiga por vez circulava pela sala acompanhada de músicas. Dada a pausa de cada música, o/a aluno/a que estivesse com a bexiga em mãos iria estourá-la e responder à pergunta que estava em seu interior. Assim, essa atividade se repetiu por mais nove vezes.

Algumas das perguntas que foram discutidas durante a atividade:

- O que você entende por propaganda?
- Você já viu alguma propaganda, qual?

- Qual propaganda você mais gostou de ver?
- Em quais redes sociais você já viu essa propaganda?
- Fale sobre uma propaganda que lhe chamou muito atenção.

É importante destacar que esse primeiro momento com a turma nos oportunizou uma sondagem dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, também permitiu uma observação das principais dificuldades da turma em relação ao gênero em estudo. Além disso, os balões circulando pela sala possibilitaram um momento lúdico, agregando leveza à rotina dos alunos, fazendo com que eles registrassem de forma mais significativa os ensinamentos.

Após a dinâmica, pedimos para que eles/elas dessem exemplos de propagandas vistas na televisão, em revistas, jornais, folhetos de lojas etc. De um modo geral, foi explorado o “conceito” de propaganda e as várias formas, suportes e veículos de comunicação nos quais se apresentam. A partir da dinâmica das bexigas, refletimos sobre os exercícios que estavam previstos para as regências futuras. Consideramos que esse primeiro momento nos serviu como um complemento, antes que fosse solicitada a produção inicial.

Solicitamos, assim, a primeira produção. Eles/Elas foram organizados/as em duplas e a atividade consistia na produção de uma propaganda utilizando somente os conhecimentos prévios sobre esse gênero. Dessa forma, eles puderam revelar “para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 101). Foram levados símbolos de empresas conhecidas, como: Claro, Subway, McDonald’s e outras empresas locais. Colocamos os símbolos dessas empresas sobre a mesa e deixamos os/as alunos/as à vontade para escolherem a marca sobre a qual eles iriam produzir suas propagandas. Além disso, os/as alunos/as tiveram também a opção de criarem sua própria marca e fazer suas produções.

SUMÁRIO

REGÊNCIA 02

Na regência dois, foram exibidos vídeos e imagens de propagandas com o intuito de instigar os/as alunos/as a observarem os principais recursos empregados nesse gênero. Levamos vídeos de propagandas voltados para o humor, como forma de motivar os/as alunos/as para as aulas. Algumas das propagandas exibidas foram: Propaganda do shampoo Dove Men Care, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3XmBUYC8tfs> e Propaganda Juju Carente, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=veePqsWp6i0&t=4s>.

Após a exibição dos vídeos, foram apresentadas algumas imagens de propaganda política publicadas em veículos impressos, demonstrando que a propaganda nem sempre visa à venda de algum produto, entretanto influencia ideologicamente o seu interlocutor. Uma das propagandas que trabalhamos em sala de aula e que tem por objetivo a conscientização da população a respeito da preservação do meio ambiente foi O lixo é seu. Vejamos a propaganda:

Imagem 1 - O lixo é seu



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/anuncio-publicitario> (2019).

SUMÁRIO

Nas propagandas, instigamos os alunos com perguntas orais, tais como:

- Qual a finalidade da propaganda em estudo?
- Que recursos foram empregados visando ao sucesso das propagandas?
- Para quem se destina essa propaganda?

Além dessas perguntas, exploramos as multissemioses presentes nas propagandas. Fizemos uma análise visual geral das imagens. A partir da propaganda O lixo é seu fizemos perguntas orais do tipo:

- Por que na propaganda o saco de lixo na cor preta está no meio dos sacos coloridos?
- O que as cores dos sacos significam nessa propaganda?
- O que significam as plantas no lado dos sacos de lixo?
- Por que as cores branca e cinza predominam no fundo dessa propaganda?

Baseando-nos nessas perguntas, observamos o quanto os alunos se envolveram com a questão dos recursos multissemióticos, e vimos o quão é necessário a parte de letramento da escrita unir-se a prática de letramento visual.

REGÊNCIA 03

A terceira regência foi o momento de os alunos entenderem a relevância de aprender sobre um novo gênero textual. Foi apresentada a conceituação e explicação do gênero em estudo, por meio

de material impresso, distribuído para a turma. Alguns dos textos utilizados foram: *O que é propaganda?* Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/o-que-e-propaganda/53698>, e *O Anúncio Publicitário*, disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/anuncio-publicitario>.

