

MULTILETRAMENTOS, NOVOS GÊNEROS, LINGUAGENS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

ENFRENTAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Cíntia Regina Lacerda Rabello
Silvia Maria de Sousa
Joel Austin Windle

Cadernos de Letras

Edição n.º 69

MULTILETRAMENTOS, NOVOS GÊNEROS, LINGUAGENS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ENFRENTAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS.

Cíntia Regina Lacerda Rabello
Silvia Maria de Sousa
Joel Austin Windle

Universidade Federal Fluminense
Instituto de Letras
Niterói • 2º semestre de 2024

Cadernos de Letras da UFF

Publicação semestral do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense

Reitor: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Vice-Reitor: Fabio Barboza Passos

Diretora do Instituto de Letras: Carla de Figueiredo Portilho

Vice-Diretora: Thaise Bastos Pio

Editoras: Thaise Bastos Pio, Instituto de Letras, UFF, Brasil; Carla de Figueiredo Portilho, Instituto de Letras, UFF, Brasil

Assistente editorial: Pedro Sasse, Brasil

Comissão executiva (2023-2026): Adalberto Müller Junior, Universidade Federal Fluminense, Brasil; Fábio André Cardoso Coelho, Universidade Federal Fluminense, Brasil; Vanessa Lopes Lourenço Hanes, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Conselho editorial

Catherine Dumas, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França

Célia Marques Telles, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

Claudia Poncioni, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França

Claudio Cezar Henriques, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Dermerval da Hora, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

Edvaldo Balduíno Bispo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

Gerald Bär, Universidade Aberta Portugal, Portugal

Eliana Yunes, PUC-Rio, Brasil

Freda Indursky, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Greg Mullins, Evergreen College, Estados Unidos da América do Norte

Hanna Jakubowicz Batoré, Universidade Aberta Lisboa, Portugal

Joana Matos Frias, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

José Luís Jobim, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Laura Padilha, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Luiz Fernando Valente, Brown University, Estados Unidos da América do Norte

Marcelo Jacques de Moraes, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

Marcos Luiz Wiedemer, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

Mariangela Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Pedro Eiras, Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, Portugal

Pedro Serra, Universidad de Salamanca, Espanha

Roberto Acízelo Quelha de Souza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Simone Caputo Gomes, Universidade de São Paulo, Brasil

Solange Coelho Verezza, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Vanda Anastácio, Universidade de Lisboa, Portugal

Vania Pinheiro Chaves, Universidade de Lisboa, Portugal

Viviana Gelado, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Organização do número 69: Cíntia Regina Lacerda Rabello (UFF); Silvia Maria de Sousa (UFF); Joel Austin Windle (University of South Australia)

Coordenação da revisão: Glória Braga Onelley, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil; Greice Ferreira Drumond Holzweber, Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

Revisão: Bárbara Martins, UFF, Brasil; Lucas Dias Ferreira, UFF, Brasil; Matheus Guarino Sant'Anna Lima de Almeida, UFF, Brasil; Gabriela Natal de Oliveira da Silveira, UFF, Brasil; Maria Clara Cunha Machado, UFF, Brasil; Yuri Nascimento, UFF, Brasil; Bianca Melo Gomes da Silva, UFF, Brasil; Fernanda Soares da Silva Torres, UFF, Brasil.

Responsável técnico: Pedro Sasse, Editoração eletrônica / diagramação, Brasil.

Campus do Gragoatá - Bloco C - sl. 515 - Niterói - RJ - CEP 24210-201, Brasil

e-mail: cadernosdelettras.egl@id.uff.br

Cadernos de Letras: Universidade Federal Fluminense

Instituto de Letras.

Niterói: Instituto de Letras, 1990.

Semestral

Cadernos de Letras da UFF, Niterói - RJ, v. 35, n. 69, 477 p., 2º semestre de 2024.



SUMÁRIO

Apresentação.......... 8

Cíntia Regina Lacerda Rabello

Silvia Maria de Sousa

Joel Austin Windle

ENTREVISTA

Multiletramentos, Letramentos, IA e Questões da Sociedade Digital: entrevista com a professora

Walkyria Monte Mor (USP)..... 19

Cíntia Regina Lacerda Rabello

Silvia Maria de Sousa

Joel Austin Windle

Walkyria Monte Mor

DOSSIÊ

Letramento na Era da Inteligência Artificial..... 44

Vânia Carvalho de Castro

Mary Kalantzis

Bill Cope

A formação inicial de professores em tempos de Inteligência Artificial: foco nas percepções dos formadores..... 65

Andressa Cristina Molinari

Samantha Ramos

Inteligência Artificial Gerativa, corpos “perfeitos” e colonialidade estética	90
<i>Simone Hashiguti</i>	
<i>Fabiane Lemes</i>	
Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de língua portuguesa (produção textual).....	114
<i>Fábio André Coelho Cardoso</i>	
<i>Diniz Duarte de Souza</i>	
Produção de um episódio de podcast com o uso da Inteligência Artificial via oficina de multiletramentos	138
<i>Débora Praxedes</i>	
<i>Glícia Azevedo</i>	
<i>Rômulo Albuquerque</i>	
Exploring global literacies: playful provocations for connecting, resisting, and inspiring social action	161
<i>Joel Windle</i>	
<i>Barbara Comber</i>	
<i>Melanie Baak</i>	
<i>Luzkarime Calle-Díaz</i>	
<i>Denise Chapman</i>	
<i>Miriam Jorge</i>	
<i>Gabriel Nascimento</i>	
<i>Rebecca Rogers</i>	
<i>Lina Trigos-Carrillo</i>	
Digital colonialism in language education: from the global North’s celebratory discourse to capitalist colonization of the global South	188
<i>Souzana Mizan</i>	
<i>Daniel Ferraz</i>	
Pedagogia dos multiletramentos: prática em aula de inglês	210
<i>Lidia Rocha Moraes</i>	

Movimentos do conhecimento em planos de aulas de língua inglesa para o estágio supervisionado	232
<i>Marco Antônio Margarido Costa</i>	
<i>Camilla Estevam Silva</i>	
Práticas de multiletramento com base em obras de William Shakespeare	250
<i>Ana Luiza Ribeiro</i>	
<i>Danna Fernandes Ribeiro</i>	
<i>Guilherme Vinicius Lunelli</i>	
<i>Marcia Regina Becker</i>	
Notícia online na aula de língua portuguesa do ensino médio: letramentos críticos à luz da BNCC	272
<i>Larissa da Motta Xavier</i>	
<i>Ticiano Gacelin Oliveira</i>	
Letramentos transmídia na Era da plataformaização da educação.....	293
<i>Naiá Sadi Câmara</i>	
Análise de recursos educacionais abertos à luz do conceito <i>Design-REA Multimodal</i>.....	316
<i>Elaine Teixeira da Silva</i>	
<i>Daniervelin Renata Marques Pereira</i>	
Multiletramentos: um estudo quantitativo do Currículo Paulista	341
<i>Renata Cristina Alves</i>	
Projeto gráfico e mediação editorial da narrativa juvenil contemporânea: o caso de <i>A História do Vai e Volta</i>, de Tiago de Melo Andrade.....	363
<i>Fabiano Tadeu Grazioli</i>	

VARIA

Ficção de Clarice Lispector no ensino médio: uma proposta para a sala de aula com base no conto “A Bela e a Fera”.....	405
<i>Bruna Mourão Duarte</i>	

Nelson Rodrigues, parada Praça Tiradentes	425
<i>Frederico van Erven Cabala Oliveira</i>	
Uma proposta de aula com o gênero discursivo notícia numa perspectiva dialógica da linguagem.....	448
<i>Eduardo Joao da Silva</i>	
<i>Juciano dos Santos</i>	
<i>Soares da Silva</i>	
<i>Emmanuella Farias de Almeida Barros</i>	
<i>Geam Karlo-Gomes</i>	
<i>Isaac Itamar de Melo Costa</i>	

RESENHA

Veado assassino: a catarse de Santiago Nazarian	471
<i>Rodrigo Fonte</i>	

APRESENTAÇÃO

Multiletramentos, novos gêneros, linguagens digitais, Inteligência Artificial: enfrentamentos teóricos e práticos

O conceito de letramento ganha corpo, no Brasil, a partir dos anos de 1980, alertando para a necessidade de ampliação das noções de leitura e de escrita até então concebidas como “mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever” (Soares, 2009, p. 18). Com isso, educadores e pesquisadores passam a ocupar-se das múltiplas práticas sociais e semióticas em que são inseridos os sujeitos leitores. As tecnologias digitais, com seus suportes e modos de circulação de textos e imagens, exigem uma ampliação desse conceito, que passa a abarcar, por meio dos multiletramentos, práticas de leitura que recorrem, cada vez mais, a veículos digitais e cruzamentos entre linguagens.

O rápido avanço das tecnologias digitais também faz emergir novas linguagens e gêneros digitais. Além disso, o desenvolvimento e a ampla disseminação das tecnologias de Inteligência Artificial Generativa (IAGen) impõem inúmeras oportunidades e desafios para a educação linguística contemporânea. Assim, o objetivo principal desta publicação é o de reunir contribuições, ancoradas em diferentes teorias do texto e do discurso, que oferecem discussão teórica e proposições práticas sobre multiletramentos, gêneros emergentes, relações entre linguagens e suportes, Inteligência Artificial (IA) e modelos largos de linguagem (*large language models*).

Os textos aqui apresentados revelam uma preocupação em compreender e enfrentar os desafios impostos pelos fenômenos contemporâneos às práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras e suas literaturas, incluindo processos de leitura, interpretação e produção de textos multimodais.

O contexto do presente dossiê de mudanças tecnológicas rápidas lembra o momento do encontro do *New London Group* (Cazden *et al.*, 1996), quando até ferramentas hoje consagradas, como *Powerpoint*, apareciam como novidades. A pedagogia dos multiletramentos surge naquele encontro com uma preocupação na relação entre a agência dos alunos como atores sociais e cidadãos de um lado, e, de outro, o poder discursivo, semiótico e midiático de estruturas sociais em franca transição para o mundo digital. Como é possível que os alunos se apropriem desses discursos e ferramentas novas para moldar um futuro social mais inclusivo? A metáfora de *design* vem ao encontro dessa preocupação. Os alunos que aprendem as estruturas da língua materna, das línguas estrangeiras, dos gêneros textuais, entre outros elementos, podem enxergar *designs* preexistentes, mas abertos à transformação (*re-design*). Hoje, a questão permanece – os alunos terão de adequar-se ao novo cenário tecnológico criado por outros ou terão agência para tomar atitudes, posicionar-se e mudar o mundo?

Uma segunda preocupação inicial dos autores da pedagogia dos multiletramentos também permanece relevante – a questão das diversidades cultural, racial, linguística, social, sexual e de gênero. Em 1996, o fenômeno da globalização parecia estar afetando o mundo inteiro da mesma maneira, porém, hoje, temos maior conhecimento da diversidade das globalizações e da importância da perspectiva de quem fala. A visão dos Estados Unidos ou da Europa é diferente da visão (e das condições de vida, transporte, moradia, comunicação) a partir da África do Sul ou do Brasil. Mais ainda, temos de levar em consideração as diferenças de construção de sentido e de navegação de discursos, salas de aula, e de abordagens pedagógicas dos alunos e professores

brasileiros. Para entender a riqueza dessa diversidade, a metáfora do *design* pode ser complementada com outras, como a da *gambiarra* (Windle, 2017), dando destaque para a criatividade e o improviso ante condições adversas.

O número é aberto pela entrevista realizada com a pesquisadora Walkyria Monte Mor, que apresenta um breve histórico dos conceitos de letramentos e multiletramentos, principalmente no contexto brasileiro, e discute como a escola pode reagir às ameaças à democracia, para promover novos “desenhos sociais”, no contexto de formas de comunicação e sociabilidade em fluxo. Na entrevista, são discutidas as oportunidades e os desafios que os chamados “novos gêneros digitais”, apresentam para os professores de línguas na cibercultura. A pesquisadora também aborda o papel do professor e da professora cidadã nos dias de hoje, comparando com outros momentos históricos, e, por fim, discute os desafios que os professores de linguagem enfrentam com a emergência de novos gêneros digitais e sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo sugestões de como trabalhar com esses gêneros nas aulas de linguagens.

Além da entrevista, o dossier apresenta 15 artigos, organizados em 3 blocos temáticos. Os cinco artigos que compõem o primeiro bloco abordam os desafios da IA nos contextos de sala de aula de línguas, na formação de professores e na disseminação de vieses e preconceitos, além da necessidade de uma nova agenda para o letramento na era da IA. O segundo conjunto de textos se volta para línguas estrangeiras e globalização, analisando práticas de letramento além da sala de aula, a influência comercial no ensino público e inovações na educação linguística nos contextos de formação e de ensino básico. Por fim, são reunidos textos que analisam de que forma as novas tecnologias e as demais questões que elas abarcam representam desafios ao ensino de Língua Portuguesa e apresentam consequências para o currículo. Nesse último bloco, os artigos versam sobre a discussão dos multiletramentos, suas relações com a multimodalidade, a *transmidialidade*

e os documentos oficiais de diretrizes ao ensino. Passemos ao detalhamento desses textos.

O artigo que abre este dossiê, de autoria de Vânia Castro, Bill Cope e Mary Kalantzis, “Letramento na era da Inteligência Artificial”, investiga as implicações da IA Generativa no ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento. Os autores exploram os desafios e impactos dessa tecnologia nas práticas de letramento e apresentam um estudo de caso que ilustra a implementação prática da IA Generativa em um ambiente de aprendizagem *online* para feedback e avaliação de textos multimodais. Por fim, os autores delineiam para o ensino e para a aprendizagem de línguas, propondo uma nova agenda para o letramento na era da IA Generativa.

Em “A formação inicial de professores em tempos de inteligência artificial: foco nas percepções dos formadores”, Andressa Cristina Molinari e Samantha Ramos investigam como professores formadores vislumbram os desafios impostos pela IA na formação inicial de professores de línguas. O estudo descritivo de cunho qualitativo investigou problemáticas para a formação de professores no contexto da IA Generativa com base em dados gerados pelo próprio ChatGPT e depois utilizados em entrevistas com professores formadores, a fim de identificar suas percepções em relação ao trabalho na formação inicial de professores de línguas. Os resultados indicam a necessidade de um letramento em IA por parte dos professores formadores e dos licenciandos.

O artigo “Inteligência Artificial Gerativa, corpos ‘perfeitos’ e a colonialidade estética contra a mulher”, de Simone Hashiguti, Fabiane Lemes e Isabella Zaiden Zara Fagundes aborda a geração de imagens por tecnologias de IA Generativa com base em uma lógica colonial pautada em padrões estéticos eurocêntricos e hegemônicos. As autoras apresentam e discutem imagens de corpos de mulheres geradas por sistemas de IA sob essa lógica colonial e apontam para a necessidade de incluir-se essa discussão na sala de aula de línguas sob uma perspectiva de educação linguística crítica.

Ocupando-se, ainda, dos desafios trazidos pela IA ao ensino, temos o artigo “Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de língua portuguesa (produção textual)”, de Fábio André Coelho e Diniz Duarte de Souza. Dando ênfase ao ensino de Língua Portuguesa, o estudo tem por objetivo revelar contribuições que a IA generativa pode trazer ao ensino de Produção Textual. Os autores analisam recursos da versão gratuita do ChatGPT, a Tutoria Virtual e o Ensino Personalizado, considerando que tais ferramentas contribuem para uma maior democratização e acessibilidade àquelas disponibilizadas pela Inteligência Artificial.

O artigo de Débora Praxedes; Glícia Azevedo e Rômulo Albuquerque, “Produção de um episódio de *podcast* com o uso da inteligência artificial via oficina de multiletramentos”,

analisa como a construção de *podcasts* com o uso da IA em atividades escolares pode estimular ou diminuir o potencial crítico e criativo dos estudantes. Os resultados do estudo indicam que as participantes não apenas se apropriaram dos multiletramentos relacionados com as competências da cultura digital e da argumentação como também usaram as tecnologias de IA de forma crítica e criativa. Os autores concluem que a IA pode configurar-se como um artefato multimidiático relevante para as práticas escolares na sociedade contemporânea.

Dois artigos abordam as dinâmicas geopolíticas de formas contemporâneas de letramento. Num artigo plurivocal, um coletivo de autores de três continentes utilizam diversos gêneros textuais para demonstrar formas de protagonismo “de baixo para cima” dentro de práticas de letramento. Com o título “Explorando letramentos globais: provocações lúdicas para conectar, resistir e inspirar ação social”, essa contribuição destaca a importância de reconhecer as diversidades linguísticas, sociais, e culturais, por um lado, e de participar em lutas tanto em escala local quanto global, por outro.

Tomando outra perspectiva, Souzana Mizan e Daniel Ferraz mostram a força da globalização “de cima para baixo”, com sua análise da adoção de plataformas de ensino privatizadas na rede de ensino público de São Paulo. O artigo “Colonialismo digital na educação linguística: do discurso celebratório do norte global à colonização capitalista do sul global” chama a atenção para os mecanismos de opressão e de exploração, em escala macro, e para sua interferência, em escala micro, nas salas de aula. Esse trabalho identifica a colonialidade do poder nos usos de novas tecnologias que fica apagada numa certa euforia acerca das possibilidades do *Big Data*.

Em “Pedagogia dos multiletramentos: prática em sala de inglês”, Lidia Rocha Moraes mostra como uma educação cidadã também é possível em contexto de cursos livres, quebrando com a percepção de que esse setor reproduz ideologias linguísticas dominantes. A autora explora o uso do filme *live-action* “A Pequena Sereia” como base para uma sequência de aulas com o tema de racismo. Os alunos aprendem a posicionar-se diante de críticas racistas à escolha de uma atriz negra para interpretar a personagem principal, valendo-se de diversos textos e plataformas digitais, assim como em atividades colaborativas. Enfatiza-se no artigo que conhecer uma língua é saber usá-la para construir argumentos, não apenas dominar estruturas e vocabulário.

Continuamos com o tema do protagonismo dos alunos como produtores de conhecimento no seguinte artigo: “Movimentos do conhecimento em planos de aulas de língua inglesa para o estágio supervisionado”, da autoria de Marco Costa e Camilla Silva. Mesmo em contexto da pandemia de covid-19, os licenciandos demonstraram criatividade e inovação na elaboração de atividades de ensino-aprendizagem. Mobilizando o conceito de *design* da pedagogia de multiletramentos, os autores mostram como os graduandos conseguiram juntar elementos do seu ambiente físico ao ambiente virtual das aulas dentro das atividades propostas.

No próximo artigo, ainda no contexto de ensino de inglês, quatro autores abordam o “letramento literário”. Com o título “Práticas de multiletramento a partir de obras de William Shakespeare”, esse trabalho explica como as práticas do *Rehearsal Room Approach*, desenvolvidas na Inglaterra, foram apropriadas para oficinas no Brasil. Essas práticas valorizam a aprendizagem ativa, colaborativa e experimental, na qual professores e alunos assumem papéis de diretores e atores. Os alunos passaram por atividades de adaptação de obras de Shakespeare e de inserção de personagens dessas obras em contextos e cenários novos (inclusive, em perfis de relacionamento como o Tinder).

Passemos à apresentação do último bloco de textos. Em “Notícia online na aula de língua portuguesa do ensino médio: letramentos críticos à luz da BNCC”, Larissa da Motta Xavier e Ticiana Gacelin Oliveira avaliam o tratamento dado pela BNCC às possíveis contribuições das teorias sobre letramentos críticos para o ensino da leitura direcionado a estudantes do Ensino Médio. As autoras elegem como objeto de análise o gênero textual notícia *on-line*, observando-o por meio de um olhar interdisciplinar que põe em relação a Linguística Aplicada e à Análise do Discurso Materialista. O artigo faz uma leitura crítica da BNCC e problematiza a abordagem adotada pelo documento.

Voltando-se, também, para a questão dos letramentos, Naiá Sadi Câmara, no artigo “Letramentos transmídia na era da plataformação da educação”, propõe uma abordagem teórico-metodológica transdisciplinar dos Letramentos transmídia, fundamentada nos pressupostos da Linguística, da Semiótica e da Comunicação Social. O artigo investiga como a mudança para a educação *plataformizada* configura práticas educativas que afetam o processo de ensino e aprendizagens, ao inaugurar novas formas de produção, transmissão e aquisição do saber. O estudo comprova que, em relação à competência letrada dos alunos, são identificados problemas de leitura, interpretação e produção de textos complexos, sobretudo os teóricos e artísticos em função da

dispersão dos leitores. Por outro lado, a pesquisa demonstra que a internet promove possibilidades maiores de interação com o conhecimento de modo mais interativo.

Em “Análise de Recursos Educacionais Abertos à luz do conceito de “*Design-REA multimodal*”, Elaine Teixeira e Danieverlin Pereira discutem o conceito de “*Design-REA multimodal*”, a fim de avaliar Recursos Educacionais Abertos (REA) em uma plataforma de recursos educacionais para leitura e produção de textos para cursos de Licenciatura, e analisam dois REAs produzidos por estudantes de um curso de Especialização em Língua Portuguesa e disponibilizados na plataforma, buscando identificar os critérios que orientam o *Design-REA multimodal*, como o *design* técnico, o *design* de multiletramentos (multiletramentos e sociocultural) e o *design* educacional. As autoras concluem que esse conceito pode servir como metodologia para orientar a produção de REAs para o ensino de línguas.

Para discutir os multiletramentos em relação com o currículo, Renata Cristina Alves traz o artigo “Multiletramentos: um estudo quantitativo do currículo paulista”. Nele, a autora discute como os cadernos do *Curriculo em ação* para o nono ano do Ensino Fundamental trataram quantitativamente a apropriação teórica do conceito de multiletramentos. O estudo defende que, a partir da publicação da BNCC, se ampliam as possibilidades teórico-metodológicas para tratar dos objetos de conhecimento em Língua Portuguesa. O estudo, então, busca contribuir para o entendimento sobre a didatização dos multiletramentos no âmbito da educação básica pública.

O último artigo do dossiê, intitulado “Projeto gráfico e mediação editorial da narrativa juvenil contemporânea: o caso de ‘A história do vai e volta’”, de Fabiano Tadeu Grazioli, investiga como são empregados recursos gráfico-visuais em livros destinados ao público jovem. O estudo propõe que o *design* gráfico funciona como um recurso articulador dos elementos que compõem a linguagem visual da obra, integrando o texto verbal e as ilustrações.

Para o autor, as linguagens verbal e visual se relacionam por meio da mediação do projeto gráfico, que funciona como uma espécie de mediador capaz de contribuir para a interação entre a obra multimodal e os jovens leitores.

O conjunto de artigos aqui apresentados e a entrevista, comprovam que tratar dos (multi)letramentos, da IA e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras e de língua materna, por meio de diferentes perspectivas textuais, discursivas e semióticas, é uma mais discussão do que necessária nos tempos atuais.

Silvia Maria de Sousa¹

Cíntia Regina Lacerda Rabello²

Joel Austin Windle³

1 Silvia Maria de Sousa. Doutora em Estudos de Linguagem. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Email: silviams@id.uff.br

2 Cíntia Regina Lacerda Rabello. Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Email: cintiarabello@id.uff.br

3 Joel Austin Windle. Professor Associado de Educação na University of South Australia. E-mail: joel.windle@unisa.edu.au

REFERÊNCIAS

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WINDLE, Joel. Hidden features in global knowledge production: (re)positioning theory and practice in academic writing. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 355-378, 2017.

ENTREVISTA

MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTOS, IA E QUESTÕES DA SOCIEDADE DIGITAL: ENTREVISTA COM A PROFESSORA WALKYRIA MONTE MOR (USP)

Cíntia Regina Lacerda Rabello¹

Silvia Maria de Sousa²

Joel Austin Windle³

Walkyria Monte Mor⁴

Nas últimas décadas, temos visto um uso crescente do termo “multiletramentos”, ao lado de “letramentos digitais”, assim como vimos acontecer, no Brasil, com o conceito de “letramento”, a partir dos anos 1980. Esse universo de conceitos e nomenclaturas nem sempre fica claro e, por vezes, parece sobrepôr-se. Poderia contar a história da terminologia dos “letramentos” e “multiletramentos”?

Walkyria Monte Mor: Que bom poder falar acerca desses termos e conceitos, inclusive, para contar sobre a aproximação do

1 Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Email: cintiarabello@id.uff.br.

2 Doutora em Estudos de Linguagem. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Email: silviams@id.uff.br.

3 Professor Associado de Educação na University of South Australia. E-mail: joel.windle@unisa.edu.au.

4 Professora Associada Sênior no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês - FFLCH da Universidade de São Paulo. E-mail: wmm@usp.br.