Nessa regência, os textos foram lidos e discutidos em conjunto. Salientamos com os discentes que os gêneros estão expostos no nosso dia a dia e na maioria das vezes nem percebemos que fazemos uso deles, como é o caso da propaganda. Ademais esclarecemos dúvidas e comentamos sobre a propaganda nas redes sociais.

REGÊNCIA 04

A quarta regência foi executada no mesmo formato da anterior. Após os alunos terem conhecimentos sobre o gênero propaganda e os recursos utilizados para exaltar o produto a ser veiculado, passamos a discutir os assuntos referentes ao aspecto linguístico verbo no imperativo. Para efetivação do estudo, usamos as informações constantes em vários sites, dentre eles *O Modo Imperativo*, disponível em: <https://www.todamateria.com.br/modo-imperativo/>.

Discutimos com os alunos a relevância dos usos das diversas semioses que entram no jogo da significação de uma propaganda e salientamos o efeito de sentido que a semiose verbal pode produzir em um interlocutor. Destacamos mais especificamente que um dos principais recursos utilizados por várias agências de publicidade na construção de propagandas é o uso do verbo no modo imperativo, cujo objetivo é persuadir os consumidores a aderirem ao produto ou à ideia veiculada.

Durante essa regência fizemos uma recapitulação do que havia sido discutido na aula anterior. Como forma de fixação dos conteúdos apresentados, realizamos uma atividade na qual os alunos

SUMÁRIO

deveriam identificar verbos no modo imperativo em propagandas, e no último momento da regência discutimos sobre conjugação do verbo no infinitivo.

REGÊNCIA 05

Na quinta regência, apresentamos aos alunos propagandas impressas. Foram levadas diversas propagandas usando o verbo no imperativo, como, por exemplo, a propaganda do Banco Caixa Econômica Federal (Vem pra caixa você também, vem!) e Magazine Luiza (Vem ser feliz!). Reforçamos que o verbo no imperativo, presente em propagandas, é um recurso bastante utilizado e que por meio dele é possível exprimir ordens para o consumidor, como podemos observar na propaganda a seguir.

Imagem 2 - Vem ser feliz!



Fonte: site da loja Magazine Luiza (2019).

A análise da propaganda da loja Magazine Luiza foi a detentora do maior envolvimento dos alunos, pois ela é atual e bastante conhecida por eles. Discutimos a expressão "Vem ser feliz!" e instigamos os alunos a refletirem sobre a forma verbal no imperativo "vem", explorando a intenção do verbo "vir", no modo imperativo, nessa propaganda. Essa atividade nos possibilitou fazer uma investigação

geral das discussões empreendidas até o momento, sobre o uso do verbo no imperativo afirmativo. Para além das propagandas que apresentamos, pedimos que eles falassem de outras que tenham visto na TV e que usaram o verbo no imperativo afirmativo.

REGÊNCIA 06

Nessa aula, pedimos aos alunos que fizessem a produção final. Consideramos que essa etapa foi uma das mais importantes em todo o processo, pois era esperado que os alunos tivessem um conhecimento maior acerca do gênero discursivo e o aspecto linguístico estudados. Assim, foi almejado um trabalho mais detalhado e rico de informações se comparado à primeira produção.

REGÊNCIA 07

A sétima regência também foi reservada à produção das propagandas, neste dia, por motivos de pintura do prédio da escola, a aula anterior teve seu horário reduzido de 50 para 30 minutos. Essa regência foi muito produtiva, pois os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas que ainda restavam. Após os debates para esclarecermos as dúvidas eles finalizaram as produções.

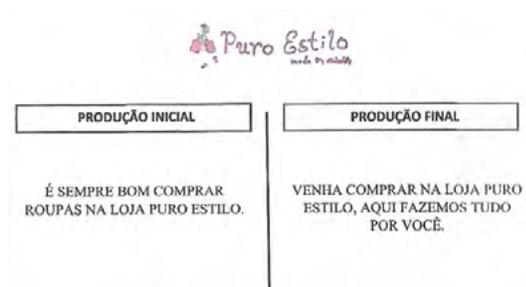
Dada a finalização, dedicamos um tempo para que os alunos apresentassem suas propagandas, frisando sempre que destacassem o uso do verbo no imperativo afirmativo, para demonstrar a importância deste modo verbal na construção de propagandas persuasivas.