Projeto Nacional com o movimento dos letramentos do *New London Group (NLG)*, iniciados em 1996. Algumas pessoas já nos perguntaram se somos a implementação das pesquisas do referido grupo aqui no Brasil. Explico que temos afinidade com os estudos deles, e não somente trabalhamos com alguns desses pesquisadores e suas teorizações, mas também desenvolvemos a nossa pesquisa, organizamos um amplo projeto e temos a nossa produção científico-acadêmica, como muitos sabem. Começamos a estudar e a rever o ensino-aprendizagem de línguas, no Brasil, e a repensar a formação de professoras(es), mais ou menos na mesma época em que eles, décadas de 1980 e 1990, e sem conhecer os estudos que faziam.

Só mais tarde, no final da década de 1990 e início de 2000, tive acesso às ideias dos colegas estrangeiros que trabalharam conjuntamente no “movimento dos letramentos” e que formaram, durante um certo período, o *New London Group* (1996). Observei, logo em seguida, que, embora aqueles dez estudiosos integrassem aquele grupo, tinham seus interesses de estudo específicos. A ideia dos “multi” nos multiletramentos de Bill Cope e Mary Kalantzis (2000) remetia à percepção da impossibilidade de tratar do “saber ler e escrever” via alfabetização/letramentos na concepção da homogeneidade linguística, cultural e identitária. O mundo se tornava cada vez mais visível em suas pluralidades, diversidades, diferenças, principalmente nos modos de vida pessoal, acadêmica, de trabalho etc. A vida pública e a vida pessoal cada vez mais se confundiam, muitas mudanças ocorriam nas profissões – com as respectivas exigências de habilidades e conhecimento – e nas oportunidades, ofertas e falta de trabalho. Enfim, as mudanças sociais, culturais, econômicas e o conhecimento digital demandavam o reconhecimento das heterogeneidades e diversidades, tornando mais que necessário haver uma revisão nos princípios da escolarização. Esses autores retomaram essas discussões em publicações mais recentes, a partir de 2020 (Cope e Kalantzis 2022, *preprint*, 2023). Identifico as influências dos

estudos de Street (1984) nos “novos” letramentos de James Paul Gee (1997), salientando os estudos sobre construção de sentidos no discurso, e dos estudos de Collin Lankshear e Michelle Knobel (1997), discutindo cidadania ativa ou crítica. Esses autores reforçavam a assunção de que os letramentos não poderiam continuar a ser os mesmos, resultando na necessidade da inserção dos “novos” no processo de escolarização. Os outros termos e conceitos – críticos, visuais e digitais – passam a designar os letramentos, indicando as ênfases que deveriam estar presentes na escolarização. Entendo que as teorizações de letramentos críticos se desenvolveram com base nas ideias freirianas. Pesquisadores como Allan Luke e Peter Freebody (1997), Luke (2004), James Paul Gee (2015) e Gunther Kress (2000, 2003) mencionam a relevância de Freire em suas teorizações. Os letramentos visuais e multimodais se tornaram amplamente conhecidos por meio dos estudos de Gunther Kress e Teo van Leeuwen (1996), primordialmente. Nos letramentos digitais, despontaram-se os trabalhos dos anteriormente citados James Paul Gee, Bill Cope, Mary Kalantzis, Collin Lankshear, Michelle Knobel, sendo que hoje muitos outros (pós NLG) vieram a se engajar nos estudos sobre o digital.

Embora, em determinado momento, as referidas pesquisas os tenham aproximado como um grupo e continuem aproximando-os(as), em função de propósitos comuns que têm, necessariamente, eles não se mantêm pesquisando como um grupo funcional. Entendo que três pontos em comum alinhavam suas ideias: (1) a perspectiva educacional dos letramentos, de formação de cidadãos em uma sociedade em mudança, perspectiva essa que vai muito além da questão linguística dos letramentos; (2) a visão de linguagem como prática social, visão essa que defende a revisão da sistematização do que é língua, cultura e identidade e do conceito de gramática; (3) a relevância das multimodalidades na linguagem construída na relação entre língua, linguagem, sociedade e sujeitos. Como tentativa de explicar a maneira como os vejo, desenhei um quadro e apresento-o nas notas de fim.

Sobre a influência freiriana no NLG, identifico que tais estudos respondiam a ideias registradas de Freire, da década de 1960 em diante (Freire 1967, 1987, 1996), tendo sido o pensador brasileiro um reconhecido inspirador do grupo mencionado. Além de Freire, identifico, no referido grupo, as influências de pesquisas anteriores, conforme já publiquei.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, os estudos sobre alfabetização/letramentos no Brasil, [estudos esses que haviam sido] realizados por Street (1984), Goody e Watt (1963), Olson (1994) e Olson e Torrance (1991), revigoraram as discussões freirianas sobre letramentos, iniciadas na década de 1960. O raciocínio de Street sobre a leitura, segundo os modelos autônomo e ideológico, fazia sentido para aqueles que, há muito, esperavam renovar discussões sobre o programa de alfabetização na educação. Essas ideias possibilitaram uma renovação nas discussões e estudos sobre o tema também no Brasil. Se as teorias de Freire haviam inaugurado a primeira geração de um movimento em direção a uma nova visão de alfabetização no Brasil, as teorias debatidas cerca de vinte anos depois eram vistas como pertencentes a uma segunda e renovada geração de letramentos. (Monte Mor, 2015, p 187, tradução da autora)

Aqui no Brasil, com o fim da ditadura, em 1985, as ideias de revisão no processo de alfabetização/letramentos foram retomadas. Aliás, durante a ditadura, os programas de pós-graduação e de graduação procuravam brechas para a promoção da educação crítica, mesmo havendo repressões e censuras a esse trabalho. Lembro-me, por exemplo, das pesquisas que realizei com graduandos nas décadas de 1980 e 1990 e que me levaram a desenvolver os conceitos de *habitus interpretativo* e de *expansão interpretativa/de perspectiva*. O primeiro, relativo ao trabalho de leitura e interpretação, desenvolvido social e academicamente, refere-se à constatação de que o ensino de leitura e interpretação, no Brasil, conduzia a uma “busca por um núcleo comum de sentidos que, de certa forma, pudesse garantir que as pessoas apreendessem a

comunicação [ou os sentidos nos textos] de forma igual ou semelhante” (Monte Mor, 1999, p. 74). O segundo buscava romper com o *habitus interpretativo*, desenhando

processos diversos, como atividades multimodais [filmes, imagens, músicas, HQ, remixes etc] que propiciassem: interromper um fluxo de raciocínio de uma perspectiva para compreender/ler uma questão ou problema de modo diferente; examinar uma questão/problema por pontos de vista múltiplos (pensar sobre textos/discurso sob as perspectivas de diferentes personagens ou perspectivas não apresentadas no texto); focalizar aspectos sócio-políticos – pensar sobre o poder nas relações entre as pessoas (Monte Mor, 2018, p. 325).

Também o colega Lynn Mario tem inúmeros registros e inúmeras narrativas sobre o trabalho acadêmico marcante e transformador que desenvolveu na mesma época. Em um dos prefácios que escrevemos em coautoria (19 de novembro de 2024, 15:12) argumentamos sobre as propostas de trabalhos críticos que realizávamos na década de 1980 e 1990, no início de nossa carreira acadêmica.

Sem mesmo saber como denominá-lo, colocávamos em prática aquilo que Hosford (1978) chamava de currículo silencioso (*the silent curriculum*), definido pelo autor como “aquela parte do currículo que é criada somente quando ensinamos” (Hosford, 1978, p. 212). Possivelmente, era o nosso jeito de promover resistência a noções de língua, linguagem, cultura, leitura, literatura, relação professor-aluno, relação universidade-escola-sociedade, que avaliávamos como engessadas. Não queríamos dizer que estavam erradas, mas que foram criadas, (provavelmente com objetivos didáticos?), ou mesmo inventadas como mais recentemente salientam Makoni e Pennycook (2007) acerca do conceito de língua (Menezes de Souza e Monte Mor, 2020, p. 5)

Sobre esses trabalhos, tomávamos como base (1) o plano da disseminação do ler e escrever que integrou parte do projeto civilizatório das sociedades e, reconhecidamente, trouxe contribuições à sociedade, ao mesmo tempo que resultou em reduções linguísticas, culturais, identitárias, abismos e prejuízos sociais; (2) a proposta de expansão ao processo de alfabetização/letramentos pelos movimentos de letramentos.

Com respeito ao primeiro item, entendo que a discussão sobre termos e conceitos enuncia a imprescindibilidade de revisões no projeto de educação, de escolarização e, necessariamente, no projeto de sociedade. O projeto de educação brasileiro (e no Ocidente) foi construído segundo valores iluministas, conforme autores, como Geertz (1973), nos contam, tendo sido concretizado pelo plano de escolarização. Atendia a um propósito de civilização que, por sua vez, pretendia consolidar-se por meio da ciência e, ao mesmo tempo, deixar para trás os anos “obscuros” de sociedades anteriores, nas quais não predominava o valor da ciência. Aprender a / saber ler e escrever integrava o propósito civilizatório, por meio de um plano de escolarização em larga escala no Ocidente, implantado com a ajuda de uma didatização e política nas quais estavam previstas a ‘transmissão’ e a ‘sistematização dos conhecimentos’.

Sobre disseminar a linguagem e a comunicação escritas, identificou-se a necessidade didática – também política e social – de “sistematização”, “padronização” ou “simplificação” da natureza plural das línguas e culturas, tendo por objetivo a viabilização de tal aprendizado. Assim, “o ler e o escrever” poderiam ser aprendidos dentro de maior alcance territorial, ao mesmo tempo, possibilitando acompanhamento, controle e avaliação de aprendizagem. As pluralizações e diversidades, sempre existentes nas línguas e culturas, conforme destacam Kalantzis e Cope (2012), foram reduzidas a homogeneidades, sistematizações, padronizações – e mesmo universalizações – linguísticas, culturais e de

sentidos, havendo acordos para gerar versões estabelecidas e oficiais de línguas-padrão.

Essa percepção me teria levado a identificar o projeto de escolarização como o de uma “sociedade da escrita” (Monte Mor, 2017), considerando-se o privilégio da palavra escrita. Saber ler e escrever – ou “ser alfabetizado”, conforme se designou, durante longo tempo – representava um certo “rito da passagem”. Com esse termo, Bourdieu (1996) explica a ambiguidade da passagem que tanto marca uma divisão fundamental da ordem social quanto reforça a desigualdade: naturaliza a linha divisória entre os que passam e os que não passam (que sabem/não sabem ler e escrever, no caso), mas não evidencia a desigualdade de oportunidades, ou seja, as inúmeras desigualdades e discriminações delas geradas.

Acrescento, ainda, que tal visão do “saber ler e escrever”, por envolver línguas-linguagens, fundamentava-se pela noção “estado-nação”, constituída pela formação triangular [território]+[línguas-culturas]+[identidades] (Suárez-Orosco; Qin Hilliard, 2004). De acordo com esse princípio, as línguas e as culturas desenvolveram-se/desenvolvem-se nos limites territoriais de seus respectivos países, tornando-se legados a serem apreendidos, viabilizando construir/formar identidades nacionais referentes aos respectivos territórios. Por exemplo, em território brasileiro, gera-se o brasileiro que fala a língua portuguesa: português-brasileiro; a identidade e o idioma do brasileiro têm definições próprias de seu respectivo limite territorial. Nessa relação, cultiva-se o espírito de estado-nação em que território, língua e identidade compartilham visões e definem-se uns aos outros. No entanto, todos sabemos que há português-mineiro, português-amazonense, português-paulista, português-paulistano e todos os outros, mesmo que não constem de classificações linguísticas oficiais.

A visão de língua-cultura-identidade que sustenta o conceito do “saber ler e escrever” ou “ser alfabetizado” convencional consolidou-se no Brasil (e não apenas aqui), assim se sustenta por

séculos. Porém, na década de 1980, emergem as pesquisas focalizando os “multiletramentos”, os “letramentos”, os “novos letramentos”, os “letramentos críticos”, os “letramentos digitais”, os “letramentos visuais”, apresentando-se, a meu ver, como um movimento conjunto, que objetivava rever o que chamo de “projeto da sociedade da escrita”. No Brasil, além da Magda Soares (2004), várias colegas da área de língua portuguesa anteciparam-se ou engajaram-se nesse estudo e publicaram sobre o tema: Angela Kleiman (1995); Leda Tfouni (1995, 1999), Roxane Rojo (2009), Roxane Rojo & Eduardo Moura (2012); e várias(os) outras(os). Ampliavam-se os estudos sobre a linguagem digital que se disseminou, primeiramente, por seu enfoque técnico, compreendendo pelo fazer/aprender a fazer / aprender a lidar com a máquina digital e respectivos softwares, aplicativos etc. Porém, apesar da disseminação, a maior parte dos usuários não tinha e ainda não tem o conhecimento – ou tem conhecimento insuficiente – do que “vai dentro da máquina”, conforme crítica do cientista Silvio Meira (2024) acerca dos problemas da tecnologia na educação.

A partir dos anos 1980, emerge e populariza-se uma linguagem cuja construção se permitia ir além dos padrões da escrita: o hipertexto construído num computador visibilizava e legitimava o uso de imagens, sons, emojis, cores, fontes, permitia alterar a sequência início-meio-fim da leitura, permitia o “cortar e colar” e permitia a agência da/do usuária(o) para que ela/ele se sentisse autora(or) de seu texto e de seu *reading path* etc. – tudo isso sem falar da Inteligência Artificial. Dessa maneira, identifica-se a proposta de expansão do processo de alfabetização/letramentos pelos *movimentos de letramentos*.

Evidencia-se, então, que a questão central do “saber ler e escrever”, segundo uma perspectiva convencional e simplificadora das línguas, linguagens, culturas e identidades, havia contribuído para a solidificação de uma sociedade binária, hierárquica e excludente. A epistemologia subjacente a ela mantinha valores colonialistas de uma pretensa “*hubris do ponto zero*”, como

Castro-Gómez (2009, p. 79) veio a salientar, ao referir-se ao conhecimento eurocêntrico. A linguagem por meio do digital rapidamente provocou deslocamentos, revelando *ontoeepistemologias* que haviam sido apagadas pelo projeto de escolarização, nas heterogeneidades, multimodalidades e pluralizações linguísticas, culturais e de sentidos. Esses deslocamentos permitiram questionamentos ou relativizações das generalizações e das universalidades, revendo e situando o conceito convencional de “gramática” nas versões estabelecidas e oficiais de línguas-padrão.

Como a escola pode reagir às ameaças à democracia para promover “desenhos sociais” (*social designs*) outros no contexto de formas de comunicação e sociabilidades em fluxo?

Essa é uma questão desafiadora, como todas as outras questões voltadas a reformulações educacionais. Tendo a ponderar que, para conseguirmos promover “desenhos sociais outros” de acordo com uma democracia participativa e inclusiva, precisamos pensar em experimentar ou “pilotar” modelos *outros* de escola, de forma oficial, junto com as secretarias e Ministério da Educação. Essas poderiam funcionar em paralelo ao modelo existente, ser acompanhadas por pesquisas e, quem sabe, por contribuições às escolas que já estão aí, ou não, mas estaríamos em busca de alternativas. Imagino que vocês conheçam o documentário “Quando sinto que já sei”, de 2014, direção de Anderson Lima, Antônio Lo-vato e Raul Perez⁵ e outras experiências como as retratadas ali;

5 “Quando sinto que já sei” (2014), direção de Anderson Lima, Antônio Lo-vato e Raul Perez. Versão completa: <https://www.youtube.com/watch?v=HX-6P6P3x1Qg>. Versão curta: <https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg>. Em ambos os vídeos, são apresentadas propostas alternativas de escolarização. Projetos apresentados no documentário: Âncora e Politeia. Ele também passa pelas instituições e projetos Casa do Zezinho (São Paulo – SP), Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo – SP), Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Curvelo – MG), Gente (Rio de Janeiro – RJ), Escola Alfredo J. Monteverde – Projeto de Educação Científica da AASDAP (Natal – RN),

propostas alternativas de letramentos. Orientei um doutorado, defendido por Oliveira (2017), cuja pesquisa focalizou o Projeto Âncora, que é uma das experiências do referido documentário. Aprendi muito com essa orientação e reforço aqui que há muito o que aprender com tais projetos experimentais.

Avalio, juntamente com outros estudiosos que também fazem essa avaliação, que a dificuldade em fazer mudanças no modelo atual se deve às raízes iluministas que sustentam o projeto de escolarização da modernidade. Em um artigo de nosso grande filósofo brasileiro Saviani (2024), por ocasião da comemoração dos quarenta anos de seu livro *Escola e Democracia*, de 1984, ele retoma o “uso polêmico da “curvatura da vara”, reexamina conceitos como “teoria / pedagogia revolucionária” (Saviani, 2024, p. 6) e analisa a questão “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (Saviani, 2024, p. 10). Ele discute a falta de interesse da classe dominante na transformação histórica da escola, ao observar o empenho “na preservação do modelo dominante, por meio de mecanismos de adaptação que evitam a transformação”, e continua sua instigante reflexão, indagando “se é possível articular a escola com os interesses dos dominados” (Saviani, 2024, p. 10). Também Garcia, Luke e Seglem (2018) expressam incertezas quanto ao sucesso de projetos democráticos, quando o poder esmagador do neoliberalismo atua sobre novos projetos, como o dos letramentos. Para eles, o neoliberalismo se apropriou da base educacional-cultural-social-econômica da proposta de letramentos como um projeto que prevê uma revisão educacional, colonizando: (a) a aprendizagem de habilidades e ferramentas para a “nova economia”; (b) a avaliação mensurável no currículo, por meio de tarefas digitais, naturalizando o controle de criatividade, crítica e inovações; (c) a proposta educacional em forma de

Escola do Centro de Realização do Ser (Piracanga - BA), Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (São Paulo - SP) e Projeto Araribá (Ubatuba - SP).

commodities padronizadoras, por meio de pacotes curriculares, abordagens, materiais de apoio metodológico oferecidos por editoras, corporações e consultores. Como os estudiosos citados, lamento quando há pessoas, instituições ou grupos rendendo-se às forças neoliberais que se pretendem universalizadoras e facilitadoras da educação, assim desmobilizando um projeto de revisão educacional que propõe atender o local, as diversidades, restabelecer as pluralidades, redirecionar a criticidade, a criatividade, a agência e adicionar a prática de relações horizontalizadas nos diálogos e comunicações entre as pessoas.

Retornando ao *Escola e Democracia*, estudei com esse livro, em 1985, e acompanho o Saviani (foi meu professor!) nessas reflexões, no que concerne a mudanças que, pelo menos, se voltem para a redução das desigualdades sociais, a ampliação de oportunidades, diminuindo o binarismo inclusão-exclusão, revendo a questão das linhas abissais na sociedade. Aliás, já me permitiu ter utopias sobre a promoção de *desenhos sociais*. Imagino, por exemplo, escolas que não mais sejam “seriadas”, em que estudantes tenham que “passar de ano”. Acho que a “educação básica” deveria, sem a divisão entre idades ou a preocupação com “turmas homogêneas” e sem a promoção de ano ou grau de conhecimento via avaliações, promover 12 anos (10 ou 8, não estou bem certa sobre quantos anos) de aprendizados diversos, desenvolvimento de habilidades e conteúdos significativos correlacionados entre si, elaboração de projetos e compreensão ampla das relações entre homem, natureza, trabalho e vida. Em lugar de avaliações periódicas, apenas autoavaliações – afinal, são os estudantes os maiores interessados nas experiências, vivências e aprendizados –, visando à reflexão sobre os modelos de percursos de vida que conhecem, amadurecimento a respeito da construção de seus próprios percursos de vida e vivência nas diversas comunidades que integram, e o aprendizado sobre ter responsabilidade sobre as escolhas ou decisões. Creio que esse poderia ser um rascunho

inicial de ideias a serem trocadas e construídas com colegas, comunidades e com a sociedade.

Qual o papel da professora cidadã /do professor cidadão hoje? Vivemos um momento singular? Em sua opinião, há muitas diferenças em outros momentos históricos?

Acho muito interessante a referência a/ao “professora-cidadã/professor-cidadão”. Entendo que essa/esse professora(or) deva promover com as/os alunas(os) a oportunidade de compreender sua relação com a sociedade, como as relações sociais são construídas, como circulam as relações de poder, os micropoderes, e como a agência e a cidadania são vividas/vivenciadas ou silenciadas. Desde que realizava a pesquisa de campo no meu mestrado, segunda metade dos anos 1980, achava insuficientes a discussão e a conscientização sobre o sentido de cidadania. Naquele tempo, os dados gerados acerca da formação cidadã indicavam que as/ os professoras(es) entrevistadas(os) tinham uma resposta pronta, provavelmente advinda da leitura da legislação, algo mais ou menos assim: “cidadania significa / tem a ver com conhecer seus direitos e deveres”. Aqueles eram anos que marcavam o fim da ditadura, mas, em grande parte das escolas, praticamente, não emergia a reflexão sobre a agência do cidadão na reconstrução social, cultural e educacional que precisaria / poderia acontecer. Achava, no mínimo, curiosa a resposta relativa a “conhecer seus direitos e deveres”, quando a história recente havia registrado que não bastava conhecer tais direitos e deveres para que eles fossem garantidos – ocorreram inúmeros casos de desrespeito e de violação de direitos humanos naqueles últimos vinte e cinco anos e mesmo antes.

Quando Lynn Mario e eu escrevemos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM-LE (2006), desenvolvemos

esse conceito assim: ““ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (Brasil 2006, p. 91). A ideia era promover a reflexão de que a referida questão demandava ir além dos “conhecimentos dos direitos e deveres”.

Esse conceito de educação-cidadã é, para mim, uma herança freiriana. Freire postulava por uma educação cidadã, em que houvesse o pensamento crítico e a capacidade imaginativa. Embora ele tenha mencionado também a *cidadania universal*, creio que a ideia de “universal” se mostrou um tanto vaga para os sul-globais, por refletir anseios relacionados com “conhecimentos e valores universais”, o que hoje se identifica como premissas da colonialidade e do eurocentrismo.

Num país com as dimensões do Brasil, é difícil falar do alcance que uma expansão conceitual de “cidadão/cidadã” tenha tido nas últimas décadas, mas percebo que, pouco a pouco, a questão tem sido ampliada.

Sobre as diferenças de outros momentos históricos, no âmbito da educação, há e não há muitas. Há diferenças quanto à liberdade para a discussão de questões sociais e políticas que não fazíamos em outros tempos, como: políticas linguísticas; visão colonialista no aprendizado de línguas, no processo de escolarização, nas questões de gênero, raças, costumes e suas diversas discriminações, quando se fala em formação crítica; a relação entre as visões de línguas-sociedade-sujeito da modernidade e visões outras.

Quando digo que não há muitas, refiro-me a instituições que pouco mudam – ou mudam tão pouco que parece nada – e, assim, pouco contribuem para a consolidação e visibilidade das mudanças que ocorrem e do impulsionamento de mudanças outras / necessárias / desejáveis. No entanto, no que se refere às instituições... quais se interessam por mudanças? Quando pensamos estar expandindo forças, via agendas progressistas, constatamos que sim, há mudanças, mas em termos... essa constatação nos é dada em paralelo à observação de que o conservadorismo se reavivou e se mostra forte novamente, impondo-se sobre propostas emergentes. Parece que, cada vez que se conquista um espaço, um terreno, as cercas vivas brotam atravessando os caminhos, desafiando-os. Perguntaria a/ao leitora/leitor: a escolarização, institucionalmente pensando, precisaria mudar? No meu entender, sim. Junto-me a Biesta *et al.* (2023), que defendem a mudança estrutural de funcionamento da escola: currículos, programas padronizados de formação, espaço físico, enfim, a mudança da ‘estrutura’ concentrada em protocolos pré-definidos. Se, “por um lado, a estrutura como se apresenta é vista como facilitadora do ‘controle’ sobre os planejamentos, por outro, arbitra para inibir a agência crítica e criativa dos professores, alunos e escolas diante da diversidade que é própria desse meio social-educacional” (Monte Mor, 2024, p. 26). Ando lendo muito e amadurecendo minhas posições sobre essa ideia de mudança, de haver mais “liberdade para as borboletas”.

Com a emergência e proliferação de diversos gêneros digitais, na sociedade contemporânea, e sua inclusão na Base Comum Nacional Curricular (BNCC), o/a professor(a) de linguagens enfrenta o desafio de trabalhar com uma enorme gama de gêneros digitais (muitos desconhecidos por ele/ela) em suas aulas. Como você vê essa questão e que sugestões daria para esses professores?

Sobre as questões, primeiramente, dos gêneros, em segundo lugar, dos gêneros digitais, entendo-as em seus propósitos educacionais e, principalmente, didático-metodológicos. O ensino de línguas, por meio de gêneros, traz uma expansão conceitual de língua-linguagem. Desloca-se da perspectiva léxico-morfológico-sintática da língua para uma visão ampliada de comunicação a qual valoriza o discurso: conteúdo, contexto, dialogismo, tempo-história, autoria, por exemplo. Nesse sentido, traz em si uma perspectiva educacional ampliadora de língua-linguagem, no que se tem por língua materna, línguas estrangeiras e, mais recentemente, por linguagem digital.

Entendo também que o conceito contribui para os propósitos didático-metodológicos do ensino, por indicar os pontos de partida para o ensino das línguas. Na formação docente, a sequência do ensino tem sido parte significativa da metodologia de ensino: saber de onde partir, para onde dar sequência e onde chegar constitui-se um modelo seguro de procedimento para as/os docentes, assim como para as/os discentes.

Acompanhei professoras(es) na construção de planejamentos para o ensino de gêneros variados, obtendo resultados satisfatórios perante os objetivos delineados: conhecer os variados gêneros, como se constroem, onde circulam etc. No entanto, quando os gêneros se tornam “estruturais”, mesmo sabendo da importância das estruturas, entendemos que podem tornar-se limitadores. Como as discussões mais recentes preveem uma educação que leve em conta o processo crítico e criativo, uma proposta que não venha a valorizar, por exemplo, as diversidades, variações, criações autorais também nos gêneros pode não responder às proposições de uma “educação para o futuro”, conforme as leituras atuais nos indicam.

Sobre os gêneros digitais, a BNCC menciona *vlog*, *blog*, currículo *web*, *gifs*, *fanfiction*, *wiki*, como novas formas de comunicação propiciadas pela tecnologia. Acho que professoras(es), alunas(os), todas/todos nós, precisam/precisamos aprendê-los. Acho importante a reflexão de “mudança” e da “heterogeneidade” presente nas “estruturas temporárias” da linguagem digital. Não só pelo acompanhamento/atualização do que tem sido identificado como “revolução da informação”, mas para evitar o risco do apagamento social daqueles que não têm – ou que têm insuficiente – conhecimento da linguagem digital para participação democrática na sociedade.

Sou muito fã da sociedade digital, ao mesmo tempo que sou consciente de seus males e me aflio com eles (falarei sobre isso adiante), mas, vejam, a sociedade da escrita (Monte Mor, 2017), sustentada pelos valores da modernidade e por uma visão de língua-cultura-sociedade-sujeito, pautada em homogeneidades, hierarquias, universalismos, binarismos inventados, provocou profundos prejuízos – além de discriminações e exclusões traumáticas – nas construções sociais e identitárias de cidadãs/cidadãos. Ela não representou apenas benefícios e avanços civilizatórios. A sociedade digital, por sua vez, desamarrou os espartilhos [impostos pela sociedade da escrita], “permitindo uma outra forma de respirar”, conforme descrevem Gee e Hayes (2011, p. 5), possibilitando resgatar conceitos e valores negligenciados pela linguagem da modernidade. Professoras(es), acho que a sabedoria estaria em conhecer e saber lidar com as controvérsias dessas duas – e outras que venham a ser identificadas – sociedades.

A Inteligência Artificial Generativa vem impactando todas as áreas da sociedade, inclusive a educação. Que desafios e oportunidades você percebe para o uso dessas tecnologias no

ensino-aprendizagem de línguas (ou educação linguística) e a necessidade do letramento em IA?

Tenho lido bastante sobre a IA Generativa, mas ainda sei pouco sobre ela. Minha posição se baseia nas leituras e no aprendizado que tive com doutorandos e pós-doutorandos. Os desafios, a meu ver, remetem às manipulações e aos controles que as agendas neoliberais e as extremistas podem fazer dela. Como a IA trabalha com enorme quantidade de dados, para o desenvolvimento de modelos, e pode criar ainda mais dados, questões como privacidade, ética, discriminações, transparência, concentração de poder / colonialismos podem ficar fora do “controle social”. Pensando filosoficamente, entendo que uma das razões do sucesso da “sociedade da escrita”, a que me referi anteriormente, tenha sido a possibilidade de controle sobre tudo ou quase tudo: como se escreve ou se comunica oralmente, como se constrói sentidos, o que é aceitável ou inaceitável / legitimado ou não legitimado social e culturalmente etc. Como as duas sociedades – a da escrita e a digital –, então, convivem, observa-se o conflito entre o controle e a “falta” de controle na ultrapassagem de limites antes já estabelecidos. Uma falta que pode ser apenas aparente, afinal o controle no mundo digital parece apresentar-se com outro perfil, outras características. Uma projeção de liberdade excessiva (?) pode provocar inseguranças e incertezas, considerando-se que ela pode implicar a sensação de descontrole, desconforto, pela ultrapassagem de limites do que antes se identificava como “controle”, “paradigma” ou “parâmetro”. Essa é uma primeira impressão.

Ao ler a reportagem do UOL sobre a cientista da tecnologia digital, Abeba Birhane (Gomes, 2024), reflito sobre o que ela chamou de “truques que a indústria da IA aplicou para nos fazer acreditar que a tecnologia foi desenvolvida de bom coração para a sociedade” e que, no entanto, resulta em graves problemas:

a excessiva quantidade de energia para alimentar os sistemas; sistemas com falhas e pouco confiáveis; dados fornecidos sem consenso pelas comunidades criativas, acadêmicas ou demais cidadãs(ãos); dados são lapidados por trabalhadoras(es) exploradas(os) e mal pagas(os) da América do Sul, África ou Índia. Concordando com a cientista, do ponto de vista educacional e social,

é preciso ensinar sobre o ecossistema que sustenta a AI generativa, não apenas falar sobre os modelos. Assim, os alunos podem tomar decisões informadas sobre usar ou não esses sistemas. Precisamos treinar os alunos a serem adultos capazes de pensar criticamente (Birhane, 2024, não paginado, *apud* Gomes, 2024, não paginado).

Mas, em meio aos riscos, há as oportunidades. Na medida em que o digital e, mais ainda, a IA Generativa podem desestabilizar o aprendizado sistemático e ampliar as combinações de linguagens e respectivas características, penso se teremos uma sociedade *outra*, em que as ontoepistemologias serão levadas em conta. Por exemplo, para Pennycook (2024), estamos vivendo uma virada ontológica que resulta de uma ameaça às formas humanas de vida, devido às mudanças climáticas e ameaças ecológicas, e da emergência do pós-humanismo – distinções ontológicas ao que é humano, a outras formas de vida, ao mundo e objetos ao nosso redor. Assim, ao mesmo tempo que a tecnologia digital caminha, amplia-se a percepção sobre questões humanas (não no sentido iluminista de Humano e Humanidade) e expande-se a reflexão sobre formas de vida.

Sobre o aprendizado de línguas, preocupo-me – talvez desnecessariamente, a história dirá! – com as soluções referentes à tradução simultânea digital, à recente notícia sobre instalação de chips no cérebro, possibilitando o aprendizado de línguas, estudos desses de interesse às grandes empresas produtoras dessas “soluções” ou “inovações”. Porém, se a virada ontológica se consolida,

pode ser, então, que o aprendizado de línguas, na educação básica e universitária, passe a se fundamentar pelo potencial formativo e crítico que esse aprendizado oferece. O estudo das línguas estrangeiras, na educação regular, tem o potencial necessário para contribuir para a formação cidadã, para promover a compreensão da relação eu-outras(os), a compreensão de que há outras(os), estrangeiras(os) ou conterrâneas(os), cujas línguas e culturas são diferentes e não hierárquicas. Será essa mais uma das minhas utopias?

A respeito de “educação linguística”, tenho refletido sobre o termo e o conceito. Sim, parecem-me mais apropriados às discussões acerca de “ensino-aprendizagem de línguas”, na perspectiva que temos focalizado nos últimos tempos. Reflexões, ainda, incipientes. Pode ser que outro(s) termo(s) e conceitos emergam.

Obrigada, Joel, Cíntia e Silvia, pela oportunidade de falar sobre as questões que selecionaram para nossa conversa. Desculpem-me pelas respostas longas. É que fiquei entusiasmada com as questões tão instigantes que me encaminharam.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G.; TAKAYAMA, K.; KETTLE, M.; HEIMANS, S. Transforming teacher education or transforming the school: a dangerous dilemma? In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51:3, 213-215, 2023. Acesso: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2207290>. Acesso em: 27 out. 2024.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar La Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In CASTRO-GÓMEZ, S.; GROS-FOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p 79-92.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies*, Revisited. CGS Platform. Preprint. 2022.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. On Cyber-Social Meaning: The Clause, Revised. *The International Journal of Communication and Linguistic Studies*. [S. l.], v. 21, n. 2, p. 1-18, sept. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-7882/CGP/v21i02/1-18>. Acesso em: 27 out. 2024.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*. v. 57, n. 1: Twenty Years of Multiliteracies: Moving from Theory to Social Change in Literacies and Beyond, p. 72-78, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>. Acesso em: 05 nov. 2024.

GEE, J. P. Meanings in Discourses: coordinating and being coordinated. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice*. Cresshill, New Jersey: Hampton Press, 1997. p. 273-302.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.

GEE, J. P. *Literacy and Education*. New York: London: Routledge, 2015

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GOMES, H. S. Indústria da IA ficou rica com algo que ninguém pediu, diz estrela da IA. UOL. São Paulo, 07 nov. 2024. Tilt. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/colunas/helton-simoes-gomes/2024/11/07/industria-da-ai-ficou-rica-com-algo-que-ninguem-pediu-diz-estrela-da-ia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 08 nov. 2024.

GOODY, J. & WATT, I. The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*. [S.l.] V. 5, n. 3, p. 304-345, Apr. 1963.

HOSFORD, P. L. The Silent Curriculum. Its Impact on Teaching the Basics. *Educational Leadership*, [S. l.], p. 211-215, Dec. 1978.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Melbourne: Madrid: Capetown: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p 15-61.

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

KRESS, G. Design and Transformation. In KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *The New Media Age*. London: New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing*

Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice. Cresshill: New Jersey: Hampton Press, 1997, p 95-124.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice.* Cresshill, New Jersey: Hampton Press, 1997, p. 185-225.

LUKE, A. Two takes on the Critical. In NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed) *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge: New York: Cambridge University Press, 2004, p. 21-29.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages.* Clevedon: New York: North York: Multilingual Matters, 2007.

MEIRA, S. Discutindo a Inteligência Artificial. [Entrevista cedida a] Vera Magalhães, Adriana Salles Gomes, Francisco Brito Cruz, Daniela Braun, Raphael Hernandes e Sérgio Spagnuolo. *Roda Viva*, São Paulo, jul. 2023. 1 vídeo (103min.28s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tcmntVEQr2o>. Acesso online em: 21 out. 2024.

MONTE MOR, W. Linguagem e leitura da realidade: outros olhos e outras vozes. 1999. 179 páginas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MONTE MOR, W.; DE SOUZA, L. M. T. M. Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Línguas Estrangeiras. In BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2006. p. 87-124.

MONTE MOR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.* New York: Palgrave Macmillan, 2015, p 186-209.

MONTE MOR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens.* Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MOR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MOR, W. (org.) *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês.* Campinas: Ed. Pontes, 2018, p. 315-335.

MONTE MOR, W. Uma visão outra de educação e escolarização? In JORDÃO, C.; BATISTA S., JUCÁ, L.; FERRARI, L. *DebaRtendo. Linguagem, Sociedade e Educação. Porque esperançar é preciso!* São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, p 20-30.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies, Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, L. F. *Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico*. Tese de Doutorado. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-08052018-132334>. Acesso em: 25 out. 2024.

OLSON, D. R. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

OLSON, D. R. & TORRANCE, N. G. (ed) *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*, Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. Debates em Educação. [S.l.] v. 16, n. 38, p. e17571, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17571 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571>. Acesso em: 09 nov. 2024

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L. M. M.; MONTE MOR, W. É proibido proibir: Ambiguidades e Enfrentamentos na/pela Linguagem. Prefácio. Jesus, D. M de; Jucá, L.; Discursos Fascistas: enfrentamento, resistência e combate na/pela língua(gem). *Revista X*. [S. l.], v. 15, n. 4, p. 6-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76536>.

Acesso em: 21 out. 2024.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: Los Angeles: University of California Press, 2004.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004>. Acesso em: 08 nov. 2024.

Nota

Quadro 1 – Letramentos em suas vertentes – New London Group parcial e Projeto Nacional de Letramentos no Brasil.

Letramentos: Projeto que propõe revisões educacionais (Monte Mor, 2022)					No Brasil
Multi-letramentos [Cope & Kalantzis...]	Novos letramentos [Lankshear & Knobel...]	Letramentos críticos [Luke; Luke; Freebody; Gee; Kress...]	Letramentos Visuais [Kress; van Leewen; Gee...]	Letramentos Digitais [Lankshear & Knobel; Gee...]	Educação Crítica Pós-colonialismo Letramentos Letramentos Colonialidade / Descolonialidade...
Interface com conhecimentos // áreas:					
Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Brasil – Am. Latina
Sociologia	Tecnologia	Educação crítica	Sociedade	Tecnologias	Educação Linguística Aplicada Crítica Sociologia Antropologia História / Globalização Imagem
Antropologia	Epistemologias	Linguística Aplicada	Globalização	Epistemologias	Concepções Filosóficas Epistemologias Filosofias da linguagem
História	Práticas Sociais	Práticas Sociais	Práticas Sociais	Práticas Sociais	Concepções Filosóficas Epistemologias Filosofias da linguagem Construção de sentidos
Visões de Cultura	Concepções Filosóficas	Filosofias da linguagem (Visões de Língua e de Linguagem)	Imagem	Visões de cultura	Concepções Filosóficas Epistemologias Filosofias da linguagem Construção de sentidos
Visões de Sociedade	Pedagogias	Construção de sentidos	Construção de sentidos (da Escrita e Digital)	Visões de sociedade	Concepções Filosóficas Epistemologias Filosofias da linguagem Construção de sentidos
Práticas Sociais	Metodologias	Sujeito – identidade	Cultura digital	Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade	Visões de Língua e de Linguagem Visões de Cultura / Cultura Digital Visões de Sociedade
Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade	Práticas de sala de aula	Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade	Multimodalidades / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade	Práticas Sociais Visões de Linguagem [Multi: • Culturalidade, • Diversidade; • Tecnologia; • Modalidades] / Visões de Língua-Linguagem-Sujeito-Sociedade	Visões de Língua e de Linguagem Visões de Cultura / Cultura Digital Visões de Sociedade

Fonte: elaboração própria. Monte Mor, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos em 2022.

DOSSIÊ



LETRAMENTO NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Vânia Carvalho de Castro¹
Mary Kalantzis²
Bill Cope³

RESUMO: A mais recente iteração da Inteligência Artificial, conhecida como “IA Generativa”, constitui, sobretudo, uma tecnologia voltada para o processo de escrita. A IA Generativa é uma máquina capaz de produzir textos de gêneros diversos. No contexto histórico global, a importância dessa tecnologia não pode ser subestimada, uma vez que a linguagem artificial do código se entrelaça com a linguagem natural da vida cotidiana. A capacidade de escrita da IA Generativa é multimodal, indo além da produção de texto predominantemente verbal, tendo em vista, também, “ler” e “escrever” imagens por meio de rótulos textuais e *prompts*. Além disso, essa forma peculiar de escrita abarca conceitos matemáticos, procedimentos de *software* e algoritmos. Com base nessas considerações, este artigo investiga as implicações da IA Generativa no ensino e aprendizado da alfabetização e do letramento. Inicialmente, exploramos os desafios e impactos da IA Generativa nas práticas de letramento. Em seguida, apresentamos um estudo de caso que exemplifica a implementação prática da IA Generativa no suporte ao letramento e à aprendizagem. Por fim, delineamos implicações amplas para o ensino e a aprendizagem, propondo uma nova agenda para o letramento na era da IA Generativa.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. IA Generativa. Letramento. Ensino e aprendizagem.

1 Professora assistente na Universidade de Illinois. E-mail: vaniac@illinois.edu.

2 Professor do Departamento de Educação, Política, Organização e Liderança da Universidade de Illinois. E-mail: marykalantzis@illinois.edu.

3 Professor do Departamento de Educação, Política, Organização e Liderança da Universidade de Illinois. E-mail: billcope@illinois.edu.

Introdução

A mais recente iteração da Inteligência Artificial, a “IA Generativa”, configura-se, sobretudo, como uma tecnologia voltada para a escrita, capaz de produzir textos de gêneros diversos. Em um contexto histórico global, a relevância e o impacto dessa tecnologia não podem ser subestimados, já que ela utiliza uma linguagem de códigos numéricos “artificial” para produzir textos, que se entrelaçam com a linguagem natural da nossa vida cotidiana.

A IA Generativa produz textos multimodais, indo além da produção de textos predominantemente verbais. Ela possui a capacidade de “ler” e “escrever” imagens por meio de rótulos textuais advindos de *prompts*. O *prompt* é um termo da língua inglesa utilizado para dar instrução, comando ou solicitação à IA Generativa para produzir um texto. Assim, pela primeira vez na história da humanidade, uma máquina pode projetar e comunicar textos, imagens e sons que nunca foram criados antes, mas que ainda assim são coerentes e significativos. Essa forma peculiar de escrita pela IA Generativa abarca conceitos matemáticos, procedimentos de *software* e algoritmos.

As consequências desse fenômeno para a alfabetização e letramento⁴ são enormes, já que todo texto gerado por IA é único, e não há maneira de detectar se o texto foi escrito por um humano ou por uma máquina. Isso pode ser possível em alguns casos, mas, atualmente, alguns sites de detectores de IA não oferecem uma total precisão. Diante disso, surge a seguinte indagação: qual o lugar da alfabetização e do letramento na era da Inteligência Artificial Generativa?

4 Neste artigo, quando nos referimos aos termos “alfabetização” e “letramento” adotamos a perspectiva de Magda Soares (2003), em que a alfabetização se refere ao processo de decodificação e aquisição do código escrito, compreendendo as competências e as habilidades da leitura e da escrita. Letramento então, pressupõe o domínio, as práticas sociais das competências da leitura e da escrita para além da capacidade prática e mecânica do conhecimento básico de ler e escrever.

O presente artigo investiga as implicações da IA Generativa para o ensino e aprendizagem e o letramento. Inicialmente, exploramos os desafios e impactos da IA Generativa nas práticas de letramento. Em seguida, apresentamos um estudo de caso que ilustra a implementação prática da IA Generativa no suporte ao letramento e à aprendizagem. Por fim, delineamos implicações significativas para o ensino e a aprendizagem, além de propor uma nova agenda para o letramento na era da IA Generativa.

Desafios e impactos da IA Generativa nas práticas de letramento

Até o presente momento, os seres humanos detinham o controle exclusivo sobre a produção de seus significados. Embora as máquinas fossem capazes de reproduzir significados, careciam da capacidade inerente de cria-los. No entanto, com o advento da Inteligência Artificial Generativa, surge uma tecnologia que capacita máquinas a gerar significados. Esse avanço representa a habilidade de as máquinas criarem textos escritos e multimodais que são completamente coerentes e significativos para os humanos. Em questão de segundos, a IA Generativa é capaz de elaborar textos impecavelmente estruturados e gerar imagens perfeitamente executadas. Consequentemente, a alfabetização, juntamente com as práticas de letramento multimodais, torna-se computacional. Esse fenômeno é, sem dúvida, tão notável historicamente quanto a invenção da imprensa, ao mesmo tempo que apresenta desafios consideráveis, tanto no que diz respeito à multimodalidade quanto à complexa dinâmica entre agência e as relações sociais de poder.

Se voltarmos à pré-história da educação moderna, será fundamental reconhecer que a alfabetização e o letramento, em suas diversas manifestações sociais, têm desempenhado um papel complexo e, muitas vezes, doloroso no avanço e nas injustiças de sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais. A alfabetização impôs restrições a certos grupos sociais ao mesmo

tempo em que proporcionou oportunidades individuais a outros. Quando a escrita, na forma mais restrita que compreendemos hoje — sistemas de grafemas simbólicos repetíveis e regularizados — surgiu na Mesopotâmia, há cerca de 5 mil anos, seguida por invenções independentes na Índia, China e Mesoamérica, ela emergiu em paralelo e em apoio a sociedades radicalmente desiguais, substituindo os estilos de vida relativamente igualitários dos primeiros povos (Kalantzis & Cope, 2006).

A primeira forma de escrita servia como um mecanismo para registrar inventários de propriedade e riqueza, além de funcionar como um instrumento burocrático estatal, principalmente utilizado para o controle e redistribuição de excedentes. Posteriormente, ela se tornou uma ferramenta de poder religioso, empregada para manter a ordem social como uma resposta às profundas tensões sociais geradas pela desigualdade (Goody, 1986).

No entanto, é inegável que desenvolvemos um apreço pela escrita e leitura. Embora sua origem inicial tenha sido em apoio à institucionalização da desigualdade radical, a escrita evoluiu para se tornar um meio para a criação de grandes obras literárias e filosóficas profundas, memória social universal, descobertas inovadoras e de uma plataforma para a comunicação virtual que transcende as limitações de tempo e espaço. Além disso, a escrita também se transformou em um meio para expressões líricas de nossas melhores qualidades humanas e uma fonte de inspiração para a busca da emancipação.

Nos dias atuais, a expansão da IA Generativa pode desencadear uma crise no ensino de escrita, alfabetização e práticas de letramento. O ato de escrever é uma tarefa trabalhosa, repleta de desafios em relação aos quais, até mesmo os escritores mais habilidosos têm dificuldade e apresentam algumas falhas. Diante disso, surge a indagação: por que dedicar tempo e esforço à escrita quando uma máquina pode realizar essa tarefa de forma instantânea e com maior precisão? Da mesma forma, podemos questionar a relevância da leitura quando um texto pode ser facilmente

convertido em discurso, adaptado ao nível de compreensão do leitor. Quanto ao aprendizado de idiomas, a disponibilidade da tradução automática instantânea levanta dúvidas sobre a necessidade de se empenhar na aprendizagem de uma nova língua. Nesse cenário, parece que as justificativas tradicionais funcionais e instrumentais para a alfabetização e letramento e o aprendizado de idiomas diminuem sua relevância. Na era da IA Generativa, torna-se imperativo buscar novos fundamentos para a alfabetização, bem como desenvolver abordagens pedagógicas inovadoras.

De maneira mais abrangente, tal fenômeno pode desencadear uma crise na esfera educacional. Ao longo da história moderna, a mecanização da agricultura atraiu indivíduos das áreas rurais para os centros urbanos industriais, seguida pela automação que, por sua vez, reduziu significativamente o número de empregos na manufatura, instaurando a era da denominada “economia do conhecimento” (Cope; Kalantzis, 2022A; Peters; Beasley, 2006). Agora, a ascensão da IA Generativa implica a automatização das atividades intelectuais. Nesse cenário, é previsível uma diminuição expressiva na demanda por profissionais em setores como advocacia, contabilidade, redação publicitária, artes comerciais, edição, arquitetura, tradução e atendimento ao cliente, entre outras, dada a direta influência da IA sobre essas profissões. Além disso, em relação aos educadores, a IA pode oferecer uma resposta mais precisa e individualizada às necessidades dos alunos, em um formato de ensino individualizado e personalizado, o que supera as capacidades de um professor humano em uma sala de aula convencional com grande número de alunos. Enquanto transformações tecnológicas anteriores priorizaram a automação de trabalhos de baixa remuneração e qualificação, a IA, agora, direciona seus esforços para a mecanização de ocupações intelectuais altamente remuneradas. As implicações econômicas resultantes dessa mudança são potencialmente devastadoras (Eloundou *et al.*, 2023; OECD, 2023). Especificamente no âmbito

educacional, isso provavelmente intensificará o debate sobre os propósitos do ensino e aprendizagem.

O termo “artificial” pode ser considerado inadequado. Para desenvolver os Grandes Modelos de Linguagem (LLMs), dos quais a Inteligência Artificial Generativa depende, seus criadores replicaram virtualmente todo o conteúdo disponível na *web*, incluindo praticamente todos os livros digitalizados e cada imagem rotulada. Esse processo foi realizado sem qualquer compensação ou reconhecimento de direitos autorais para os criadores originais. Agora, no contexto da IA Generativa, essa replicação ocorre sem um reconhecimento não monetário, uma vez que as fontes foram mescladas e perdidas nas complexidades das redes neurais artificiais. Essa prática de varredura de conteúdos digitais pode ser vista como uma nova forma de colonização no campo da inteligência social. Os LLMs, ao «absorverem» vastos volumes de conhecimento humano sem um reconhecimento devido, ocupam um espaço de poder e controle sobre o significado humano. Esse novo cenário se assemelha ao colonialismo, mas em uma esfera virtual, que envolve a apropriação da inteligência humana, sem compensação ou reconhecimento da produção intelectual. Em outras palavras, a Inteligência Artificial emerge como uma forma de colonização distinta, não do espaço material, como no colonialismo do passado, mas sim da inteligência social, por grandes corporações de tecnologia. Essa dinâmica ressalta a importância de uma nova perspectiva sobre a alfabetização e do letramento, ou, preferencialmente, os “multiletramentos”, cuja abordagem se torna cada vez mais relevante e desafiadora.