SUMÁRIO

REGÊNCIA 08

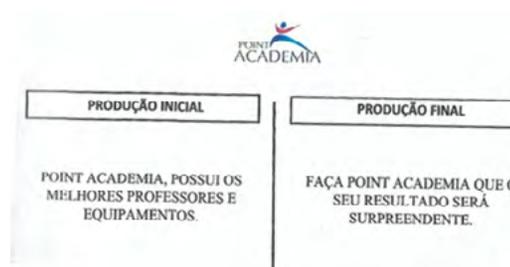
Pensando em valorizar as produções dos alunos, a oitava regência foi destinada para uma apresentação especial. Foi elaborado um livro pelos residentes, intitulado *O impacto do verbo no imperativo afirmativo presente em propagandas*. O livro foi criado com as produções iniciais e finais dos alunos e foi apresentado com todas as propagandas criadas. O livro circulou por toda a sala para que os alunos observassem melhor, tanto a parte escrita quanto a visual, uma vez que eles desenharam suas propagandas e criaram *slogans* utilizando o verbo no imperativo. A seguir, duas das páginas do livro:

Imagem 3 - Produção Loja Puro Estilo



Fonte: os autores (2019).

Imagem 4 - Produção Point Academia



Fonte: os autores (2019).

Observa-se nas imagens um aprendizado satisfatório e efetivo dos alunos em relação à aprendizagem do estudo retro mencionado. A produção do gênero discursivo propaganda oportunizou aos discentes momentos de reflexão, não somente sobre o gênero e sua circulação em nosso cotidiano, mas também reflexões acerca dos usos e os valores de sentido que são produzidos pelos sujeitos ao usarem os verbos no imperativo afirmativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, percebemos a importância de se trabalhar os gêneros textuais, bem como a relevância da utilização de uma Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004), com a sondagem dos conhecimentos dos alunos, produção inicial, execução dos módulos e produção final.

As reuniões semanais no Programa Residência Pedagógica tiveram relevância ímpar na construção de estratégias e reflexão para a aplicação e efetivação da SD na escola. Com esses encontros, foram criados laços de amizade entre os residentes e os professores preceptores, fator esse que destacamos como um ponto de extrema importância do programa, pois a aproximação entre esses dois grupos possibilitou que realizássemos um trabalho que lograsse grande êxito.

Relativo às vivências em sala de aula, destacamos algumas dificuldades encontradas, como salas de aula superlotadas e sem espaço para organização de dinâmicas pretendidas, como o caso da primeira regência, que fugiu ao planejamento. Momentos como esses nos serviram de aprendizado, pois podemos notar que nem sempre o professor terá acesso aos recursos que deseja para realizar suas aulas.

SUMÁRIO

Apesar das dificuldades encontradas durante as regências, os resultados foram auspiciosos, uma vez que vimos como a SD contribuiu significativamente para a formação dos alunos, ajudando-os a dominar um gênero discursivo e um aspecto linguístico que antes possuíam conhecimento mínimo ou nulo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. Anúncio Publicitário. **Escola Educação**, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/anuncio-publicitario>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, E. S. **O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29611/1/Usometodologiasativas_Brito_2020.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

SUMÁRIO

COMERCIAL Muito Engraçado - Shampoo Dove Men Care. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (1 min 15 s). Publicado pelo canal Canal Anuncie Aqui. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3XmBUYC8tfs>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COMÉDIA MTV 2011 - Juju Carente. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (2 min 42 s). Publicado pelo canal O Melhor do Comédia MTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=veePqsWp6i0>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERNANDES, M. Modo Imperativo. **Toda Matéria**, [2020?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/modo-imperativo>. Acesso em: 22 maio 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualizações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, R. S. **Uma proposta para o ensino do imperativo em uma perspectiva semântica, pragmática e discursiva**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/profletras/banco/t1/Rosangela_Santos_Marques.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

O QUE é propaganda? **Portal Educação**, [2020?]. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/o-que-e-propaganda/53698>. Acesso em: 20 maio 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenaferreira@ufla.br

Guilherme Melo

Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduado em Letras pela mesma instituição. Membro do grupo de estudos e pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: whymelo@hotmail.com

Anair Valênia

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Catalão (UFCA). Professora Adjunta do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (IEL/UFCA). Coordenadora do GEGDEL (Grupo de Estudos em Gêneros Discursivos e Ensino de Línguas). Membro da *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP). Membro da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ).

E-mail: anairvalenia@ufcat.edu.br

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline Iracy Rodrigues Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal Lavras (Ufla), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Ludopedagogia pela Faculdade Faveni. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Membro do grupo de estudos e pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: alineirs80@gmail.com

Eduarda Martins Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

E-mail: eduarda.mduda@hotmail.com

Ernani Augusto de Souza Junior

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Membro do grupo de estudos Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: ernaniaugustus@gmail.com

Felipe Ferreira Matos

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). É professor de Português e Inglês para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

E-mail: felipematos2611@gmail.com

Flavir Rodrigues Farias

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

E-mail: rflavir@gmail.com

Francisco Alderivan Santos Ferreira

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: alderivanferreira@gmail.com

Gabriel Eugenio de Souza Melo

Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla).

E-mail: gabriel.melo2@estudante.ufla.br

Gabriela Assunção Santos

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Técnica em Informática pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

E-mail: gabi-ptu@hotmail.com

Giuliane Aparecida Petronilho

Mestra em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista (*Lato Sensu*) em História da África e da Diáspora Atlântica pelo Instituto Pretos Novos (IPN), em parceria com a Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATEC). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Membro do Grupo de Pesquisa Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla) e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE).

E-mail: giulianepetronilho@ufba.br

Isabela Vieira Lima

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Letras pela mesma universidade. Atuou como membro na entidade de extensão Produção de Textos em Múltiplos Contextos (2020-2022). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de educação em Lavras-MG. Foi professora substituta da Universidade Federal de Alfenas (UFAL), lecionando as disciplinas de Linguística I e Linguística Textual. Integrante do grupo de pesquisa Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: isabelavieiralima_@hotmail.com

SUMÁRIO

Isis Brito Alves

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduada em Letras pela mesma instituição. Membro do grupo de estudos Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: isisallves@gmail.com

Joel Cezar Bonin

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

E-mail: boninj7@gmail.com

Karinne Regis Duarte

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Psicologia pela mesma universidade. Realizou estágio doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona, no grupo de pesquisa LAICOS-IAPSI.

E-mail: karinneduarte@ufcat.edu.br

Larissa Alvarenga de Souza Honorato

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Lavras (UFLA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Informática na Educação pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Graduada em Pedagogia e Letras Português e Inglês. É integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: larissa.honorato1@estudante.ufla.br

Leonardo Aparecido de Lima da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

E-mail: leonardoapdelima02@hotmail.com

Marcos Fernando Bolincenha

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

E-mail: marcos.bolincenha@gmail.com

SUMÁRIO

Mirelle Souza Andrade

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Faz parte do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (GPLin/UNIFAL-MG) e do grupo de pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: mirellesouzaandrade@gmail.com

Patrícia Vasconcelos Almeida

Pós-doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora associada da Universidade Federal de Lavras (Ufla), atuando na graduação em Letras e na Pós-Graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas (CNPq/Ufla).

E-mail: patricialmeida@ufla.br

Patrícia Xavier de Souza Ribeiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

E-mail: patriciaxaviersouza@yahoo.com.br

Rosemery Recalcatti

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

E-mail: marcos.bolincenha@gmail.com

Taísa Rita Ragi

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduada em Letras pela mesma universidade. Técnica em Redes de Computadores pelo Centro Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG), *campus IX* Nepomuceno. Membro do grupo de pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: taisaragi@gmail.com

SUMÁRIO

Teciene Cássia de Souza

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Graduada em Letras pela mesma universidade. Graduada em Pedagogia pela Intervale. Membro do grupo de pesquisa Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza/Ufla).

E-mail: tecienesouza1@gmail.com

Valdete A. B. Andrade

Doutora em Análise de Discurso Crítica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Linguística Textual pela mesma universidade. Pós-graduada em Planejamento e Currículo em Educação pela Faculdades Integradas do Triângulo (FIT). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (GPE ADC&LSF). Desde 2017, trabalha como professora pesquisadora e tutora a distância na Graduação e na Pós-graduação (especialização) do curso de Letras-Português na Universidade Federal de Lavras (Ufla).