Letramento na Era da Inteligência Artificial: aspectos teóricos

A IA Generativa demonstra habilidades de escrita superiores às da maioria dos seres humanos em diversos aspectos, produzindo textos bem estruturados, isentos de erros ortográficos e com poucas inadequações gramaticais e de conteúdo. Agora que

existe uma máquina capaz de produzir textos, qual é a relevância de ensinar escrita nas escolas?

A justificativa para o ensino da leitura e escrita precisa ser repensada, passando de uma questão de utilidade para o desenvolvimento humano. Aprender a escrever implica não apenas a aquisição mas também no aprimoramento de habilidades lingüísticas, mas também o aprimoramento do pensamento, na medida em que envolve a tradução do discurso interno (Vygotsky, 1986 [1934], p. 119) para o espaço textual externo bidimensional. A gramática da fala difere substancialmente da gramática do texto, e a gramática da fala interna apresenta particularidades adicionais, como a necessidade de explicitação para assegurar a transmissão eficaz de significados através do tempo e do espaço (Kalantzis; Cope, 2020, p. 50-52; Kalantzis; Cope, 2022).

Além disso, o processo de formulação da fala interna, que, muitas vezes, é uma combinação de imagens – o que Colin Mc Ginn (2004) denomina de “visão da mente”– difere significativamente da criação e visualização de imagens. Essas transições são complexas, abrangendo aspectos cognitivos, multimodais e materializados por meio da interação com diferentes tipos de mídia. Portanto, mesmo diante da disponibilidade de máquinas capazes de produzir textos, o aprendizado da escrita continua sendo uma competência de suma importância.

A IA Generativa desafia as abordagens restritas e utilitárias das práticas de letramento juntamente com seus testes padronizados correspondentes, posicionando as práticas de leitura e escrita em um contexto mais profundo, desafiador e significativo – cognitivamente, como uma prática incorporada e material. O ensino e a aprendizagem de escrita não podem mais ser reduzidos a uma mera ferramenta instrumental e funcional.

Acresce, ainda, que a IA Generativa pode auxiliar alunos no desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos e habilidades essenciais subjacentes à escrita, como a capacidade de

transpor representações internas para comunicação externa e a interpretação empática de diversos significados sociais. Isso sugere a necessidade de desenvolver pedagogias em que a aprendizagem humana e a de máquina se complementam. Isso não é o mesmo que ter a máquina fazendo pelos alunos, também conhecido popularmente como “trapaça”.

Diante disso, como a máquina pode facilitar a compreensão dos padrões de significado? De que maneira pode sugerir uma gama de interpretações alternativas para auxiliar na formação de interpretações individuais do texto? É notável que, quando devidamente adaptada para aplicações educacionais, a Inteligência Artificial Generativa seja capaz de desempenhar todas essas funções. Propomos nomear essa relação humano-computador como “aprendizagem de letramentos cibersocial”.

Como uma observação adicional – desenvolvemos essa argumentação em outro artigo (Cope; Kalantzis, 2024b) , consideramos que o conceito de “inteligência artificial” carece de utilidade. O termo sugere a possibilidade de que a máquina possa replicar e, potencialmente, substituir a inteligência humana. Além disso, implica, erroneamente, que o funcionamento do cérebro humano seja análogo ao de um computador, como se o cérebro fosse meramente mais uma máquina de cálculo operando em notação binária. No entanto, as distinções fundamentais entre máquinas e seres humanos são inegáveis. Embora os computadores superem os humanos em diversas tarefas, especialmente em cálculos monótonos e tediosos, as capacidades cognitivas e perceptivas humanas são incomparáveis em sua complexidade e adaptabilidade.

O ciberespaço, portanto, representa uma relação de retroalimentação (Cope; Kalantzis, 2022b), em que essas duas formas de “inteligência” (expressão aqui empregada entre aspas para enfatizar sua disparidade) interagem de maneira complementar. O valor agregado reside justamente nessa diferenciação fundamental. No entanto, reconhecendo a predominância do discurso sobre Inteligência Artificial na atualidade, é necessário o uso do

termo. Não obstante, propomos a consideração de que: *A aprendizagem de letramentos cibersocial representa a relação complementar entre uma máquina capaz de produzir um texto e um escritor humano.*

Aqui, estão algumas tarefas tediosas que a IA Generativa será capaz de desempenhar com maior eficácia do que um professor humano, otimizando assim seu trabalho. Entre elas, destacamos o ensino de fonética. Além disso, a IA Generativa será capaz de fornecer *feedback* imediato enquanto os alunos escrevem. A captura de teclas poderá determinar a extensão da assistência fornecida pela máquina. A IA Generativa poderá monitorar o progresso dos alunos à medida que desenvolvem gradualmente sua independência na escrita. Ela será capaz de ajustar as atividades de aprendizagem e as avaliações para diferentes tipos de alunos, considerando múltiplas dimensões, levando em conta não apenas suas habilidades de letramento mas também suas experiências de vida distintas. Além disso, a IA Generativa pode auxiliar o professor oferecendo avaliações contínuas e formativas aos textos dos alunos, tornando-se mais eficaz do que as avaliações sumativas tradicionais para turmas numerosas. No que se refere à leitura, ela não buscará respostas corretas, mas irá explorar, em um diálogo, a profundidade da interpretação dos alunos, que pode variar conforme as particularidades de suas histórias de vida e interesses.

No futuro, é possível que a produção textual seja realizada por máquinas. Isso introduz um novo papel crítico para o leitor, que deve abordar questões essenciais para práticas de letramento crítico em Inteligência Artificial. Por exemplo, será que o leitor está interpretando o texto corretamente? Ele revela algum viés inerente à Inteligência Artificial? Ou será que os mecanismos de filtragem de viés implementados pela IA distorceram o significado original? Quais fontes podem ter sido omitidas ou não reconhecidas? Que propriedade intelectual pode ter sido violada ou não creditada corretamente pela IA? Existem riscos à privacidade e à segurança ao induzir a produção textual por máquinas?

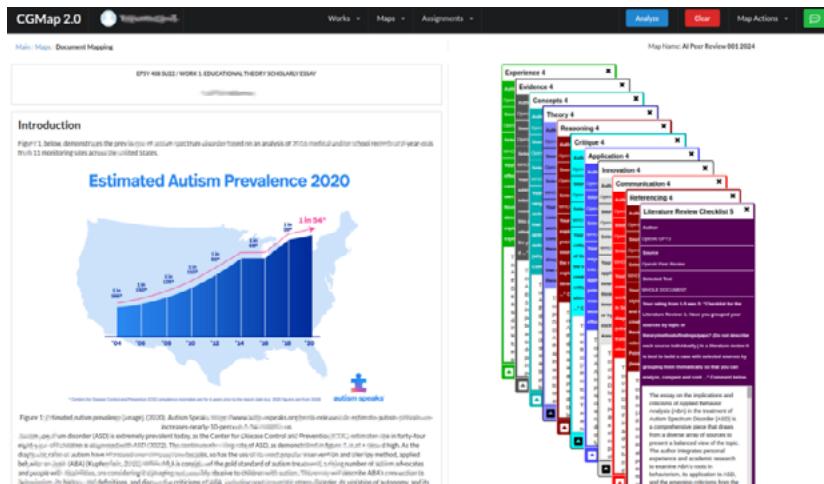
Letramento na Era da Inteligência Artificial: Na Prática

Desde o ano 2000, temos desenvolvido ambientes de aprendizagem *online* para *feedback* e avaliação da escrita, utilizando uma variedade de ferramentas interconectadas à nossa plataforma global, a Common Ground Scholar, também conhecida como CGScholar.com (Cope; Kalantzis, 2023a). No início de 2023, introduzimos experimentalmente uma ferramenta de inteligência artificial para feedback e revisão de textos multimodais, denominada CGMap, em nosso programa de mestrado e doutorado na Universidade de Illinois.

Até o final de 2023, um total de 353 estudantes em 15 disciplinas, distribuídos ao longo de seis ciclos de intervenção, havia utilizado essa plataforma. Cada ciclo de intervenção resultou em atualizações contínuas da ferramenta, conforme avançava a pesquisa e o desenvolvimento, seguindo uma abordagem que combina métodos ágeis de programação de *software* e metodologias de pesquisa em *design* educacional, conhecida como “pesquisa cibersocial” (Tzirides *et al.*, 2023a).

Durante as disciplinas, cada um dos 353 alunos produziu ensaios de 3.000 a 5.000 palavras, todos os textos contendo elementos multimodais como imagens, vídeos, infográficos, *links* para PDF e diversos websites, como ilustrado na Figura 1. Os alunos, na maioria, eram professores, muitos deles especializados no ensino de letramentos. Outros eram profissionais da educação que atuavam em diversas disciplinas e consideravam a escrita um aspecto crucial em suas práticas de ensino e da aprendizagem. A figura, a seguir, apresenta uma captura de tela de um texto multimodal escrito por um aluno na plataforma CGScholar. À esquerda, o texto do aluno, e à direita, o feedback produzido pela inteligência artificial CGMap, utilizando diferentes critérios de avaliação da rubrica da disciplina.

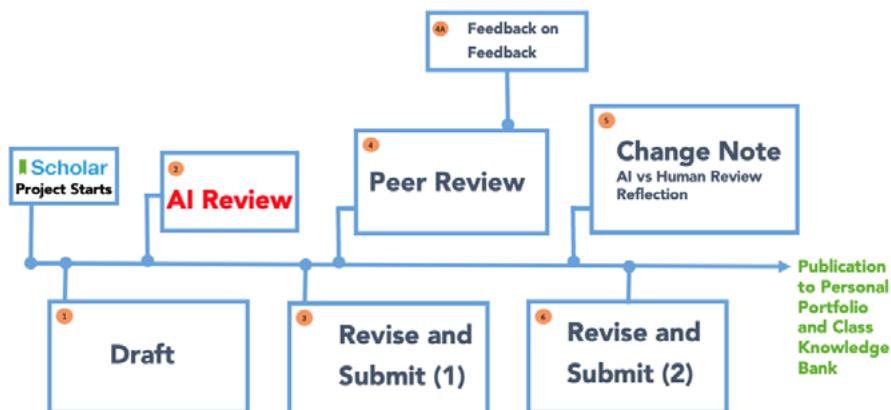
Figura 1- Captura de tela da escrita por aluno no CGScholar e feedback gerado por IA à direita



O fluxo de produção e revisão do texto elaborado por cada aluno está detalhado na Figura 2, abrangendo diversas etapas ao longo de toda a disciplina. Primeiramente, cada aluno produz o primeiro rascunho do seu texto na plataforma CGScholar. Após a elaboração desse rascunho inicial, o aluno recebe uma revisão do seu texto gerada pela inteligência artificial, o CGMap. O aluno realiza as correções em seu texto com base no feedback fornecido pela IA e envia o texto revisado para revisão por pares, realizada por colegas de turma. Após receber esse feedback, cada aluno faz mais revisões em seu texto. Os alunos têm a oportunidade de fornecer feedback ao revisor sobre as sugestões recebidas.

Os alunos também escrevem uma análise crítica em que se discutem os conhecimentos adquiridos com base nas revisões por IA e humana e se compara a revisão gerada por IA com a revisão humana. Após essa análise e depois de realizar as correções em seus textos, o aluno submete a versão final do texto ao feedback final do professor. Em seguida, ela é publicada no portfólio pessoal do aluno e na comunidade da disciplina.

Figura 2- O fluxo de produção e revisão de textos durante as disciplinas na plataforma.



A revisão por IA e as revisões humanas (por pares, autoavaliação e do professor) utilizam a mesma rubrica, baseada na pedagogia dos multiletramentos (New London Group, 1996; Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2015). Conforme discutido em publicações anteriores (Cope; Kalantzis, 2023b, 2024a), reconhece-se que a utilização direta da IA Generativa em contextos educacionais apresenta desafios significativos. Nesse contexto, o CGMap, uma ferramenta baseada em IA, requer ajustes consideráveis para otimizar sua eficácia. Esses ajustes são realizados, principalmente, por meio da engenharia de *prompts*, na qual uma rubrica específica para a educação é desenvolvida, detalhando cuidadosamente cada critério de avaliação e nível de classificação. Embora essa abordagem possa parecer prolixo, tem se mostrado a mais eficaz para garantir resultados de alta qualidade em *chats* de Inteligência Artificial que simula a linguagem humana.

Orientamos os alunos a utilizar os mesmos critérios de revisão não apenas em busca de transparência total, mas também para que possam se familiarizar com esse novo universo ou engenharia de *prompts*. Em seguida, o software analisa o trabalho do aluno várias vezes, uma para cada critério da rubrica.

Além disso, para os interessados nessas tecnologias em constante evolução, o CGMap utiliza uma tecnologia chamada Geração com Recuperação Aumentada (RAG). Isso significa que ele possui um banco de dados composto de publicações, textos previamente publicados pelos professores das disciplinas, trabalhos e ensaios produzidos pelos alunos nos últimos cinco anos. Esse banco de dados, composto com mais de 35 milhões de palavras, é fundamentado na literatura teórica e empírica sobre pedagogia, letramentos e inovações tecnológicas no ensino e aprendizagem.

Em um sentido mais profundo, a revisão não é meramente uma produção da Inteligência Artificial, mas sim uma colaboração que envolve a experiência e o conhecimento coletivo dos estudantes de pós-graduação, os professores do programa e o software de IA. Já publicamos algumas das primeiras implementações (Tzirides *et al.*, 2023b), e, atualmente, estamos elaborando relatórios sobre as implementações mais recentes. Por natureza, mantemos uma postura cautelosa e cética em relação aos entusiastas da tecnologia. Contudo, surpreendemos-nos ao reconhecer que o *feedback* gerado pela IA é mais detalhado, extenso e útil do que nossas próprias contribuições como professores, chegando a quase 5 mil palavras de revisões alinhadas à rubrica. Se essa constatação é válida para os textos mais desafiadores de letramentos — aqueles que abordam a escrita em si —, quais seriam as implicações disso para o processo de escrita em todos os outros níveis de aprendizado? Atualmente, estamos explorando possíveis aplicações para o ensino fundamental e médio.

Considerações finais: em direção à aprendizagem de letramento cibersocial

Apresentamos, agora, nossa proposta para estabelecer uma nova agenda para letramento na era da Inteligência Artificial Generativa.

– *Expansão do conceito de texto escrito:* o ensino de letramento deve abranger todo o escopo de códigos das práticas textuais contemporâneas, incluindo *emojis*, ícones e outros ideogramas que estão cada vez mais integrados ao texto. Além disso, é necessário considerar a convergência da escrita com a matemática e a codificação. Embora o professor de letramento não precise, necessariamente, se tornar um professor de matemática ou de ciência da computação, é fundamental que os professores dessas disciplinas assumam, também, o papel de educadores em letramentos. Na era da IA Generativa, professores de todas as disciplinas desempenham um papel significativo no desenvolvimento das habilidades de letramento dos alunos.

– *Reconhecer que o letramento é necessariamente multimodal:* a digitalização e a proliferação da internet têm, ao longo de algumas décadas, integrado o texto escrito a uma variedade de formas de comunicação e produção de significado. Mesmo antes desses avanços tecnológicos, as transposições entre a fala (um meio essencialmente auditivo e temporal) e o texto (predominantemente visual e espacial) têm sido muito mais complexas, indo além da simples conversão dos sons da fala em caracteres escritos. A IA Generativa é multimodal, mas apenas por transposição do texto. Isso abre novas possibilidades pedagógicas promissoras para letramentos multimodais.

– *O letramento como dialógico, interativo, interpretativo e ciber-social.* Ao invés de conceber a alfabetização e o letramento apenas como decodificação ou compreensão do significado “correto” de um texto, o letramento envolve a interação entre seres humanos, cujas experiências e interesses no mundo da vida são inevitavelmente variados. A profundidade da interpretação do leitor e do escritor emerge como uma questão central nesse contexto. A IA Generativa surge como um interlocutor coeso, capaz de abordar os estudantes sob diversas perspectivas e avaliar o grau de sofisticação de suas respostas. Com base nisso, a IA Generativa pode criar perfis individuais de aprendizagem, permitindo a personalização

das respostas de acordo com diversos tipos de alunos em múltiplas dimensões. Isso abre novas perspectivas para o que denominamos “aprendizagem cibersocial”, aproximando ainda mais as práticas pedagógicas de escrita e leitura. Nesse cenário, o aluno escreve com o propósito de obter uma resposta compreensível da IA. No entanto, essa abordagem de leitura deve ser crítica, sempre atenta a possíveis alucinações, viés de IA, questões de privacidade e outras limitações conhecidas da IA Generativa.

– *Revisitando o ensino de gramática:* Definimos a gramática, de maneira abrangente para a era digital e de IA, como o padrão de significado. A gramática, nesse contexto, é considerada um metadiscorso educacional, que tem por objetivo descrever e explicar esses padrões. Na vida cotidiana, a aplicação da gramática, geralmente, ocorre de forma inconsciente. No entanto, o ambiente escolar busca conscientizar os estudantes sobre essa estrutura linguística, começando pelo ensino de fonética. Esse processo ocorre, parcialmente, em razão da limitação de tempo no ano letivo para implementação de modelos de imersão, bem como pela necessidade de desenvolver a metacognição, que é um dos objetivos fundamentais da aprendizagem escolar. A metacognição capacita os alunos a transferir o conhecimento adquirido na escola para uma ampla gama de contextos sociais, mesmo aqueles não diretamente abordados no currículo escolar. Nesse sentido, torna-se imperativo desenvolver uma gramática que seja adequada para lidar com a diversidade de significados presentes na comunicação multimodal na era digital e de IA.

– *Desenvolvimento de novas avaliações de letramento:* Com a introdução da IA Generativa, surge a possibilidade de elaborar avaliações de letramento completamente novas e substancialmente aprimoradas. As limitações das avaliações tradicionais são bem conhecidas:

- *amostras de dados limitadas no tempo:* as avaliações tradicionais, muitas vezes, são baseadas em um conjunto limitado de dados coletados em um curto período. Isso pode

não fornecer uma imagem completa do desempenho do aluno ao longo do tempo.

- *visão restrita da compreensão como um indicador para a leitura e, até mesmo, para o letramento como um todo: essas avaliações frequentemente se concentram apenas na capacidade de compreensão do aluno, o que é considerado apenas um aspecto da alfabetização mais ampla, deixando de fora outros elementos importantes.*
- *variação nas avaliações de escrita: as avaliações de escrita variam frequentemente, sendo sujeitas a julgamentos variáveis, o que resulta em classificações simplificadas com apenas alguns níveis e feedback limitado, dificultando que os alunos entendam suas áreas de melhoria.*

IA Generativa abre a possibilidade de feedback formativo contínuo, sempre útil e instantâneo, e avaliações de progresso que analisam tudo o que um aluno escreveu em uma disciplina ou em um curso.

– *Aproveitando a oportunidade e assumindo o controle da Inteligência Artificial:* Será, sem dúvida, inviável controlar o uso não filtrado dos GPTs. Em sua forma não filtrada, esses sistemas são mais propensos a ser usados para práticas de plágio do que para outros propósitos. No entanto, ao serem implementados em conjunto com os LLMs de base, as ferramentas de software educacional podem tornar-se mais atrativas para alunos e seus professores do que os sites de GPTs públicos e não filtrados. No presente trabalho, foram abordadas as técnicas de engenharia de prompts, Geração com Recuperação Aumentada e o uso de agentes múltiplos. Em contextos educacionais específicos, tais técnicas podem ser significativamente mais benéficas e adequadas aos alunos em comparação com os sites públicos, os quais operam em condições descontroladas. Além de serem úteis, ferramentas educacionais específicas de IA podem monitorar o progresso dos aprendizes e detectar atividades de plágio por meio da análise de teclas

pressionadas e arquivos de registro. É fundamental que todo esse monitoramento seja totalmente transparente para alunos, professores, pais e atores da comunidade escolar. Isso requer desenvolvimento de letramento em IA, na qual professores e alunos se familiarizem com a terminologia e compreendam os princípios básicos da IA orientada para o texto. Além disso, é essencial que o uso da IA seja sempre acompanhado por moderação humana e avaliado criticamente pelos seus usuários.

– *Desenvolvimento de um programa de justiça educacional para a era da Inteligência Artificial:* Ao longo das primeiras décadas deste século, testemunhamos a ampla aplicação de computadores no âmbito educacional. No entanto, é preciso reconhecer que essa expansão tecnológica não teve um impacto perceptível no problema da igualdade educacional e social, ainda bastante desafiador. Os resultados em práticas de letramento configuraram um marcador significativo, senão uma causa, dessa realidade persistente. Surgem, então, os seguintes questionamentos: a Inteligência Artificial Generativa pode ajudar a transformar e melhorar esse cenário? Será possível calibrar a aprendizagem para lidar com as disparidades entre os alunos em múltiplas dimensões? É possível que o ensino e aprendizagem apoiados por IA, personalizados e acessíveis, possam reduzir essa lacuna? Para alcançar esses objetivos, será necessário desenvolver novas abordagens pedagógicas e alterações nas dinâmicas das salas de aula.

De forma evidente, deparamo-nos com cenários distintos, nos quais a Inteligência Artificial pode falhar em lidar com as desigualdades de oportunidades ou agravá-las, enquanto outro sugere a possibilidade de atenuar as divisões sociais historicamente encontradas e frequentemente reproduzidas de maneira trágica por meio da educação. Nesse contexto, surge a questão programática central: qual seria o formato de uma agenda de justiça educacional em uma era de Inteligência Artificial?

REFERÊNCIAS

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Basingstoke: Palgrave, 2015. p. 1-36.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Making Sense: Reference, Agency and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9781316459645>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Artificial Intelligence in the Long View: From Mechanical Intelligence to Cyber-social Systems. *Discover Artificial Intelligence*, v. 2, n. 13, 2022a, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00029-1>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The Cybernetics of Learning. *Educational Philosophy and Theory*, v. 54, n. 14, 2022b, p. 2352-2388. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2033213>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Creating a Different Kind of Learning Management System: The CGScholar Experiment. In: MONTEBELLO, M. (Ed.). *Promoting Next-Generation Learning Environments Through CGScholar*. Hershey: IGI Global, 2023a. p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5124-3.ch001>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Generative AI Comes to School (GPT and All That Fuss): What Now? Educational Philosophy and Theory*, p. 13-17, 2023b. Disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/168819. Acesso em: 16 jun. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Generative AI as a Writing Technology: Challenges and Opportunities for Education. In: PETERS, M. A.; HERAUD, R. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Innovation*. Cham: Springer, 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. On Cyber-Social Learning: A Critique of Artificial Intelligence in Education. In: KOURKOULOU, T. et al. (ed.). *Trust and Inclusion in AI-Mediated Education: Where Human Learning Meets Learning Machines*. Cham: Springer, 2024.

ELOUDOU, T. et al. *An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models*. arXiv, 2303.10130, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.10130>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GOODY, J. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. On Globalisation and Diversity. *Computers and Composition*, v. 23, n. 4, 2006, p. 402-411. Disponível em:<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2006.09.002>. Acesso em: 16 jun. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em:<https://doi.org/10.1017/9781108862059>. Acesso em: 16 jun. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B. After Language: A Grammar of Multi-form Transposition. In: LÜTGE, C. (ed.). *Foreign Language Learning in the Digital Age: Theory and Pedagogy for Developing Literacies*. Londres: Routledge, 2022. p. 34-64. Disponível em:<https://doi.org/10.4324/9781003032083-4>. Acesso em: 16 jun. 2024.

McGINN, C. *Mindsight: Image, Dream, Meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 2004

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em:https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v_22j160u. Acesso em: 16 jun. 2024.

THE ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*. Paris: OECD, 2023.

PETERS, M. A.; BEASLEY, T. A. C. *Building Knowledge Cultures: Education and Development in the Age of Knowledge Capitalism*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2006.

SOARES, M. B., (2003). Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul.

TZIRIDES, A. O. et al. Cyber-Social Research: Emerging Paradigms for Interventionist Education Research in the Postdigital Era. In: JANDRIĆ, P.; MACKENZIE, A.; KNOX, J. (ed.). *Constructing Postdigital Research*. Cham: Springer, 2023. p. 86-102. Disponível em:https://doi.org/10.1007/978-3-031-35411-3_5. Acesso em: 16 jun. 2024a.

TZIRIDES, A. O. et al. *Generative AI: Implications and Applications for Education*. arXiv, 2305.07605, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.07605>. Acesso em: 16 jun. 2024b.

YGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1934 [1986].

LITERACY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT: The latest iteration of Artificial Intelligence, known as «Generative AI,» is primarily a technology focused on the writing process. Generative AI is a machine capable of producing texts in various genres. In the global historical context, the significance of this technology cannot be underestimated, as the artificial language of code intertwines with the natural language of everyday life. The writing capability of Generative AI is multimodal, going beyond the predominantly verbal production of text, also being able to «read» and «write» images through textual labels and prompts. Additionally, this peculiar form of writing encompasses mathematical concepts, software procedures, and algorithms. Based on these considerations, this article investigates the implications of Generative AI in the teaching and learning of literacy and reading. Initially, we explore the challenges and impacts of Generative AI on literacy practices. Then, we present a case study that exemplifies the practical implementation of Generative AI in supporting literacy and learning. Finally, we outline broad implications for teaching and learning, proposing a new agenda for literacy in the era of Generative AI.

Keywords: Artificial Intelligence. Generative AI. Literacy. Teaching and learning.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: FOCO NAS PERCEPÇÕES DOS FORMADORES

*Andressa Cristina Molinari¹
Samantha Ramos²*

RESUMO: A formação inicial de professores em tempos de emergência de ferramentas de inteligência artificial (IA) tem sido tema recorrente nas práticas dos docentes, gerando um cenário de ansiedade. Este estudo tem por objetivo analisar as percepções dos professores formadores de Língua Inglesa no que se refere aos questionamentos e problemáticas advindas do uso da IA nas práticas pedagógicas da licenciatura. Para tanto, cinco professores formadores foram convidados a compartilhar suas percepções sobre os contextos de formação inicial nos quais atuam, no que se refere ao advento da IA. Para tratar desse tema, nos ancoramos nas teorias de letramentos, multiletramentos e em trabalhos recentes que abordam o letramento em inteligência artificial (IA) e formação de professores. Promovemos um estudo qualitativo de caráter descritivo. A análise dos dados considerou as seguintes temáticas: 1) reconhecimento da existência das IA por parte dos docentes; 2) entendimento de seu funcionamento, potencialidades e fragilidades por parte de todos os envolvidos; 3) utilização para potencializar a aprendizagem/formação de professores; 4) dificuldade de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno quando a IA é utilizada para a realização das tarefas propostas; 5) os usos não éticos das ferramentas e suas

¹ Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: amolinari@id.uff.br.

² Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: saramos@uel.br.

consequências e 6) falta de repertório e capacidade crítica para avaliar o texto produzido pela IA.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Formação Inicial; ChatGPT.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras tem sido alicerçado em práticas de ensino críticas que visam não apenas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, mas também de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade com capacidades aprimoradas para pensar e agir criticamente sobre suas realidades no âmbito local e também global. Nessa perspectiva, a formação de professores, seja inicial ou continuada, tem sido foco de diversos estudos (Johnson, 2009; Leffa, Irala, 2014; Zavala, 2018).

Recentemente, o advento da inteligência artificial (IA) ampliou as possibilidades e os desafios para o contexto educacional, gerando um cenário de ansiedade no ensino superior. Questionamentos sobre as possibilidades, os desafios e as problemáticas que a IA traz para a formação profissional passaram a ser rotineiros nos corredores da universidade, em conversas informais de docentes que se mostravam atordoados com as novidades tecnológicas, porém inseguros em relação a seus impactos. Essa nos parece uma reação aceitável, uma vez que estamos sendo expostos a dezenas de novas ferramentas de IA todos os dias.

A eclosão de ferramentas de IA também gerou uma emergência de pesquisas voltadas para seus usos e seus impactos na maneira como se aprende e se ensina (Sperling, et al., 2024, Giraffa, Kohls-Santos, 2023, Picão, et al., 2023, Laupichler, et al., 2022). Entretanto, este é um cenário relativamente novo e ainda marcado pela escassez de estudos que abordam a formação de professores e sua correlação com a IA, uma vez que, em uma busca rápida por palavras-chave como “AI literacy” e “letramento para

a inteligência artificial” em repositórios de pesquisa disponíveis *online*, tais como Google acadêmico, percebemos que as pesquisas se voltam para questões de uso das IAs com foco em vantagens e desvantagens, assim como sobre questões éticas.

Neste estudo, nos propomos a considerar práticas de letramento em inteligência artificial com o objetivo de compreender as percepções dos professores formadores de língua inglesa no que se refere aos questionamentos e problemáticas advindas do uso da IA nas práticas pedagógicas da licenciatura. Para tanto, cinco professores formadores³ foram convidados a compartilhar suas percepções sobre os contextos de formação inicial nos quais atuam, no que tange ao advento da IA. Para tratar deste tema, nos ancoramos nas teorias socioculturais de letramentos e em trabalhos recentes que abordam o letramento em IA e formação de professores (Duque *et al.*, 2023; Silva *et al.*, 2024).

Letramento em Inteligência Artificial e saberes docentes: uma revisão de literatura

Nesta seção, nos aprofundaremos nas definições de letramento digital e letramento em inteligência artificial, foco deste estudo, explorando suas definições, as competências a serem desenvolvidas e alguns dos modelos de letramento propostos.

Em 1997, Gilster definiu letramento digital como a capacidade de compreender e utilizar informação em múltiplos formatos, proveniente de uma ampla variedade de fontes, quando apresentada através de computadores e, particularmente, através da Internet. O autor também identificou quatro competências-chave de alfabetização digital e descreve-as detalhadamente em seu livro *Digital Literacy* (Gilster, 1997): montagem de conhecimento,

³ Utilizamos o termo “professores formadores” para nos referirmos aos docentes que atuam na formação inicial de futuros professores no contexto universitário.

avaliação de conteúdo de informação, pesquisa na Internet e navegação em hipertexto.

Por sua vez, Bawden (2001) associa o termo letramento à ideia geral de alfabetização digital com a “reunião de conhecimento”, construindo um “tesouro de informações confiáveis” de diversas fontes; com as habilidades de recuperação, além de “pensamento crítico” para fazer julgamentos informados sobre as informações recuperadas, com cautela sobre a validade e integridade das fontes da internet; com a leitura e compreensão de material não sequencial e dinâmico; com a consciência do valor das ferramentas tradicionais em conjunto com a mídia em rede; com a consciência das “redes de pessoas” como fontes de aconselhamento e ajuda, com o uso de filtros e agentes para gerenciar informações recebidas e com o sentir-se confortável em publicar e comunicar informações, bem como acessá-las.

Já Eshet (2004) descreve um novo modelo conceptual para o letramento digital, como uma “competência de sobrevivência na era digital”, embora em grande parte derivada e principalmente aplicável ao contexto da educação formal. Ele baseia-se na integração de outras cinco “alfabetizações”: alfabetização fotovisual (a compreensão das representações visuais); alfabetização em reprodução (reutilização criativa de materiais existentes); alfabetização informacional (entendida como amplamente preocupada com a avaliação da informação); alfabetização ramificada (essencialmente a capacidade de ler e compreender hipermídia); e alfabetização socioemocional (comportamento correto e sensato no ciberespaço).

Considerando os estudos realizados pelo projeto DigEuLit, Martin (2006, p. 155) define letramento digital como:

[...]a consciência, atitude e capacidade dos indivíduos para utilizar adequadamente ferramentas e recursos digitais para identificar, aceder, gerir, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões midiáticas e comunicar com outras pessoas, no contexto de

situações de vida específicas, a fim de permitir uma ação social construtiva; e refletir sobre esse processo.⁴

O autor também propôs que o conceito de alfabetização digital incluiria vários elementos-chave, dentre eles: 1) O letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas inseridas em situações da vida, que podem incluir trabalho, aprendizagem, lazer e outros aspectos da vida quotidiana; 2) o letramento digital para o indivíduo, variará, portanto, de acordo com a sua situação de vida particular, e também será um processo contínuo ao longo da vida, que se desenvolve à medida que a situação de vida do indivíduo evolui; 3) o letramento digital é mais amplo que o letramento em TIC e incluirá elementos extraídos de vários “letramentos” relacionados, tais como o letramento informacional, o letramento midiático, e o letramento visual; 4) O digital envolverá a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e incluirá a capacidade de planear, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento do letramento (Martin, 2006, p.154 - 155).⁵

4 Tradução nossa para: Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.

5 Adaptação/tradução nossa para: 1. The Digital Competence Content Reservoir is maintained currently by the DigEULit project partners, and indicates the range of digital competence elements which may be drawn upon by the EDLF tools. It is regularly updated centrally as technologies and applications change. 2. The Digital Literacy Provision Profile is completed by the course leader, and enables mapping of the provision which is being made for acquisition of appropriate digital competence and exercises where students can apply their digital competence in authentic situations, thereby gaining digital literacy. Having completed the profile, tutors know how digital competence is to be delivered, and can, if necessary, request provision from colleagues, other departments or central agencies. 3. The Digital Competence Needs Analysis enables the assessment of student progress in the digital competence elements identified in the Requirement Profile. Questions linked to each element in the Content reservoir are triggered from the Digital Competence Requirement Profile, so that, for ins-

Ademais, os estudos da Future Lab (sem data) explicam que ser alfabetizado digitalmente é ter acesso a uma ampla gama de práticas e recursos culturais que você pode aplicar às ferramentas digitais. É a capacidade de criar, representar e compartilhar significados em diferentes modos e formatos; criar, colaborar e comunicar de forma eficaz e compreender como e quando as tecnologias digitais podem ser melhor utilizadas para apoiar esses processos. Neste caso, o letramento digital ocorre através de um envolvimento crítico com a tecnologia e o desenvolvimento de uma consciência social de como uma série de fatores, incluindo agendas comerciais e entendimentos culturais, podem moldar as formas como a tecnologia é utilizada para transmitir informação e significado.

Sperling *et al.* (2024) apontam que, apesar do crescente número de pesquisas, o conceito de letramento em inteligência artificial ainda não é bem explorado quanto ao seu significado, tanto na teoria quanto na prática docente, dado o fato de que grande parte dos trabalhos que tratam do tema estendem áreas da ciência da computação. Nas palavras de Sperling *et al.* (2024, p. 9) “embora ainda não exista uma definição do que o letramento em IA implica em relação ao conhecimento teórico, prático e ético dos professores, as iniciativas de pesquisa pressupõem que esse conhecimento seja de um tipo específico”. E, apesar de não haver ainda um consenso e limitadas definições do termo, Long e Magerko (2020, p. 2) definem letramento em IA como um “conjunto de competências que permite os indivíduos avaliar criticamente

tance, prior to the commencement of a course, students will be assessed with regard to the competence elements which are either pre-course requirements or in-course provision. Resultant information will alert tutors to the readiness of students for the course, and identify those already in possession of competence elements to be delivered during the course; it will also alert students to elements still needed and will offer them immediate registration to online modules enabling them to gain the required competence elements. 4. The Digital Literacy Development Profile enables each student to map their acquisition of digital competence and its application in authentic digital usages.

as tecnologias de IA; comunicar-se e colaborar de forma eficaz com a IA; e usar a IA como uma ferramenta *on-line*, em casa e no local de trabalho". Por sua vez, Yi (2021) aponta que letramento em pode ser definido como um conjunto de habilidades básicas que permitem ao indivíduo tornar-se independente na era da inteligência artificial, ou seja, ser capaz do uso crítico de tal ferramenta de modo a refletir sobre sua cultura e a do outro.

Mais recentemente, Chan (2024, p. 33) argumenta que o termo letramento em IA pode ser definido como:

[...] a capacidade de compreender, avaliar, interagir e tomar decisões informadas sobre as tecnologias de inteligência artificial na vida cotidiana. Isso envolve a compreensão dos princípios básicos da IA, o reconhecimento de suas aplicações, a consciência de suas implicações éticas, sociais e de privacidade, bem como a compreensão dos impactos e valores que a IA tem sobre os seres humanos e sobre a privacidade, sociais e de privacidade, bem como entender os impactos e valores que a IA tem sobre os seres humanos e emoções humanas, tudo isso enquanto se envolve de forma responsável com os sistemas de IA.

Para entendermos, então, os desafios do uso da IA, primeiramente, precisamos analisar quais as competências devem ser aprimoradas. Nesse sentido, Long e Magerko (2020) nos colocam 5 categorias e/ou competências: 1) entender o conceito de IA, desenvolvendo a habilidade de distinguir o que é, e o que não é, de forma a analisar criticamente suas características; 2) utilizar a IA, entendendo suas vantagens e desvantagens, e analisando as implicações de seu uso; 3) reconhecer seu funcionamento de forma a reconhecer como se dá a tomada de decisões pelo computador, a compreender as etapas do aprendizado da máquina, a função do humano na programação, os princípios de como os computadores aprendem com os dados e estes são interpretados; 4) reconhecer preceitos éticos no uso da IA; e 5) conceber nossas próprias percepções a respeito da IA.

Mais recentemente, Chan (2024) indica um modelo para o letramento em inteligência artificial com 5 componentes que ela aponta como essenciais para que possamos usar a IA de maneira crítica, que são: 1) a compreensão dos conceitos de IA que envolve o conhecimento dos princípios da inteligência artificial, incluindo aprendizado de máquina, e processamento de dados; 2) o conhecimento dos aplicativos de IA, ou seja, saber como a IA é aplicada em diferentes setores, como na saúde, na educação etc; 3) o desenvolvimento de habilidades práticas em IA, como programação e análise de dados, para que as pessoas possam criar e trabalhar com sistemas de IA; 4) o uso ético e a privacidade de dados, assim as pessoas podemos compreender as implicações sociais da IA e proteger informações pessoais e 5) a capacidade de avaliar de maneira crítica a IA, ou seja, ter a capacidade de analisar e questionar os resultados gerados pelo sistema.

Já no que se refere às vantagens e desafios com o uso da IA, as pesquisas desenvolvidas por Picão *et al.* (2023) e Iruoghene (2023) demonstram que é necessário investimento em tecnologias e no uso de plataformas, e que a “falta de habilidade” dos professores em lidar com a IA é um desafio significativo. Os autores listam ainda o uso ético de dados, a adaptação rápida e constante tanto de professores quanto de alunos às mudanças impostas pela tecnologia. Já entre as vantagens, os autores destacam o *feedback* individualizado e imediato, o acesso fácil aos mais diversos conteúdos e o aprimoramento de processos avaliativos que levam a uma aprendizagem significativa. No contexto educacional, Iruoghene (2023) destaca a personalização do aprendizado (ao considerar que o programa de aprendizagem acontece de acordo com o tempo e o objetivo de cada aluno), o uso dos *chatbots* como tutores de aprendizagem (oferecendo respostas rápidas sem restrição de horário). Em relação ao professor, a IA pode automatizar tarefas e analisar o desempenho dos alunos. Através da personalização, ela pode ainda analisar as habilidades e histórico de aprendizagem

dos alunos, fornecendo aos professores uma visão clara das matérias que precisam ser revisadas.

Para além de questões mais práticas do dia a dia do professor, Chan (2024) argumenta que desenvolver o letramento em IA pode: 1) desenvolver habilidades de tomadas de decisão e permitir que o sujeito entenda e avalie recomendações, previsões e decisões tomadas por esses sistemas; 2) promover a ética, por meio da capacidade de reconhecer questões relacionadas a privacidade de dados e a responsabilidade do usuário; 3) ser capaz de navegar pelo mercado de trabalho com maior facilidade; 4) auxiliar na resolução de problemas e criação de produtos; 5) facilitar o processo de engajamento crítico, no que se refere ao uso das tecnologias; 6) promover uma cidadania global mais responsável.

Nesta seção, exploramos definições de letramento digital e de letramento em inteligência artificial, bem como suas implicações. Destacamos ainda algumas competências apontadas por pesquisadores da área que devem ser levadas em consideração quando falamos de formação de professores de línguas. Percebe-se que esses modelos podem oferecer subsídios para os professores pensarem seus modelos para o desenvolvimento desse tipo de letramento. Porém, muitos são os desafios e questionamentos que os professores enfrentam na formação de professores em um contexto em que inteligência artificial (IA) desempenha um papel cada vez mais significativo. Na próxima seção, abordamos esses desafios.

Os desafios e as problemáticas na formação inicial de professores em tempos de IA: aspectos metodológicos

Em 2023, tivemos o surgimento do *Chat Generative Pre-trained Transformer (ChatGPT)* da OpenAI que, por meio da interação com um ser humano, se retroalimenta de informações com o uso de aprendizado por reforço. É necessária a inserção de uma instrução ou pergunta para que o *ChatGPT* gere textos a partir

desse banco de dados. Para dar início, então, à análise deste estudo, utilizamos, inicialmente, o próprio *ChatGPT* a partir da instrução : “Quais os principais questionamentos para a formação de professores em tempos de inteligência artificial?”. De acordo com a IA, os questionamentos principais seriam relacionados às seguintes temáticas: 1) competências digitais e tecnológicas; 2) desenvolvimento de habilidades pedagógicas; 3) ética na utilização das tecnologias; 4) ajuste curricular e desenvolvimento de conteúdo; 5) abordagem colaborativa; 6) acesso a recursos e formação contínua; 7) resistência à mudança; 8) avaliação e feedback; 9) inclusão digital e 10) preparação para o futuro.

Na tabela a seguir, é possível visualizar os principais questionamentos apresentados que nos levam a considerar a necessidade de uma abordagem abrangente na formação de professores, para além das habilidades técnicas, mas também englobando aspectos éticos, pedagógicos e sociais associados à integração da inteligência artificial na educação.

Tabela 01 - Questionamentos para a formação de professores em tempos de IA

1. Competências Digitais e Tecnológicas	Como garantir que os professores adquiram as competências digitais necessárias para integrar eficazmente tecnologias de inteligência artificial em suas práticas pedagógicas?
2. Desenvolvimento de Habilidades Pedagógicas	Além das habilidades tecnológicas, como os professores podem desenvolver habilidades pedagógicas que aproveitem o potencial da inteligência artificial para personalizar o aprendizado e melhorar a experiência educacional?
3. Ética na Utilização de Tecnologias:	Quais são as considerações éticas que os professores devem levar em conta ao utilizar tecnologias de inteligência artificial em sala de aula? Como promover a consciência ética entre os educadores?
4. Ajuste Curricular e Desenvolvimento de Conteúdo	Como os currículos educacionais e os materiais didáticos podem ser ajustados para incorporar de maneira eficaz a inteligência artificial no processo de ensino/aprendizagem?

5. Abordagem Colaborativa	Como promover uma abordagem colaborativa entre professores e tecnólogos educacionais para criar estratégias de ensino inovadoras que envolvam a inteligência artificial de maneira significativa?
6. Acesso a Recursos e Formação Contínua:	Como garantir que todos os professores, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico, tenham acesso a recursos e oportunidades de formação contínua relacionados à inteligência artificial?
7. Resistência à Mudança:	Como superar a resistência à mudança e as preocupações dos professores em relação à adoção de novas tecnologias, especialmente quando envolve a integração de inteligência artificial na sala de aula?
8. Avaliação e Feedback:	Como os professores podem utilizar ferramentas de inteligência artificial para avaliação e feedback de maneira eficaz, garantindo ao mesmo tempo a autenticidade e a relevância dos resultados?
9. Inclusão Digital:	Como garantir que a formação de professores em inteligência artificial promova a inclusão digital e minimize as disparidades no acesso e na competência tecnológica entre os educadores?
10. Preparação para o Futuro:	Em um mundo onde as mudanças tecnológicas são rápidas, como os programas de formação de professores podem ser projetados para preparar os educadores para os desafios futuros relacionados à inteligência artificial?

Fonte: OpenAI, 2024⁶

Em busca de mais informações, também inserimos no Chat-GPT a seguinte instrução: “Quais as principais problemáticas para formação de professores em tempos de inteligência artificial?”. De acordo com a IA, as problemáticas estariam relacionadas às seguintes temáticas: 1) personalização do aprendizado; 2) incerteza do futuro no trabalho; 3) colaboração interdisciplinar; 4) custo e acesso a recursos de formação; 5) sustentabilidade das práticas pedagógicas. Na tabela 02 a seguir, é possível visualizar os principais questionamentos advindos das problemáticas apresentadas,

6 OpenAI. Quais os principais questionamentos para a formação de professores em tempos de inteligência artificial? GPT-4 versão de 2024. Inteligência Artificial. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

que devem ser gerenciadas a partir de uma abordagem holística e colaborativa que envolva políticas educacionais, instituições de ensino, educadores, tecnólogos e outras partes interessadas para desenvolver estratégias eficazes de formação de professores em um cenário de rápida mudança tecnológica.

Tabela 02: Problemáticas para a formação de professores em tempos de IA

Atualização Curricular	A velocidade com que a IA evolui cria desafios para manter os currículos de formação de professores atualizados. Como garantir que os programas de formação acompanhem as mudanças tecnológicas e preparem os professores para integrar efetivamente a IA na sala de aula?
Competências Tecnológicas	Muitos professores podem não possuir as competências tecnológicas necessárias para utilizar a IA de maneira eficaz. Como garantir que os professores adquiram as habilidades técnicas e a fluência digital necessárias para incorporar tecnologias inteligentes em suas práticas pedagógicas?
Desigualdades de Acesso	A disparidade no acesso à tecnologia pode criar desafios significativos. Professores e estudantes em áreas desfavorecidas podem ter acesso limitado a recursos tecnológicos, o que pode agravar as desigualdades educacionais.
Resistência à mudança	A introdução de tecnologias avançadas, como a IA, pode enfrentar resistência por parte dos professores que podem sentir-se desconfortáveis ou ameaçados pela mudança. Como superar essa resistência e promover uma cultura de inovação na educação?
Questões éticas e privacidade	A utilização da IA na coleta e análise de dados educacionais levanta questões éticas e de privacidade. Professores precisam compreender e lidar com essas questões, garantindo que a privacidade dos alunos seja protegida e que a utilização da IA seja ética.
Personalização do aprendizado	Embora a personalização do aprendizado seja uma vantagem da IA, pode ser desafiador para os professores ajustarem seus métodos de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno. Como os professores podem equilibrar a personalização com as demandas do ensino em sala de aula?
Incerteza do futuro do trabalho	A automação impulsionada pela IA pode levar a mudanças significativas no mercado de trabalho. Os professores precisam ser preparados para orientar os alunos em um mundo em constante evolução, onde algumas profissões tradicionais podem ser automatizadas.

Colaboração Interdisciplinar	Integrar a IA na educação muitas vezes requer colaboração entre profissionais da educação, especialistas em tecnologia e outras partes interessadas. Como promover uma abordagem interdisciplinar na formação de professores para garantir uma implementação eficaz da IA na educação?
Custo e acesso a recursos de formação	Programas de formação de professores em IA podem exigir investimentos significativos. Como garantir que os recursos financeiros estejam disponíveis para treinamento eficaz e como garantir que os professores em todas as regiões tenham acesso igualitário a esses recursos?
Sustentabilidade das práticas pedagógicas	Com a rápida evolução da IA, como os professores podem desenvolver práticas pedagógicas sustentáveis que aproveitem o potencial da tecnologia sem sacrificar a qualidade da educação ou criar dependência excessiva de ferramentas digitais?

Fonte: OpenAI, 2024⁷

Esses questionamentos e problemáticas apontadas pelo ChatGPT se mostraram análogos aos comentários que ouvíamos despretensiosamente nos corredores das universidades e nos encontros de docentes em nossas universidades. Os professores formadores se mostravam perdidos diante das novidades e teciam comentários sobre suas inabilidades de lidar com a IA em sala de aula e de compreender seus impactos no processo de ensino/aprendizagem, principalmente no que se refere aos processos avaliativos. Foram esses comentários que nos fizeram decidir que era preciso dar voz aos professores formadores de modo a fazer um levantamento de suas percepções e, posteriormente, traçar caminhos para superar suas dificuldades.

Este é um estudo de natureza qualitativa (foca no entendimento de aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista), exploratória (busca e analisa informações que ampliarão a familiaridade do tema pesquisado e dá suporte à construção dos conceitos e hipóteses) e interpretativista

⁷ OpenAI. *Quais as principais problemáticas para formação de professores em tempos de inteligência artificial? GPT-4 versão de 2024. Inteligência Artificial.* Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

(interpreta os significados que os participantes atribuem às suas ações em uma realidade socialmente construída.

Essa investigação foi realizada a partir da coleta das percepções de cinco professores formadores em março de 2024. Tais professores que contribuíram para este estudo produziram áudios em resposta aos mesmos questionamentos feitos ao *Chat-GPT*: “quais seriam os questionamentos e as problemáticas para a formação de professores em tempos de IA?? Os áudios foram enviados via *WhatsApp*⁸ e transcritos pela ferramenta de IA *Cockatoo*⁹. Os colaboradores atuam diretamente na formação de professores de línguas estrangeiras em instituições públicas de ensino superior nos estados do Paraná e do Rio de Janeiro. Neste texto, serão designados como PF1, PF2, PF3, PF4 e PF5.

Com os dados coletados, realizamos uma análise descritiva ao resumir e organizar as informações disponibilizadas para identificar padrões, tendências e anomalias sem perder de vista o referencial teórico elencado. Nessa análise, destacaram-se seis tópicos que serão explorados na seção a seguir.