E-mail: valborgesandrade@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação leitora 23, 46
 anáforas 16, 77, 84, 87, 88, 92, 95
 Análise do Discurso Crítica (ADC) 18
 análise reflexiva 77
 anúncio publicitário 159, 160, 162, 165, 167, 171, 172, 176, 177
 atuação da mulher 50

C

cartaz 194, 195, 196, 197, 199, 204, 206, 208
 conservadorismo 66, 67
 conteúdo temático 100, 102, 105, 119, 120, 125, 126, 127, 151, 153, 166, 174, 183
 conto 122, 132, 192, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 209

D

dêixis 16, 77, 84, 85, 88, 92, 93, 95
 discurso religioso 15, 50, 52, 53, 57, 61, 65, 68, 70, 73
 dispositivos discursivos 50

E

Educação Básica 12, 17, 18, 137, 256, 271, 293, 295, 296
 ensino da leitura 22, 27, 46, 47, 142, 254
 estilo 35, 100, 102, 105, 113, 119, 123, 125, 126, 127, 175, 183, 211, 279
 estratégias de leitura 21, 23, 24, 26, 33, 45, 47
 estrutura composicional 100, 102, 105, 119, 125, 126, 127

F

fenômenos sociais 54, 252
 formação 15, 17, 18, 19, 22, 31, 45, 53, 72, 73, 77, 95, 120, 130, 132, 137, 138, 140, 142, 153, 154, 160, 163, 177, 180, 181, 192, 236, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 253, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 270, 272, 274, 276, 277, 278, 279, 290

formação continuada 22, 236, 248, 249
 formação de leitores proficientes 22, 45, 153, 181
 formação dos professores 18, 242, 253
 formação global 45
 formação inicial 22, 268

G

gênero 15, 16, 17, 18, 30, 31, 33, 35, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 150, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 217, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 269, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 289, 290
 gênero discursivo digital 16, 99, 100, 103, 113, 128, 130
 gêneros discursivos 19, 78, 79, 81, 100, 101, 118, 129, 134, 164
 gêneros impuros 108
 gêneros primários 100, 102
 gêneros secundários 102
 gêneros textuais 17, 25, 131, 137, 159, 160, 180, 181, 182, 183, 191, 194, 202, 207, 235, 279, 289
 Gramática do Design Visual 17, 136, 137, 138, 142, 154, 155

I

ideologia 50, 55, 65, 187, 190, 268
 interdiscursividade 18, 211, 212, 213, 219, 220, 227, 231
 introdução referencial 16, 77, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 93, 95

L

letramento digital 18, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254

SUMÁRIO

SUMÁRIO

- M**
- megainstrumento 100, 103
- meme 76, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98
- misoginia 70
- P**
- papéis sociais 15, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 66, 70, 72, 141, 173
- pausa protocolada 15, 20, 22, 27, 28, 30, 31, 33, 45, 46
- políticas públicas 11, 18, 64, 144, 255, 256, 257, 260, 261, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 277
- práticas educativas 21, 46, 242
- práticas escolares 18, 129, 234, 240, 241, 252
- processo de leitura 33, 138, 139
- processos de referenciação 77, 84
- produção de material didático 16, 100
- produções textuais 21, 137, 162
- projeto de dizer 146, 148, 149, 151, 152, 153, 166, 174
- provérbios 17, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 197, 199, 203, 204, 206, 207, 208, 209
- Psicologia Social 61
- R**
- recontextualização 216
- recursos multissemióticos 18, 35, 162, 211, 284
- recursos semióticos 21, 31, 76, 79, 86, 87, 88, 95, 142, 153, 159, 163, 197, 204, 217
- representações sociais 51, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 70, 71, 73
- Residência Pedagógica 12, 19, 275, 276, 278, 289, 290, 292
- retextualização 97, 112, 197, 198, 200, 202, 204, 208
- S**
- SD 101, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290
- Semiótica Social 16, 76, 87, 98
- Sequência Didática 16, 17, 19, 100, 101, 130, 132, 179, 180, 197, 198, 199, 206, 207, 275, 276, 289
- significado representacional 211, 212, 215, 219, 220, 231
- sistema patriarcal 50
- sociedade da informação e comunicação 23
- sociedade patriarcal 61
- stand up 18, 210, 211, 212, 217, 219, 220, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232
- subjetividade 51, 52, 53, 55, 57, 60, 191
- subjetividade humana 53
- T**
- teorias dos multiletramentos 106, 107
- texto memético 80
- textos multissemióticos 16, 17, 21, 31, 45, 76, 77, 95, 136, 137, 138, 141, 153, 154, 155, 156, 157, 162
- V**
- videoanimação 15, 20, 21, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 44, 45, 48, 97, 157
- vlog 16, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 134
- vocabulário 18, 122, 211, 212, 214, 215, 219, 220, 225, 231

www.pimentacultural.com

LINGUAGEM(NS)

processos
sociais
em análise