Percepções de professores formadores: análise dos questionamentos e das problemáticas apontadas

Ao expressarem suas percepções sobre o trabalho na formação inicial de professores em tempos de inteligência artificial, os colaboradores desta pesquisa apontaram os seguintes tópicos: 1) reconhecimento da existência das IA por parte dos docentes; 2) entendimento de seu funcionamento, potencialidades e fragilidades por parte de todos os envolvidos; 3) utilização para potencializar a aprendizagem/formação de professores; 4) dificuldade de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno quando a IA

8 Cf. <https://web.whatsapp.com/>

9 Cf. <https://www.cockatoo.com/>

é utilizada para a realização das tarefas propostas e 5) os usos não éticos das ferramentas e suas consequências e 6) falta de repertório e capacidade crítica para avaliar o texto produzido pela IA.

O reconhecimento da existência das ferramentas de IA por parte dos docentes e dos discentes é apontado nos relatos dos formadores que colaboraram com este estudo. Apropriando-nos das ideias de Chan (2024), é essencial que os docentes comprehendam, avaliem, interajam e tomem decisões informadas sobre IA. Os trechos das falas de PF1 e PF2 apontam para a necessidade dos docentes de avaliar criticamente as tecnologias de IA e que a resistência à mudança se mostra uma escolha infrutífera.

Bom, o que eu tenho observado, assim, que é uma das maiores dificuldades dos professores universitários, assim, dos cursos de licenciatura, primeiro é reconhecer que as inteligências artificiais estão aí, que já tem um ano aí do chat GPT, ou seja, não tem como negar que as inteligências artificiais estão fazendo parte do contexto educacional. Então acho que a maior dificuldade é reconhecer que elas existem. (PF1)

Eu acho que pra mim a maior dificuldade está em perceber se os alunos estão usando ou não o chat GPT nas atividades. [...] mas quando se trata de texto eu acho que é aí que está a grande dificuldade, né? Eu sabia até que ponto é o aluno ali e até que ponto é a ferramenta. Como que eu vou conseguir perceber isso, sabe? Eu acho que é uma linha muito tênue. (PF2)

A urgência da busca por entendimento dos funcionamentos, das potencialidades e das fragilidades das ferramentas de IA também foi apontada pelos professores formadores. Considerando as desigualdades de acesso ao meio digital, o próprio professor formador pode assumir o papel de mediador no processo de letramento em IA, ao apresentar a seus alunos (futuros professores) as ferramentas e suas potencialidades. Por sua vez, cabe ao sistema educacional de ensino superior prover os equipamentos necessários para a promoção desse letramento.

A inserção das ferramentas de IA nas práticas educacionais de docentes também foi um dos aspectos apontados pelos formadores. De acordo com as respostas geradas pelo *ChatGPT* (OpenAI, 2024), a velocidade do avanço das ferramentas de IA traz ao processo de formação docente o desafio de constante atualização curricular de forma a garantir que os programas de formação acompanhem as mudanças tecnológicas e preparem os professores para integrar efetivamente a IA na sala de aula sem deteriorar a qualidade da educação ou criar dependência excessiva de ferramentas digitais. Os trechos de PF1 e PF2 ilustram essas questões.

A segunda maior dificuldade é conhecer essas ferramentas, essas inteligências artificiais, conhecer no sentido de quais são, como elas funcionam, quais são as suas potencialidades, quais são as suas fragilidades, o desafio, eu acho que é conhecer no sentido de como é que eu utilizo isso, como que funciona essa inteligência artificial. (PF1)

Apesar de que aqui no meu contexto eu vejo que muitos (discentes) ainda desconhecem as funcionalidades. Eu até mostrei pra eles o Gama, mostrei algumas outras inteligências artificiais que ajudam a melhorar, que facilita a vida da gente mesmo (PF2).

E o terceiro maior desafio é como é que eu (professor formador) posso utilizar uma inteligência artificial, por exemplo, para auxiliar no processo de ensino e ou de aprendizagem, ou até mesmo a formação de professores. Então, se eu estou ensinando, por exemplo, produção de texto de um gênero específico em uma língua inglesa, como é que eu posso ou não utilizar uma inteligência artificial para me auxiliar na produção escrita desse texto? (PF1)

Sobre os questionamentos e as problemáticas apontadas pelos colaboradores deste estudo, estas também se voltaram aos usos que os discentes fazem das referidas ferramentas. Destaca-se, primeiramente, o relato da **dificuldade de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem do aluno** quando a autoria das

produções realizadas passa a ser uma questão questionável. Os relatos das experiências de PF3 e PF4 a seguir nos levam a reconsiderar as ideias de Long e Magerko (2020) ao apontar a necessidade de desenvolvimento da habilidade de distinguir o que é e o que não é letramento em IA de forma a analisar criticamente suas características e a utilizá-la entendendo suas vantagens e desvantagens, bem como analisando as implicações de seu uso.

Tenho que admitir que essa questão (IA na formação discente) tem me incomodado bastante no trabalho da graduação, principalmente nas disciplinas que os alunos estão aprendendo língua, nas disciplinas de línguas, eu enxergo que sim, que as ferramentas delas têm um potencial muito grande para revisão de texto, para pontuação, ajuda para o *brainstorming*, mas os alunos estão usando ela como muleta. Eles acabam enxergando a plataforma como uma coisa que vai resolver, que vai fazer o trabalho para eles. E não é bem assim, que a plataforma não é pra substituir, é como se fosse pra ser um copiloto. E os alunos não parecem enxergar dessa forma. Eles estão usando simplesmente para entregar os trabalhos, considerando também o número de coisas que eles têm que produzir durante uma semana, eles acabam levando mais para esse lado e eu acho que isso aí é um grande perigo para os alunos, porque eu vejo que está impedindo o desenvolvimento de autonomia deles como usuários de língua, de língua inglesa principalmente. (PF3)

Eu acho que o maior desafio que a gente vai ter na sala de aula, com a presença das inteligências artificiais, essas que geram língua, é como a gente vai encarar a noção de autoria nesses casos. Eu posso dizer que meu aluno, quando ele usa a inteligência artificial, ele ainda é o único autor daquele texto? Ele é o autor daquele texto? especialmente quando a gente está falando de atividades avaliativas, que eu utilizo para essas produções, para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem do meu aluno. (PF4)

Eu tive recentemente um caso em uma das turmas que eu dou aula, de uso de inteligência artificial, eu

achei que um dos textos de um aluno lá não refletia a proficiência dele, então a proficiência que ele apresentava em sala de aula, eu resolvi fazer uso de uma ferramenta de detecção de linguagem gerada por inteligência artificial. E aí para ser isonômico na avaliação, tentando deixar o processo mais justo para os estudantes, eu coloquei todos os trabalhos dos estudantes nesse detector de inteligência artificial. E pra minha surpresa, mais da metade da sala usou IA sim. Foi um número muito alto. (PF4)

Os usos não éticos das ferramentas e suas consequências para o processo de aprendizagem são mencionados por PF3, PF4 e PF5. De acordo com as respostas geradas pelo *ChatGPT* (OpenAI, 2024), questões sobre as considerações éticas devem ser consideradas na utilização de tecnologias de inteligência artificial em sala de aula. Os meios para essa consciência ética entre os educadores e educandos se apresentam como um tópico urgente e desafiador para novos estudos.

Então, o ponto que eu fico, eu fico em cima do muro na questão, na verdade. Eu acho que o discurso dos alunos, a forma como eles estão enxergando essa ferramenta, que é simplesmente usar, que vai fazer o trabalho pra você, é muito perigoso. E eu também acho muito perigoso o discurso de que deve ser proibido, da gente ter uma tecnologia útil na nossa mão e a gente não saber usar e a gente não incorporar isso dentro da formação de professores, no caso que é o foco. Então, eu acho que deve fazer parte sim das nossas disciplinas, quando que a IA pode ser utilizada, como, de que forma fazer um uso efetivo dessas ferramentas. A gente também precisa discutir o aspecto ético de autoria, o que é meu texto, o que é a minha voz, que a IA não é capaz de fazer, de posicionar a gente dentro dos textos, e também discutir o aspecto ético e os efeitos disso [...]. (PF3)

Então, todos aqueles que tiveram o texto indicado como gerado por inteligência artificial, eu entrei em contato e perguntei bem direto se a pessoa tinha utilizado inteligência artificial no trabalho. Alguns

alunos receberam esse questionamento de uma forma bem tranquila e me explicaram os usos que eles faziam da ferramenta. Então, nem sempre era pedido para a ferramenta gerar o texto todo para mim. Às vezes, o uso era eu escrever o texto, aí pedir para a ferramenta deixar a linguagem mais apropriada para a linguagem acadêmica, ou pedir para a ferramenta sugerir um vocabulário mais avançado, ou pedir para a ferramenta deixar a linguagem mais formal, ou pedir para a ferramenta corrigir os erros gramaticais, ou em um caso até eu pedir para a ferramenta traduzir o meu texto. O aluno mencionou que escreveu em português e pediu para a ferramenta traduzir o texto para o inglês em uma linguagem apropriada. Então, foi interessante esse movimento porque me permitiu aprender os usos que os estudantes estavam fazendo da inteligência artificial. (PF4)

Por outro lado, alguns deles me disseram que eles pediram de fato para a ferramenta gerar o texto todo, ou seja, eles não tiveram uma participação ativa nesse processo e alguns outros estudantes não receberam muito bem esse questionamento. Eles relataram que eles são constantemente acusados, e essa foi a palavra que eles usaram mesmo, que a ferramenta, os professores, os acusam de não produzir os trabalhos e que isso deixa eles, faz com que eles se sintam chateados ou desmotivados e acho que essa é uma questão que a gente vai precisar trabalhar também. Acho que é isso, a minha experiência, não sei se ficou claro, mas eu acho que o ponto central dessa discussão para mim é a ideia de autoria e a ideia de como a gente pode ter algum controle sobre qual é o uso que o estudante está fazendo dessa ferramenta, se ele está usando de maneira responsável ou se ele está pedindo simplesmente para a ferramenta gerar uma resposta pronta para ele. (PF4)

O que eu tenho sentido de dificuldade com relação ao uso da inteligência artificial por parte dos alunos é principalmente na questão de avaliação, além da questão do plágio, da autoria, mas como eu sou responsável pela disciplina de língua inglesa e muitas vezes os

alunos podem usar algumas ferramentas de inteligência artificial a fim de correção, de corrigir um texto ou algo desse sentido, isso pode acabar, essa ferramenta pode encobrir algumas dúvidas e pode encobrir algumas possíveis lacunas na aprendizagem dos alunos e aí esses dados que a gente tem dos instrumentos de avaliação acabam não sendo tão efetivos e a nossa tomada de decisão pode acabar sendo afetada. E nisso os alunos podem acabar não cumprindo os objetivos propostos pelo curso, não atingindo o nível que eles deveriam atingir, linguisticamente falando, por conta dessa dificuldade de percepção. (PF5)

A utilização de ferramentas de IA sem o conhecimento aprofundado das temáticas pesquisadas pode acarretar na apresentação de trabalhos nos quais podem ser detectadas a **falta de repertório e de capacidade crítica para avaliar o texto produzido pela IA**. Chan (2024) já nos alertou sobre a necessidade de desenvolver a capacidade de avaliar de maneira crítica a IA questionando os resultados gerados pelo sistema. Long e Magerko (2020) também nos alertaram que é preciso reconhecer o funcionamento das ferramentas de IA de forma a reconhecer como se dá a tomada de decisões pelo sistema. Segundo os autores, é vital “compreender as etapas do aprendizado da máquina, a função do humano na programação, os princípios de como os computadores aprendem com os dados e como estes são interpretados” (Long, Magerko, 2020 p. 4). O trecho de PF3 a seguir ilustra esta problemática:

As plataformas ajudam muito a escrever textos acadêmicos, principalmente com questões de linguagem, clareza, da organização de um artigo, organização de um parágrafo, mas os alunos não estão sabendo usar. Eles (os alunos) pedem às vezes para a plataforma gerar alguma coisa sem dar as referências, às vezes pedem uma coisa que não existe, a plataforma vai lá, alucina, que é o termo da área da computação, que ela inventa informação que não existe, recebi um trabalho ano passado que era sobre, a aluna tinha colocado algumas coisas sobre Vygotsky que não existiam simplesmente, então... então assim, eles não tem

o senso crítico, eles não têm maturidade acadêmica para julgar o valor de uma coisa que tem sido criada, eles acabam entregando trabalhos de porcaria que pra mim é muito claro aqui, que foi feito com essas ferramentas. (PF3)

Como já apontamos previamente, a utilização de ferramentas de inteligência artificial, como o *ChatGPT*, no ambiente educacional, traz desafios significativos. No que diz respeito à autenticidade do trabalho dos alunos, há uma dificuldade em discernir entre a produção original dos estudantes e o conteúdo gerado por IA, levantando, assim, questões importantes sobre o aprendizado. Apontamos que, para além de estratégias que desenvolvam o uso ético dessas ferramentas, a formação dos educadores para identificar e integrar essas ferramentas pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Considerações finais

A última década foi marcada por mudanças tecnológicas radicais: de tecnologias telefônicas a realidade virtual aumentada e inteligência artificial. Nessa mesma toada, as mudanças educacionais ocorreram, pós-pandemia da Covid-19, de maneira brusca. Levando em conta nosso contexto histórico multifacetado e o advento da inteligência artificial, partimos da premissa de que estas mudanças influenciam também nos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Nesse sentido, buscamos compreender as percepções de professores formadores no que se refere às dificuldades que eles têm enfrentando em lidar com estas ferramentas, de modo a integrá-las em suas aulas com base em um letramento para a inteligência artificial.

Assim, inicialmente perguntamos ao próprio *ChatGPT*: quais os principais questionamentos para a formação de professores em tempos de inteligência artificial e 2) quais as principais problemáticas para formação de professores em tempos de

inteligência artificial. Em seguida, conversamos com cinco professores formadores e realizamos essas mesmas perguntas.

Os dados revelam que ambos, a ferramenta *ChatGPT* e os professores formadores, apresentaram desafios similares para a formação docente no que se refere ao uso da IA. Para além de reconhecer que ela existe e está sendo usada pelos alunos, é preciso compreender seu funcionamento e suas potencialidades e fazer uso ético dos *chatbots*. Paralelamente a essas questões, os professores apontam que têm dificuldade em acompanhar as rápidas mudanças e de reconhecer o uso da IA em trabalhos dos alunos, o que nos leva ao último ponto, que trata da capacidade crítica em avaliar e fazer uso da ferramenta.

Diante de tais considerações, percebemos que o letramento em IA exige do sujeito a compreensão de informações subjacentes, tais como ideologias, discursos, aspectos avaliativos e éticos, que vão desde uma leitura crítica e reflexiva das informações que são apresentadas, a um pensamento crítico acerca da credibilidade das informações que são fornecidas de acordo com a instrução que é inserida, e também a capacidade de verificar a fonte da informação. Para que superemos tais desafios, é necessário que ambos, professores formadores e professores em formação, compreendam os saberes necessários para o letramento em inteligência artificial, bem como fazer uso ético e crítico dessas ferramentas.

REFERÊNCIAS

- BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001.
- CHAN, Cecilia Ka Yuk. AI Literacy. In: CHAN, Cecilia Ka Yuk; COLLOTON, Tom. *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect*. Taylor & Francis, 2024.
- DUQUE, R. de C. S.; Turra, M., dos Santos, A. A.; Soares, L. G.; Pascon, D. M.; Bernardina, L. D.; Peres, H. H. C.; Barros, M. W. B.; do Nascimento, I. J. B. M. F.; Gomes, D. J. R. de A.; Simões, G. S.; & de Oliveira, E. A. R.. Formação de professores e a Inteligência Artificial: desafios e perspectivas. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 16(7), 6864-6878. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.7-158>, 2023.
- ESHET, Y. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 13, n. 1, p. 93-106. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2004
- FUTURE LAB. *Digital Literacy in Practice: Case studies of primary and secondary classrooms*. Bristol, UK: Futurelab, [2010]. Disponível em: <https://www.nfer.ac.uk/media/1tgpl0a5/futl06casestudies.pdf>. Acesso em: 7 Jul. 2024
- GILSTER, Paul. *Digital Literacy*. New York: Wiley, 1997.
- GIRAFFA, Lucia; KHOLS-SANTOS, Priscila. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. *Educação em Análise*, v. 8, n. 1, p. 116-134, 2023.
- IRUOGHENE, Simon. Artificial Intelligence in Education: History, Roles, Benefits, Challenges of Implementing, Examples, and its Future Implications. 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/103694285/Artificial_Intelligence_in_Education_History_Roles_Benefits_Challenges_of_Implementing_Examples_and_its_Future_Implications
- JOHNSON, Karen E. *Second language teacher education: a socio-cultural perspective*. Oxfordshire: Routledge, 2009.
- LAUPICHLER, Matthias Carl; Aster, Alexandra; Schirch, Jana; Raupach, Tobias. Artificial intelligence literacy in higher and

adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, v. 3, p. 100-101, 2022.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LONG D, MAGERKO B. What is AI literacy? Competencies and design considerations. In: PROCEEDINGS OF THE CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2020, Yokohama. Anais [...]. Nova York: Association for Computing Machinery, 2020. p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MARTIN, A. A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 1, n. 2, 2006.

PICÃO, Fábio Fornazieri et al. Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. *Revista Amor Mundi*, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; Da Silva CARDOSO, Janaína. Letramento digital de professores de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 25, n. especial, p. 225-249, 2022.

SILVA, J. G.; OLIVEIRA, M. L.; FIGUEIREDO, M. P. P.; GUEDES, A. A. B.; LIMA, J. C. M.; SILVA, J. J. G.; PEREIRA, M. M. H. F.; SILVA, W. O futuro da educação na era da Inteligência Artificial: Um guia completo para educadores entenderem e aplicarem as novas tecnologias. São Paulo: EBPCA: Editora Andaluz, 2024.

SPERLING, Katarina; Stenberg, Carl-Johan; McGrath, Cormac; Akerfeldt, Anna. In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, v 6.

ZAVALA, Virginia. Língua como prática social: desconstruindo fronteiras na educação bilíngue intercultural. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1313-1338, 2018.

**PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION IN TIMES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
A FOCUS ON THE PERCEPTIONS OF TEACHER EDUCATORS**

ABSTRACT: Language teacher education in the era of artificial intelligence tools has been a recurring theme in teachers' practices generating a scenario of anxiety. This study aims to analyze the perceptions of English language teacher educators regarding the questions arising from using of AI in pedagogical practices at the undergraduate level. To this end, five teacher educators were invited to share their perceptions of the contexts of pre-service teacher training in which they work about to the use of AI. In order to address this issue, we grounded the study in the theories of literacy, multilingualism, and recent work on AI literacy (literacy for artificial intelligence) and teacher training. We conducted a descriptive qualitative study. The data analysis considered the following themes: 1) recognition of the existence of AI by teachers, 2) understanding of its functioning, potential, and weaknesses by all those involved, 3) use to enhance teacher learning/training, 4) difficulty in monitoring the student's learning process when AI is used to carry out the proposed tasks and 5) unethical uses of the tools and their consequences and 6) lack of repertoire and critical capacity to evaluate the text produced by AI.

keywords: Artificial intelligence; Initial teacher education; ChatGPT.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GERATIVA, CORPOS “PERFEITOS” E COLONIALIDADE ESTÉTICA

*Simone Hashiguti¹
Fabiane Lemes²*

RESUMO: Neste artigo, abordamos a geração de imagens por sistemas de Inteligência Artificial, problematizando a manutenção, por parte desses sistemas e de seus produtos gerados, de uma lógica colonial, a partir da qual são cristalizadas, por exemplo, algumas representações de beleza e perfeição que são irreais e pautadas em um referencial branco, europeu e hegemônico. Para isso, mobilizamos teorias sobre discurso e corpo com base nas quais analisamos discursivamente seis imagens, geradas por tais sistemas, e discutimos as condições de possibilidade em que elas são geradas e seus efeitos. Tomando essa análise como exemplo de um funcionamento problemático e considerando que sistemas de Inteligência Artificial podem funcionar como dispositivos coloniais de controle e manipulação de usuárias(os), apontamos para a necessidade de incluir a discussão direta e detalhada sobre Inteligência Artificial na sala de aula de línguas, a fim de responder efetivamente a uma orientação crítica de educação linguística-digital.

Palavras-chave: Inteligência Artificial gerativa; Grandes modelos de linguagem; Opressão algorítmica; Discurso.

¹ Doutora e Mestre em Linguística Aplicada. Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: simoneth@unicamp.br.

² Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: lemesfabiane.ufu@gmail.com.

Introdução

A presença e os efeitos da ampla adesão da sociedade a sistemas de Inteligência Artificial (IA) são marcas deste estrato histórico. São diversos os tipos de serviços desse tipo já em uso em várias áreas e setores e com muitos benefícios. Porém, como vem sendo possível acompanhar em estudos recentes e observar informalmente em nossas salas de aula de línguas, há também muitos efeitos negativos, principalmente no que se refere ao consumo acrítico, por parte de usuárias(os), de textos e imagens que circulam na internet e que, muitas vezes, são geradas ou alteradas por sistemas de IA chamados de gerativos ou generativos, na forma anglicizada. Por exemplo, sintomas como depressão, ansiedade, disfunções alimentares, desconforto com a própria imagem e transtornos têm sido cientificamente documentados (Haidt, 2024; de Paula; Lopes; da Rocha, 2023; Lopes; Rodrigues Júnior, 2022; US Department of health and human services, 2023) e relacionados com a exposição massiva de pessoas jovens e adultas a imagens e narrativas que retratam estilos de vida insustentáveis ante a coletividade e a corpos supostamente belos que, ao mesmo tempo que são irreais, são tomados como modelos e, em seu efeito discursivo de verdade, acabam por se tornar referenciais culturais e aspirações pessoais.

Nesse sentido, este artigo oferece uma abordagem discursiva sobre o funcionamento de sistemas de IA gerativa de imagens, voltando-se analiticamente para o recorte do que ora chamamos de *colonialidade estética*, sobretudo contra o corpo da mulher, como concluímos, na forma de opressão algorítmica, como discutido, por exemplo, por autoras como Noble (2018) e O’Neill (2020). Analisamos discursivamente um conjunto de seis imagens geradas por sistemas de IA gerativas e discutimos o que determina historicamente a geração dessas imagens e não de outras. Localizamo-nos, epistemicamente, no interior dos estudos em Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva (Pennycook, 2006), que

tem como foco a linguagem relacionada com questões sociais urgentes. Com isso, mantemos uma perspectiva discursiva sobre processos de produção de sentidos (Pêcheux, 2006, 1997), alinhada, sobretudo, a teorias pós-estruturalistas (Foucault, 2006, 1999; 1995; Butler, 2018) e a teorizações decoloniais sobre corpo (Gonzalez, 2020; Fanon, 2008; Brandini; Passos, 2019). Consideramos também aspectos técnicos relacionados com sistemas de IA (Turing, 1950; Nicolelis, 2023).

Nas linhas a seguir, apresentamos, primeiramente, as nossas conceituações discursivas de IA e de algoritmo e discorremos sobre opressão algorítmica. Depois, expomos a metodologia e a análise de dados e discutimos como se dá o seu funcionamento discursivo colonial. Finalizamos concluindo que, por um lado, entre as ações que podemos desenvolver sobre o tema junto à sociedade, é fundamental abordar crítica e diretamente a questão da IA na sala de aula de línguas, com exemplos práticos e, sobretudo, com a explicação de aspectos técnicos sobre sua forma de funcionamento algorítmico e ideológico, tornando esse tema parte da educação linguística contemporânea e, por outro lado, é urgente que a área de pesquisa e desenvolvimento de sistemas de IA conte a dimensão discursiva da linguagem humana e problematize os efeitos sociais, políticos e subjetivos de suas programações e de seus sistemas. Este estudo faz parte do projeto de pesquisa Linguagem e/como Acolhimento – Etapa 2 e está também no rol das atividades teórico-analíticas dos grupos de pesquisa. O Corpo e a Imagem no Discurso (CID) e Linguagem Humana e Inteligência Artificial (LIA)

IA gerativa, algoritmo como materialidade do discurso e opressão algorítmica

Segundo Turing (1950), podemos dizer que um sistema computacional é “inteligente” se ele puder imitar respostas humanas em determinadas condições, estando tecnicamente apto para

repetir ou reproduzir respostas humanas³. Para Nicolelis (2023), contudo, sistemas de IA não são nem inteligentes, “porque a inteligência é uma propriedade emergente de organismos interagindo com o ambiente e com outros organismos”, nem artificiais, pois são criados por humanos (Nicolelis, 2023, não paginado). Este autor argumenta que as máquinas que utilizam algoritmos e aprendizado de máquina não possuem consciência, cognição ou capacidade de entender como os seres humanos. Em outras palavras, apenas replicam a inteligência humana, processando os dados de maneira algorítmica, ideia também proposta no conceito de IA fraca de Searle (1980)⁴, que caracteriza todas as IAs existentes até o momento. Ainda conforme corroboram Guimarães e Lages (1994), sistemas de IA funcionam por linhas de programação computacional e por algoritmos, que são comandos ou instruções específicas a serem executados na ordem programada, o que difere muito da capacidade de cognição e resolução criativa de problemas por humanos.

À diferença de outros sistemas que apenas recuperam informações, as IAs gerativas, como o ChatGPT, utilizam redes neurais profundas para aprender padrões em grandes volumes de dados e podem gerar diversos produtos. O processo de aprendizado de máquina, nesses casos, envolve a análise de enormes quantidades de textos, hoje, na casa dos bilhões, para que o modelo reconheça, estatisticamente, relações entre palavras, frases e até contextos mais amplos, além de métricas, etapas de treinamento e conjuntos de regras para certo controle sobre os dados e resultados gerados, como é o caso de inserção de barreiras de segurança

3 O sintagma “Inteligência Artificial” por sua vez, foi cunhado em 1956 numa oficina de verão sobre IA na Universidade de Dartmouth, quando se conjecturou, pela primeira vez, que qualquer aspecto de inteligência que pudesse ser descrito poderia ser simulado por uma máquina (McCarthy *et al*, 1955, p. 1).

4 No artigo, Searle discute as linhas de abordagem do conceito de IA à época, que tendiam a aceitar que máquinas poderiam chegar a ter intencionalidade e entendimento (IA forte) ou a considerar que máquinas somente poderiam simular essas características humanas (IA fraca).

(*guardrails*, em inglês), para evitar vieses e usos indevidos desses sistemas (Yuan *et alii.*, 2024). A ocorrência de vieses – de nossa perspectiva, de alinhamentos a determinados discursos –, pode ocorrer na limitação e falta de variedade do conjunto de dados, na programação dos algoritmos, no treinamento e refinamento do modelo, na aplicação ou não de estratégias de sua mitigação.

Desses elementos, no campo dos estudos linguístico-aplicados, em nossas pesquisas, temos conceituado o algoritmo como materialidade do discurso (Hashiguti, 2020; Hashiguti; Fagundes, 2022). Em outras palavras, mantendo a noção de discurso pcheutiana (Pêcheux, 2006), consideramos que o algoritmo, assim como a língua, é uma estrutura (Fagundes, 2021) que funciona como superfície do discurso. Entendemos as linhas de código de um algoritmo como formas matemáticas de enunciar e produzir sentido, pois essa linguagem computacional é inicialmente produzida por um sujeito-programador, que, analiticamente, é uma posição discursiva, ou seja, está sob a injunção inconsciente de determinados discursos, de forma que as soluções desses algoritmos podem acabar por repetir sentidos possíveis em certas formações discursivas. Em outras palavras, mediante a uma linguagem computacional, o(a) programador(a), como sujeito inconsciente de linguagem que é, cria regras que podem ter como efeito perpetuar discursos sob os quais está em injunção, o que faz com que os algoritmos comecem a igualmente performar tais discursos (Hashiguti; Fagundes, 2022). Isso nos faz compreender que as linhas de código de um algoritmo também são formas de enunciar que materializam não apenas as soluções tecnológicas mas também valores e orientações na/da ordem do discurso, que são inconscientemente naturalizadas como padrão.

A constatação de que algoritmos podem ser opressores vem de estudos, por exemplo, como os de O'Neill (2020) e Noble (2018), de mapeamentos como os do site do Projeto Desvelar – justiça racial na Inteligência Artificial e TICs (Silva, 2023) e de relatórios como os da Unesco (2024). Os exemplos disponíveis nessas fontes nos

permitem afirmar que, nas linhas de programação do algoritmo, não necessariamente de modo proposital, há práticas discursivas em curso que reforçam a manutenção e perpetuação não somente de discursos de ódio e de classe mas também de discursos racistas, homofóbicos e sexistas. Esse é o caso, por exemplo, de aplicativos de recursos humanos como o Gupy⁵, que discriminam pessoas mais velhas, mulheres e pessoas formadas em faculdades populares; de imagens do aplicativo Canva, que foi reportado, em maio de 2024, por ter disponibilizado imagens de tornozeleiras eletrônicas apenas com garotos negros; do aplicativo DALL-E, que incluiu armas em imagens geradas para comandos sobre mulheres negras em favela. Além disso, encontramos outros exemplos mapeados e documentados em O’Neil (2020) e Noble (2018).

Quando usamos o termo “opressão”, referimo-nos às relações de poder (Foucault, 1995), em que o poder hegemônico tem dominância. Quando trazemos o termo para a noção de algoritmo, queremos dizer do “poder dos algoritmos na era do neoliberalismo e como essas decisões digitais reforçam as relações sociais opressivas” (Noble, 2018, p. 16, tradução nossa⁶), objetivando ter um controle a respeito do que vemos, buscamos, pesquisamos, consumimos e compramos. Essa dinâmica produz desigualdades na parcela da sociedade que já se encontra à periferia e é oprimida de várias formas no sistema-mundo-capitalista, pois, nesse tipo de algoritmo, há a reprodução de certos preconceitos, que recaem mais fortemente sobre tipos específicos de categorias, por exemplo, mulheres e pessoas pretas (Fagundes, 2021).

5 Uma reportagem sobre o app pode ser lida no link: <https://www.intercept.com.br/2022/11/24/como-plataformas-de-inteligencia-artificial-podem-discriminar-mulheres-idosos-e-faculdades-populares-em-processos-seletivos/>. Acesso em 25 nov. 2024.

6 Tradução nossa de: power of algorithms in the age of neoliberalism and the ways those digital decisions reinforce oppressive social relationships (Noble, 2016, p. 16)

Ainda de um ponto de vista decolonial, entendemos que a opressão contra corpos minorizados por sexo, gênero, raça ou classe, para além de ser um exercício de poder, é uma opressão que pode ser qualificada como *colonial*. Como explica Quijano (1991), o colonialismo europeu, à sua época, foi justificado pela Europa como uma missão civilizatória e criou as dicotomias modernas (homem x mulher; racional x irracional; humano x selvagem; bonito x feio etc.) que vão balizar o mundo, mesmo depois da independência das colônias, movimento que ele chama de colonialidade. Uma opressão colonial ocorre, portanto, quando são mantidos os padrões de racionalidade, beleza, civilidade e sucesso que foram inventados como atributos naturais do corpo branco europeu, heteronormativo e hegemônico (Quijano, 1991; Lugones, 2020).

No meio informacional, essa lógica colonial é tratada por Faustino e Lippold (2023), pelo conceito de *colonialismo digital*. O termo pode ser entendido como a expressão tecnológica informacional do colonialismo, referido pelos autores como o estágio atual de desenvolvimento do modo de produção capitalista (Faustino; Lippold, 2023, p. 68-71), cuja característica é a de ser *dadificado* e controlado por grandes corporações ou *big techs*. Para os autores, o problema principal do colonialismo digital refere-se mais aos sentidos pelos quais os sistemas de IAs e técnicas de aprendizado de máquina são projetados do que esses sistemas e técnicas em si (Faustino; Lippold, 2023, p. 188). De nosso ponto de vista, contudo, todo o ciclo de produção, treinamento e utilização desses sistemas é questionável. É necessário observar atentamente quem produz e controla grande parte dessas tecnologias e considerar ainda que muitas delas, no estágio em que estão, ainda são ecologicamente inviáveis – seja pela grande pegada de carbono que deixam, seja pelas formas extrativistas e coloniais pelas quais as *big techs* obtêm os materiais que precisam para produzi-las. Além disso, parece-nos questionável também pela grande e imediata social a esses sistemas, principalmente por gerações mais jovens, sem um posicionamento crítico sobre tudo o que está implicado nesse

ciclo. Neste artigo, enfatizamos justamente os efeitos negativos da aceitação de imagens produzidas por esses sistemas na construção discursiva de parâmetros de beleza e perfeição.

Metodologia de pesquisa

Nossa pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e analítica, baseada na Análise de Discurso, a fim de examinar como as imagens geradas por algoritmos de IA, como o Midjourney, reproduzem e perpetuam discursos opressores no ciberespaço. Seguimos o dispositivo discursivo de análise (Pêcheux, 2006), que pressupõe o batimento entre teoria e análise e a interpretação-descrição do *corpus* de pesquisa. Neste estudo, investigamos a “objetivação discursiva”⁷ de um suposto corpo perfeito. Nessa perspectiva, uma imagem, como dado de análise, é considerada um texto que, apesar de ter a especificidade de ser um material visual que não se iguala ao linguístico, pode ser descrita. Consideramos a descrição como um processo de explicitação dos pontos de discursividade (Hashiguti, 2016, p. 191-192), isto é, pontos da imagem que emergem como mais brilhantes e significativos na observação da analista. Havendo aspectos visuais que se repetem entre as imagens de um *corpus*, eles são considerados ressonâncias discursivas (Serrani-Infante, 1998): repetições de traços que têm o efeito de regularizar sentidos. A regularidade de sentidos é importante para elucidar quais discursos estão em funcionamento em um *corpus* de maneira dominante.

Para a análise, foram utilizados como dados seis imagens geradas por sistemas de IA. Quatro delas foram divulgadas em redes sociais e *sites* de notícias, sob a legenda “corpos perfeitos”. Duas

⁷ O termo objetivação discursiva pode ser compreendido a partir das condições em que se determina como “alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pôde ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pôde ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente” (Foucault, 2006, p. 235).

delas foram geradas por comandos dados por nós no aplicativo Midjourney, uma IA gerativa que transforma textos em imagens⁸. Nossos comandos pediam, especificamente, e com pequenas variações textuais, a representação de um “corpo perfeito”.

Análise de dados

Na Figura 1, produzida pelo aplicativo Midjourney e coletada de um site, há duas representações de corpo perfeito criadas pela IA, as quais representam um padrão biologicamente feminino e masculino. À esquerda, vemos a parte superior do corpo de uma mulher jovem, magra, com pele clara, pouca maquiagem e um leve bronzeado, cabelos loiros, longos e lisos e olhos azuis. Ela possui seios projetados, traços corporais e faciais finos; a boca de lábios volumosos aparece entreaberta, deixando visível um pouco dos dentes incisivos superiores. Aparentemente, ela veste um *top* justo, de tecido fino, cuja função é encobrir os seios. Ela aparece ao lado de outra foto, desta vez, de um homem jovem, forte, de pele clara, cabelos pretos, lisos e alinhados, barba cerrada e maxilar bem definido. A partir do dorso, podemos notar músculos bastante projetados e definidos, além de veias saltadas. Seus olhos são pequenos e rentes às sobrancelhas retas; o nariz é afilado e os lábios são finos e rosados.

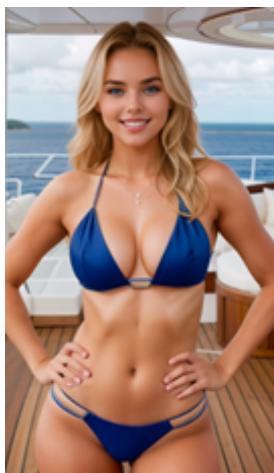
⁸ A Figura 2 foi gerada na versão 5.1 do aplicativo. As Figuras 1 e 3, supostamente, também foram geradas nessa versão. Sobre a Figura 4, não encontramos informação sobre qual sistema e respectiva versão foi utilizada.

Figura 1 – Os supostos cor-
pos perfeitos 1



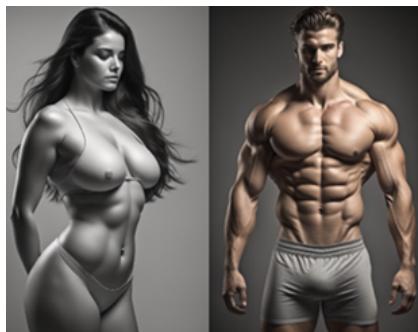
Fonte: Mundvo Boa Forma
(2023)

Figura 3 – Milla Sofia, in-
fluenciadora digital criada
por IA



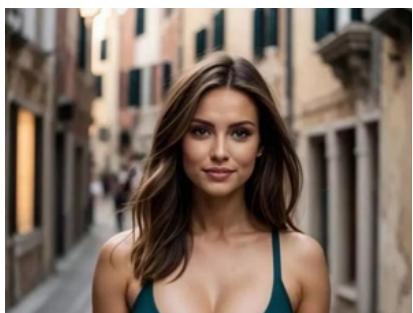
Fonte: Sofia (2024)

Figura 2 – Os supostos cor-
pos perfeitos 2



Fonte: Midjourney (2023)

Figura 4 – Emilly Pelegri-
ni, influenciadora digital
criada por IA



Fonte: Silveira (2024)

Na figura 2, que também foi gerada pelo Midjourney, mas mediante comandos dados por nós⁹, o corpo feminino segue a estética da mulher jovial, esguia, caucasiana, com cabelos escuros, longos e lisos, sem músculos, porém com formas definidas. Os seios de tamanho mediano estão cobertos por um sutiã transparente, deixando marcado o mamilo direito. Seus lábios estão virados para baixo; os olhos também se dirigem para baixo, deixando as pálpebras fechadas, que tornam visíveis os cílios prolongados e mostram uma pose contemplativa e submissa. Ela aparece em trajes íntimos, como a mulher da Figura 1, mas com materiais mais transparentes. O homem representado tem músculos bem definidos e veias saltadas. Ele é branco, tem cabelo claro, liso, curto e alinhado. Seu rosto é quadrado, com mandíbula larga e angular, nariz reto, testa reta e ampla, e barba cerrada. Seus olhos são médios, aparentemente castanhos, e suas sobrancelhas são fartas. Ele também aparece de roupa íntima que deixa à mostra um certo volume na genitalia.

Nas Figuras 3 e 4, novamente, temos representações femininas de dois personagens criados por IA, que se tornaram perfis na rede social Instagram e também em outras mídias sociais. Influenciadoras digitais, Milla Sofia tem, na data de edição deste artigo¹⁰, 200 mil seguidores nessa rede, enquanto Emily Pellegrini tem 253 mil. Ambas aparecem com partes do corpo à mostra; suas figuras são esguias, mas com músculos levemente aparentes; suas peles são claras, os cabelos são lisos e longos, e os lábios são volumosos, assim como nas representações de mulher perfeita das Figuras 1 e 2. Todas as imagens de mulheres supostamente

9 Dados gerados pelo sistema na versão 5.1, em 04 de agosto de 2023, a partir do nosso experimento com os comandos: “Corpo perfeito feminino” e “Corpo perfeito masculino”. A título de informação, no fechamento da edição deste texto, em outubro de 2024, outras imagens foram geradas com os mesmos prompts nos aplicativos Midjourney e Dall-E, versão 3, tendo sido obtidas imagens similares às que foram analisadas neste artigo.

10 Revisado em 28 de outubro de 2024.

perfeitas, nas Figuras 1 a 4, são de mulheres que parecem jovens, com aproximadamente 20 anos.

Discussão: A colonialidade estética

Pêcheux (1997) sugere que o discurso é um campo de luta simbólica, em que as ideologias se materializam e se perpetuam. De nosso ponto de vista, as Figuras 1 a 4 contêm representações de corpos idealizados e reforçam discursos hegemônicos sobre a sexualidade e um padrão de beleza específico na sociedade ocidental. Elas refletem um modelo que é eurocêntrico, colonial e irreal. Além disso, a hipersexualização das figuras masculinas e femininas estabelece e perpetua normas de gênero que vinculam a masculinidade à força física e à dominância, e a feminilidade à voluptuosidade e à submissão. Embora os comandos para geração de todas imagens contenham o termo “corpo”, o que poderia motivar os sistemas de IA gerativa a apresentarem corpos mais desnudos, é visível a maneira como a mulher é representada com ênfase nas curvas e na postura que destaca seu corpo, sugerindo uma objetificação sexual que reduz a identidade feminina à submissão e ao corpo e à sua aparência física. O homem, por outro lado, é apresentado de maneira que enfatiza sua força e virilidade, reforçando a ideia de que o valor masculino está atrelado à capacidade física e à dominância.

Essa hipersexualização dos corpos atua como uma forma de biopolítica (Foucault, 1979), em que as normas de beleza e sexualidade são reguladas e impostas, controlando assim os comportamentos e identidades individuais. De fato, Foucault (1979) propõe que o poder e o saber estão intrinsecamente ligados e que as instituições sociais utilizam saberes específicos para exercer controle. A imagem é um exemplo do poder das indústrias da moda, do fitness e da mídia, que produzem e disseminam certos saberes sobre os corpos “perfeitos”. A criação e a circulação dessas imagens exercem um controle sutil, normalizando e valorizando

certos tipos corporais em detrimento de outros. Além disso, em seus efeitos coloniais, elas ditam como os indivíduos devem moldar suas próprias identidades e corpos para serem considerados atraentes e valiosos na sociedade capitalista. Isso porque, para Foucault (2006), os sentidos possuem *veridicção*, isto é, sustentam verdades transitórias, possíveis no interior de determinado estrato histórico. Assim, o modo como tais discursos se articulam, a fim de se legitimarem, está atrelado às arquiteturas de poder que funcionam em dispositivos, como alguns sistemas de IA gerativos, as quais determinam representações imaginárias que, cristalizadas, são tomadas como verdades. Nessa esteira, circula o conceito de beleza, imprescindível para este trabalho. Acerca disso, Sant'Anna, pondera que

[a] beleza e a graça são, sem dúvida, valores historicamente associados mais às mulheres do que aos homens. Contudo, [...] o conteúdo que constitui esses valores varia ao longo do tempo, modificando a relação entre a feminilidade e a cultura, entre o corpo e os cuidados destinados a embelezá-lo (Sant'Anna, 2005, p. 16).

Portanto, a normatização de valores é histórica e cultural; entre eles, o culto à beleza, isto é, ao corpo. Ainda conforme Naomi Wolf (1992), a concepção de beleza é um mito que deve ser associado ao patriarcado. Nessa conjuntura, a imposição de certo padrão estético faz parte de uma política permanente de opressão, sobretudo, às mulheres, que se une a sistemas socioeconômicos vigentes. Isso porque a ideia do que é belo depende do *modus operandi* de dada sociedade e também do período histórico, vindo a sofrer transformações que, como compreendemos, corroboram a asserção da autora, ao classificar a beleza como um mito, e também a proposição foucaultiana acerca das verdades transitórias. Em outras palavras, a ideia de beleza seria uma formação discursiva que oscila de acordo com a conjuntura política, histórica e cultural de determinada sociedade.

Butler (2018) pondera que um corpo sempre sofre influência do meio social em que está inscrito, mesmo que possa reagir e resistir às influências externas. O meio cultural coopta o corpo, deixando-o vulnerável a um sistema pré-determinado e exterior à sua existência, que é regulamentada, sob tal injunção. Na sociedade moderna, o capitalismo e o neoliberalismo fazem parte desse sistema, fundindo-se com o nicho da beleza e influencian-do substancialmente o que é considerado belo. Isso porque à medida que o capitalismo vende um corpo “perfeito”, uma vez que o torna objeto de consumo, por meio de procedimentos estéticos aos quais, principalmente, mulheres recorrem para se adequarem ao padrão, o neoliberalismo vive da lógica da concorrência e da competição na busca pela melhor versão de si mesmo (Dardot; Laval, 2016), característica que abrange o corpo como espessura material do/no discurso (Hashiguti, 2008).

Em outras palavras, a beleza e o corpo são (re)significados pelo viés comercial, (re)significando-se também materialmente, por exemplo, em imagens geradas por sistemas de IA gerativa que promovem padrões inatingíveis de corpo que são, contudo, vendidos como possíveis pelos diversos setores comerciais. E não apenas isso. Na lógica colonial algorítmica, dado é poder: quanto mais informação a respeito do que se busca, pesquisa-se, procura-se, mais controle se pode obter, mais lucro se pode gerar. Cada *like* postado para influenciadoras digitais, como as representadas nas Figuras 3 e 4, é um dado esclarecedor sobre o que a sociedade ocidental consome, quer consumir e aspira, o que facilita o controle e o agenciamento social por parte das *big techs*. Sobre esse assunto, Dyens (2001) pondera que as tecnologias têm sido um dos principais palcos de violência simbólica da atualidade, já que incidem grande poder de transformação sobre os corpos vivos, que, nessa injunção, são objetificados. Isso porque a divulgação de imagens pessoais, principalmente, nas redes sociais, com a finalidade de obtenção de *likes*, objetifica o corpo que é elogiado ou rejeitado. Nessa dinâmica, apesar de todos os corpos serem alvos,

o corpo feminino é o principal deles, comumente relacionado com padrões, medidas e formas ideais normatizadas, que funcionam para (des)autorizar e (des)qualificar beleza ou perfeição.

A representação de corpo perfeito, criada pela IA, apresenta-se, assim, eivada de ideais e estereotipagem. Acerca da estereotipagem, como elucida Hall (2016), seu poder simbólico reside na sua capacidade de cristalizar significados, congelando características que são arbitrárias ou construídas historicamente para justificar desigualdades e preconceitos. Como aponta o autor, produtos culturais midiáticos não apenas refletem o mundo mas também o moldam, dada a sua característica discursiva, impactando as questões identitárias e a subjetividade. Para o autor, a estereotipagem é uma das estratégias de construção da ideia de “nós” e “eles”, em que “nós” representa o grupo hegemônico, que impõe uma imagem negativa do “eles”. De uma perspectiva discursiva, entendemos que essas cristalizações funcionam como memória de representação (Hashiguti, 2008) que, nos processos de produção de sentidos, e pelo efeito de naturalização dos estereótipos, determina direções e expectativas de sentidos e imaginários sobre condutas e até mesmo capacidades para os corpos. As características do suposto corpo perfeito, ao serem massivamente replicadas em publicações na internet, tornam-se não apenas cristalizações mas também representações hegemônicas, dado o alcance de sua disseminação.

Como mencionado nas linhas anteriores, essas representações hegemônicas de beleza, ao serem disseminadas massivamente em redes sociais e consumidas sem um olhar crítico, podem causar transtornos psíquicos relacionados à imagem que as pessoas têm de seus próprios corpos, principalmente no caso de mulheres. Segundo Vincente-Benito; Ramírez-Durán (2023), em meninas adolescentes, a insatisfação corporal e os casos de baixa autoestima, combinados com comportamentos de risco e com transtornos alimentares, são consequências diretas da intensa exposição desse público às redes sociais e à internalização

desses ideais de beleza. Ainda como apontado por de Paula; Lopes; da Rocha (2023), a superexposição a imagens de “corpos perfeitos”, aliada à comparação e à busca por validação nas redes sociais, provoca mudanças comportamentais e pode levar a casos de Transtorno Dismórfico Corporal (TDC). Para estas autoras, a gravidade e a complexidade desse tipo de transtorno deve ser abordada multidisciplinarmente. De nosso ponto de vista, como fenômeno social e de linguagem, esse assunto deve ser tema de pesquisas discursivas e fazer parte do currículo das disciplinas de línguas, nas quais podem ser explorados e explicados, com dados em circulação nas redes sociais, os mecanismos discursivos e técnicos envolvidos na construção e invenção de padrões ideais e irreais de corpo.

Conclusão

Sob a ótica das proposições de Pêcheux (1997, 2006) e Foucault (1979, 1995, 1999, 2006), nossa análise nos possibilita depreender que, em nosso *corpus*, ecoam discursos sobre gênero e sexualidade que são enraizados em uma lógica hegemônica colonial, com relações de poder que tendem tanto a perpetuar normatizações sociais sobre um ideal de beleza fixado pelo corpo branco e hegemônico quanto a hipersexualizar corpos masculinos e femininos criados por IA. De um posicionamento crítico e problematizador, entendemos haver a necessidade de desconstrução dessas imagens e também a valorização da diversidade corporal e cultural, desafiando a dominação simbólica eurocêntrica e promovendo a inclusão de múltiplas identidades e formas de existir.

Cabe reiterar que a objetificação e a hipersexualização nas imagens geradas por IAs são mais intensificadas no caso do corpo feminino. Por exemplo, a título de comparação, observamos imagens nos perfis da rede social Instagram das(os) influenciadoras(es) digitais: Mila Sofia e Emily Pellegrini, que representam personagens femininas, e Liam Nikuro e Blawko, que representam

personagens masculinos. Além da visível diferença no número de seguidores, que é da ordem de muitos milhares a mais para as personagens femininas, as imagens postadas em cada perfil são radicalmente diferentes. Para as personagens femininas, a erotização e a hipersexualização são uma regularidade discursiva, como o descrito em nossa análise nas linhas anteriores. Para os personagens masculinos, não há nada nesse sentido.

Além disso, como programar é também enunciar, o que é escrito em formato de códigos de programação tem efeitos e não escapa da ordem do discurso. Por meio, por exemplo, do algoritmo, sistemas de IA podem perpetuar preconceitos e estereótipos já naturalizados contra grupos minorizados ao longo da história, mas é também por meio dele, e por meio de ações de curadoria de bancos de dados e algoritmos, pautadas em noções claras de ética e justiça social, que podemos resistir às hegemônias e promover uma existência coletiva que não se paute pelo valor de mercado. Para isso, torna-se crucial repensar o papel da língua(gem) como materialidade significante no ato de programar, e torna-se urgente que as questões que consolidam a proposta decolonial sejam discutidas na programação. Como assevera Mignolo (2011), pensar *e fazer* decolonialmente significa questionar as narrativas hegemônicas impostas pelas culturas dominantes.

Hui (2020, p. 19) sugere que um exercício possível para isso é “pensar a decolonização a partir da perspectiva da tecnologia”, porém por uma ótica que dissolva o conceito ocidental-capitalista com o qual estamos familiarizadas(os). Para Hui (2020), cada cultura deveria adequar a tecnologia de acordo com as suas realidades e costumes, sempre voltada para o bem comum, o que ele conceituou como cosmotécnica. A crítica de Hui recai, portanto, sobre a universalização de sistemas e soluções computacionais que impedem a variação. Conforme aponta Bardzell (2010, p. 1305), abordagens pluralistas tendem a ser inclusivas e justas. Nesse sentido, é imprescindível que surjam cada vez mais vertentes computacionais contra-hegemônicas, que entendam

a sua responsabilidade social. Tais vertentes podem se inspirar nas filosofias, epistemologias e práticas de coletividade não ocidentais, ou do Sul Global, de forma que se proponham a contribuir para mudanças significativas numa sociedade capitalista já insustentável.

Por fim, no que se refere à abordagem da IA na sala de aula de línguas, imagens como as analisadas neste estudo podem servir de exemplos a partir dos quais seja possível discutir com o alunado como funcionam discursiva e tecnicamente os sistemas de IA gerativa e, sobretudo, os dispositivos e técnicas opressoras que marcam a sociedade ocidental nesse estrato histórico. Práticas de letramento crítico, hoje, não podem se eximir de enfocar os efeitos e as formas de funcionamento de tais sistemas e de dar condições para a problematização de suas soluções. O que está em jogo, nessa problematização, é uma educação linguística que promova a reflexão sobre como e por que modelos e padrões inventados discursivamente se mantêm ao longo dos anos e sobre como podemos resistir às várias formas de colonialidade a que somos submetidas(os) diariamente, dentro e fora dos meios digitais.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela oportunidade e privilégio da concessão das bolsas de estudos.

REFERÊNCIAS

- BARDZELL, S. Feminist HCI: taking stock and outlining an agenda for design. In: *CHI*, April 10–15, p. 1301-1310, 2010.
- BRANDINI, P. D.; PASSOS, A. H. I. Branquitude no Brasil: desafios para uma educação decolonial na sociedade pós-colonial. In: *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 65-81, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v10n2p65-81>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- BUTLER, J. P. Inscrições corporais, subversões performativas. In: BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 222-232, 2018.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DE PAULA, A. V.; LOPES, V. A. DE S.; DA ROCHA, W. S. A influência das redes sociais na autoimagem feminina: desvendando padrões de beleza e seu papel no desenvolvimento do transtorno dismórfico corporal. In: *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 11, p. 20706–20726, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV3N11-044>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- DYENS, O. *Metal and flesh: the evolution of man: technology takes over*. Tradução de Evan J. Bibbee e Ollivier Dienz. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001.
- FAGUNDES, I. Z. Z. *Pelos caminhos discursivos e da inteligência artificial em um laboratório virtual para ensino de língua inglesa*, 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.693>.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Orgs.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do*

estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 229-249.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política: 1926-1984. Manuel Barros da Motta (Org.). Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H. B. (org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas de coloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 38-51.

GUIMARÃES, Â. M.; LAGES, A. C. *Algoritmos e estruturas de dados*. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 1994.

HAIDT, J. *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press, 2024.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HASHIGUTI, S. T.; FAGUNDES, I. Z. Z. O algoritmo como materialidade discursiva em um contexto de educação linguística. In: Letras & Letras, Uberlândia, v. 38, p. e3827 | p. 1-21, 2022. DOI: 10.14393/LL63-v38-2022-27. Acesso: 8 jul. 2024.

HASHIGUTI, S. T. Ensino-aprendizagem de Inglês entre e por humanos e sistemas de Inteligência artificial. Palestra ministrada na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: Inteligência Artificial a Nova Fronteira da Ciência Brasileira, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Gaspar, 22 out. 2020. Disponível em: <https://fb.watch/1TGuMlZADR/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

HASHIGUTI, S. T. Selfies e processos de produção de sentidos na formação discursiva digital. In: HASHIGUTI, S. T.; TAGATA, W. (Orgs.). *Corpos, imagens e discursos híbridos*. Campinas: Pontes Editores, 2016, pp. 189 - 211.

HASHIGUTI, S. T. *Corpo de memória*. 2008. 117 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. DOI <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.415227>.

HUI, Y. *Tecnodiversidade*. Tradução de Humberto Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOPES, C. M.; RODRIGUES JUNIOR, O. M. The influence of the media on the eating behavior of adolescents: eating disorders anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e404111335648, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35648. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/35648>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MCCARTHY, J.; MINSKY, M. L.; ROCHESTER, N.; SHANNON, C. E. A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, v. 27, n. 4, p. 12, 2006. DOI: 10.1609/aimag.v27i4.1904.

MIDJOURNEY. Corpo perfeito feminino. Corpo perfeito masculino. MIDJOURNEY 5.2 versão de 04 ago. 2023. Disponível em: midjourney.com. Acesso em: 04 ago. 2023.

MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial Options*. Durham; Londres: Duke University Press, 2011.

MUNDO BOA FORMA. EQUIPE MUNDOBOAFORMA. O homem e a mulher “perfeitos” segundo a Inteligência Artificial. In: Mundo Boa Forma. 25 maio 2023. Disponível em: <https://www.mundoboaforma.com.br/o-homem-e-a-mulher-perfeitos-segundo-a-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 08 jul. 2023.

NICOLELIS, M. IA não é inteligência e sim marketing para explorar trabalho humano, diz Nicolelis. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 jul. 2023. Folha Tec. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/07/ia-nao-e-inteligencia-e-sim-marketing-para-explorar-trabalho-humano-diz-nicolelis.shtml>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NOBLE, S. U. *Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism*. New York: New York University Press, 2018.

O’NEIL, C. *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Tradução de Rafael Abraham. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2020.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução*

à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPEZ, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú indígena*, v. 29, 1991, p. 11-20.

SANT'ANNA, D. B. de. *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. Tradução de Mariluce Moura. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SEARLE, J. R. Minds, brains and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 3, p. 417-457, 1980.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 127-148.

SILVA, T. Mapeamento de danos e discriminação algorítmica. *Desvelar*, 2023. Disponível em: <https://desvelar.org/casos-de-discriminacao-algoritmica/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SILVEIRA, D. Conheça Emily Pellegrini, modelo criada por inteligência artificial que está arrebatando corações. In: Terra. 09 jan 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/conheca-emily-pellegrini-modelo-criada-por-inteligencia-artificial-que-esta-arrebatando-coracoes,33cf29e0e0ab-255d2583e9b9771c9b743o9lpoex.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 24 jan. 2024.

TURING, A. M. Computing machinery and intelligence. *Mind*, v. 49, p. 433-460, 1950.

UNESCO, IRCAI. *Challenging systematic prejudices: an investigation into gender bias in large language models*. Paris, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388971>. Acesso em: 28 out. 2024.

US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. *Social Media and Youth Mental Health: The US Surgeon General's Advisory.* Washington, DC: Office of the Surgeon General, 2023. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK594761/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

VINCENTE-BENITO I.; RAMÍREZ-DURÁN, M. D. V. Influence of Social Media Use on Body Image and Well-Being Among Adolescents and Young Adults: A Systematic Review. In: *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*. 2023 Dec; 61(12):11-18. Doi: 10.3928/02793695-20230524-02. Acesso em 25 nov 2024.

WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.* Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

YUAN, Z.; XIONG, Z.; ZENG, Y.; YU, N.; JIA, R.; SONG, D.; LI, B. Ri-gorLLM: Resilient guardrails for large language models against undesired content. *Proceedings of the 41st International Conference on Machine Learning*, 2024. Disponível em: <https://proceedings.mlr.press/v235/yuan24f.html>. Acesso em: 28 out. 2024.

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE, “PERFECT” BODIES AND AESTHETIC COLONIALITY

ABSTRACT: Language teacher education in the era of artificial intelligence tools has been a recurring theme in teachers' practices generating a scenario of anxiety. This study aims to analyze the perceptions of English language teacher educators regarding the questions arising from using of AI in pedagogical practices at the undergraduate level. To this end, five teacher educators were invited to share their perceptions of the contexts of pre-service teacher training in which they work about to the use of AI. In order to address this issue, we grounded the study in the theories of literacy, multilingualism, and recent work on AI literacy (literacy for artificial intelligence) and teacher training. We conducted a descriptive qualitative study. The data analysis considered the following themes: 1) recognition of the existence of AI by teachers, 2) understanding of its functioning, potential, and weaknesses by all those involved, 3) use to enhance teacher learning/training, 4) difficulty in monitoring the student's learning process when AI is used to carry out the proposed tasks and 5) unethical uses of the tools and their consequences and 6) lack of repertoire and critical capacity to evaluate the text produced by AI.

keywords: Generative Artificial Intelligence; Large Language Models; Algorithmic oppression; Discourse.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PRECAUÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PRODUÇÃO TEXTUAL)

Fábio André Coelho Cardoso¹
Diniz Duarte de Souza²

RESUMO: Diante do desenvolvimento das ferramentas da Inteligência Artificial e do aperfeiçoamento dos textos produzidos pelo ChatGPT, diversas inquietações ocupam o espaço da sala de aula e preocupam o professor de Língua Portuguesa. Neste artigo, nosso objetivo não se restringe apenas a tratar dessas inquietações, mas também, de alguma forma, apresentar contribuições do ChatGPT para o ensino de Produção Textual. A Inteligência Artificial e o professor não precisam assumir papéis antagônicos na escola; pelo contrário, essa aliança pode trazer uma evolução expressiva para a escrita dos estudantes e avanços metodológicos no ensino de produção de textos. Nesse sentido, tentamos evidenciar que as ferramentas disponibilizadas pela IA são para uso de todos e estão acessíveis a qualquer público interessado nas suas vantagens tecnológicas. Além disso, trazemos alguns esclarecimentos sobre o que é a Inteligência Artificial e, no que diz respeito às possíveis contribuições da IA para o ensino de Produção Textual, abordamos alguns recursos da versão gratuita do ChatGPT, a Tutoria Virtual e o Ensino Personalizado, na tentativa de mostrar uma maior democratização e acessibilidade às ferramentas disponibilizadas pela Inteligência Artificial. Para esse estudo, tomamos como base os pressupostos teóricos de Lamb, Levy & Quigley (2023), Baptista (2024), Kauffman (2019), Svetlana *et al.* (2022), Cruz (2023), Marzuki (2023) e outros.

¹ Professor Adjunto de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: fabiocoelho@id.uff.br.

² Doutorando em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: dinizduarte@cursoycs.com.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ensino de Língua Portuguesa. Produção Textual.

Introdução

A integração da Inteligência Artificial (IA) na educação está transformando profundamente o panorama do ensino e da aprendizagem. Nos últimos anos, avanços tecnológicos têm permitido que ferramentas baseadas em IA desempenhem um papel cada vez mais central nas salas de aula, oferecendo novas maneiras de personalizar a educação, automatizar tarefas administrativas e analisar dados educacionais para melhorar os resultados dos alunos.

Antes de refletir sobre as precauções e contribuições da Inteligência Artificial para o Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o de Produção Textual, faz-se necessário mencionar que o parágrafo anteriormente citado foi integralmente escrito por IA (ChatGPT), após o comando de que precisávamos escrever um artigo sobre Inteligência Artificial e Educação e a solicitação do início do texto.

O parágrafo inicial apresentou as características necessárias para a introdução de um artigo sobre o tema proposto e respeitou as particularidades do gênero textual exposto no *prompt* previamente mencionado. Em vista disso, pode-se perceber uma das contribuições da inteligência artificial como ferramenta auxiliar para a construção de textos. Embora sua produção seja notória, faz-se necessário destacar brevemente algumas características do texto produzido pelo ChatGPT que reforçam o papel da IA como um auxiliar da produção textual, em vez de protagonista ou criadora.

O parágrafo desenvolvido pelo ChatGPT não apresenta citações ou dados que possam credibilizar o argumento mencionado. A ausência de evidências na escrita torna o texto superficial e sem contribuições expressivas para uma pesquisa científica. Outro aspecto importante está relacionado com as limitações do ChatGPT,

pois suas informações não são inteiramente atualizadas, a inclusão mais recente de dados da versão gratuita aconteceu em 2023. A última característica da IA com a qual o usuário precisa ter cuidado é a falta de verificação da veracidade dos dados fornecidos. As respostas do ChatGPT resultam de buscas em diversas fontes da internet. Sendo assim, não há uma averiguação acurada dessas informações.

Apesar dos problemas anteriormente citados, o progresso da IA nos últimos anos tem sido relevante para uma série de situações na Educação. Diante do desenvolvimento das ferramentas da IA e do aperfeiçoamento dos textos produzidos pelo ChatGPT, diversas inquietações ocupam o espaço da sala de aula e preocupam o professor de Língua Portuguesa (Produção Textual): como lidar com o avanço da IA em sala de aula? Como garantir que os alunos não entreguem textos produzidos pela IA? Como utilizar a IA em sala de aula? A IA substituirá os professores? Qual é o papel da IA na escola?

O objetivo deste artigo não se restringe apenas a responder às questões acima, mas também a tentar apresentar algumas contribuições do ChatGPT para o professor de Língua Portuguesa (Produção Textual). A IA e o professor não precisam assumir papéis antagônicos na escola; pelo contrário, sua aliança pode trazer uma evolução expressiva para a escrita dos estudantes e novas abordagens metodológicas para o ensino de produção de textos.

Outra reflexão necessária para o tratamento proposto neste artigo é “a ideia de que os jovens são particularmente hábeis no uso de novas tecnologias digitais e de que podem ser considerados ‘nativos digitais’” (Barton; Lee, 2015, p. 23). Esse pensamento já existe há um tempo (Prensky, 2001), mas atualmente percebemos que “é importante não estereotipar o uso da internet como consistindo primordialmente em atividades de jovens em sites de mídia social” (Barton; Lee, 2015, p. 23). A IA surge evidenciadando que as ferramentas disponibilizadas por ela são para uso de todos e estão acessíveis a qualquer público interessado nas suas

vantagens tecnológicas. Ainda seguindo as ideias de Barton e Lee (2015, p. 23): “Na verdade, a ideia de nativos digitais, e de divisão digital, mascara a variedade de conhecimentos e experiências entre os jovens e também entre as pessoas mais velhas”. Isso evidencia que não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia e que a IA deve estar a serviço de todos, numa clara visão democrática de uso.

Afinal, o que é a Inteligência Artificial?

A expressão “Inteligência Artificial” começou a ser utilizada a partir da conferência de Darmouth, em 1956. John McCarthy, professor de Stanford, fez uso do conceito para se referir às máquinas que pudessem resolver problemas e utilizar uma inteligência semelhante à os seres humanos.

Lamb, Levy & Quigley (2023, p. 7) definem a IA como “a inteligência demonstrada pelas máquinas”. Dina Baptista (2024, p. 104) afirma que Inteligência Artificial “refere-se a sistemas que são capazes de aprender, tomar decisões, raciocinar, e resolver problemas autonomamente, sem necessitar de uma intervenção humana direta”. Dora Kauffman (2018, p.19) define a IA como um “campo de conhecimento associado à linguagem e à inteligência, ao raciocínio, à aprendizagem e à resolução de problemas”. Conforme as definições supracitadas, nota-se que a Inteligência Artificial é resultado de um anseio do ser humano em desenvolver uma ferramenta ou uma máquina tecnológica que possa solucionar problemas.

Para que todos esses processos aconteçam eficientemente são usados algoritmos de aprendizagem automática (*machine learning*) que permitem às máquinas aprender com os dados fornecidos e tomar decisões com base nesses mesmos dados. Dessa forma, o aprendizado das máquinas (*machine learning*) acontece a partir da observação de padrões, sem que precisem ser previamente programadas.

O ChatGPT, por exemplo, utiliza dados e técnicas de *machine learning* para interpretar e gerar textos ou imagens.

Atualmente, há uma miríade de programas ou aplicativos arquitetados com Inteligência Artificial para os seus usuários. De edição de vídeos à produção de textos, a IA tem modificado, aos poucos, a realidade de grande parte das instituições de ensino e do mercado de trabalho. As empresas de diferentes setores têm optado por utilizar a IA, em diversas áreas, devido à agilidade para apresentar corolários, à eficiência para resolução de problemas e ao baixo custo operacional. Contudo, como essas transformações têm acontecido nas escolas, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa? Essas mudanças recentes nas instituições de ensino têm apresentado resultados positivos ou negativos nas salas de aula e no desenvolvimento dos estudantes? Ao se pensar no mundo *online* e na utilização da IA, os estudos de letramento evidenciam uma “virada digital” (Mills, 2010, p. 247). Nesse âmbito, percebemos o quanto a linguagem *online* está associada aos chamados “letramentos digitais”. É preciso refletir o quanto o sujeito aprendiz precisa ter desse letramento para poder usufruir das contribuições da IA e estar atento para não fazer um mau uso dessa tecnologia. Observamos que a IA se insere no universo tecnológico como uma forma de pesquisar a linguagem em suas variadas possibilidades, que a internet pode ser um espaço de reflexão sobre a linguagem, a comunicação e produção dos textos, que os espaços online são fundamentais para o constante aprendizado da linguagem, que o mundo é cada vez mais mediado pelo texto e que a web é parte essencial dessa mediação textual. A Inteligência Artificial apresenta-se nesse contexto.

Inteligência Artificial: aliada ou inimiga dos professores?

O avanço da tecnologia nas escolas e universidades tem apresentado benefícios para os professores e alunos, pois, através da utilização de computadores, por exemplo, as aulas podem ser

mais dinâmicas e práticas. Diante dessa realidade, os professores da educação básica não precisam utilizar horas do seu planejamento diário para elaborar um desenho com propósito educativo; ele pode, de maneira simples, fazer uma pesquisa *online* e encontrar diversas gravuras para sua atividade. Professores universitários não têm a necessidade de ir a diferentes bibliotecas em busca de um livro para ministrar suas aulas; podem apenas digitar o título do livro e adquiri-lo no formato *online*. Os estudantes do ensino médio com dificuldades de aprendizado podem utilizar vídeos educativos ou redes sociais para entender o conteúdo de uma disciplina escolar. Esses exemplos representam uma quantidade diminuta em relação ao imenso número de benefícios que a tecnologia trouxe para otimizar o trabalho do professor e potencializar o desempenho do aluno como protagonista de seu aprendizado. Contudo, esse expressivo desenvolvimento também trouxe preocupações importantes para escola.

A presença da Inteligência Artificial nessas instituições tem fomentado diversas discussões, não somente técnicas, mas também éticas. Esses debates são primordiais para que professores e alunos possam entender as contribuições e os riscos da IA na sala de aula. Sendo assim, os sujeitos de inteligência natural precisam entender o papel da Inteligência Artificial no processo de aprendizagem.

A incorporação da IA às salas de aula tem pressupostos teóricos e pode auxiliar o professor a colocar em prática princípios metodológicos importantes, conforme afirma Cruz:

A inserção da Inteligência Artificial (IA) na educação tem fundamentação teórica na aprendizagem adaptativa e personalizada, uma abordagem pedagógica que advoga a necessidade de moldar a educação para atender às necessidades e habilidades singulares de cada aluno. Esta abordagem tem suas raízes na teoria sociocultural do aprendizado de Lev Vygotsky (1978), que postula que a aprendizagem é um processo essencialmente social e que, portanto, o ambiente de

aprendizagem deve ser construído de forma a refletir e atender às necessidades individuais e contextuais do aprendiz. Em sua teoria, Vygotsky enfatiza a ideia da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que é a diferença entre o que os alunos podem fazer sem ajuda e o que podem fazer com ajuda. A IA, com suas capacidades de personalização, pode ajudar a identificar e trabalhar dentro dessa ZDP, fornecendo suporte exatamente no nível de desenvolvimento do aluno (Cruz, 2023, p. 21).

A IA pode ser utilizada como uma ferramenta para auxiliar o professor na prática de um ensino mais personalizado e ajudar a construir atividades que desenvolvam as habilidades singulares de cada estudante. O ChatGPT, por exemplo, é capaz de criar um planejamento de aula detalhado, a partir do *prompt* enviado pelo professor. No entanto, cabe salientar que quanto mais aprofundados estiverem descritos os comandos da aula, melhor será o planejamento realizado. Isso reforça a ideia de que a máquina precisa do comando humano e também de que a IA assume papel coadjuvante na relação homem-máquina. Nesse sentido, para que o comando seja verdadeiramente eficiente, o professor precisa não somente compreender os recursos da IA, tecnicamente, mas também conhecer as singularidades das suas turmas. Sendo assim, o domínio dos conhecimentos técnicos sobre a IA não é suficiente para o êxito dos professores em sala de aula. Os educadores precisam entender o perfil, as dificuldades e as características de seus alunos. Mais do que isso, é preciso perceber que a escrita digital deve ser entendida como uma produção escritural digital nativa (Paveau, 2022). Segundo a autora, “os textos digitais apresentam marcas específicas em seus modos de produção que não se deixam observar do exterior, mas que exigem um conhecimento dos dispositivos de escrita e das culturas digitais” (Paveau, 2022, p. 187). É também necessário que tenhamos em mente as competências nos usos e nas práticas escriturais. Nesse sentido, a atenção nos textos advindos da IA deve ser especial e requerida por observações, talvez, exclusivas daquele que se utiliza dessa tecnologia.

Um outro aspecto a ser apontado é que a IA também tem a capacidade de oferecer um *feedback* instantâneo para os alunos, com base em seu progresso. Essa automatização permite um acompanhamento eficaz e individualizado do desenvolvimento dos aprendizes. Com a IA sendo utilizada para otimizar o ensino, os alunos podem se tornar protagonistas do seu aprendizado, e o professor pode dedicar maior tempo ao planejamento de suas aulas, elevando seu potencial como orientador, facilitador e mediador da aprendizagem.

Em contrapartida, o crescimento da IA também gera significativas preocupações éticas, legais, sociais e educacionais bem como a necessidade de uma análise atenta e cautelosa da tecnologia, pois seu uso indevido pode obstaculizar o desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, conforme destaca Cruz:

É importante notar, no entanto, que apesar do grande potencial da IA para transformar o ensino e a aprendizagem, ela deve ser usada como uma ferramenta complementar ao ensino humano, e não como um substituto. A eficácia do uso da IA na educação depende de uma implementação cuidadosa e considerada, levando em conta o contexto, as necessidades e os recursos disponíveis (Cruz, 2023, p. 23).

Em vista da necessidade dos cuidados anteriormente mencionados, algumas ferramentas e contribuições da IA que podem facilitar e potencializar o aprendizado de produção textual dos alunos serão apresentadas no próximo tópico. Essas propostas corroboram o fundamento defendido por Cruz, pois têm o papel de complementar qualitativamente o ensino humano e não de propor uma substituição do professor ou apresentar um suporte para que os alunos utilizem a IA para realizar integralmente suas tarefas. Neste caso, especificamente, suas produções textuais.

Contribuições da IA para o ensino de Produção Textual.

As fundamentações teóricas e propostas práticas sobre o ensino de Produção Textual têm evoluído durante os anos, conforme afirma Marzuki:

Tem havido uma crescente pesquisa sobre o impacto das ferramentas de escrita com IA na habilidade de escrita dos estudantes. Embora vários estudos indiquem resultados positivos, outros destacam possíveis impactos negativos. No lado positivo, ferramentas de escrita com IA como Grammarly, QuillBot, Wordtune e Jenni têm mostrado melhorar significativamente as habilidades de escrita dos estudantes. Essas ferramentas utilizam algoritmos avançados para identificar erros comuns em gramática, pontuação e sintaxe e fornecer sugestões para melhorar a clareza e o estilo. Elas também oferecem capacidades únicas, como parafrasear e refinar frases para uma maior eficácia. (...) O GPT-3, desenvolvido pela OpenAI, representa um avanço significativo na tecnologia de modelos de linguagem. Capaz de gerar frases coerentes e contextualmente relevantes, o GPT-3 tem sido apontado como um estímulo para o pensamento criativo e crítico dos estudantes (Mhlanga, 2023). Pode ser uma excelente ferramenta para os estudantes experimentarem diferentes estilos e ideias de escrita. Esses estudos destacam o potencial das ferramentas de IA em aprimorar as habilidades de escrita dos estudantes (Marzuki, 2023, p. 4 – Tradução realizada pelo ChatGPT).

Essas pesquisas têm transformado o espaço da produção de textos nas salas de aula, colocando-a em uma posição de prestígio. Se, no passado, a redação era ferramenta de punição; o presente, a produção é resultado de reflexão.

Nota-se uma significativa mudança na abordagem da produção textual nas salas de aula, nos últimos anos. No Ensino Médio, por exemplo, as instituições de ensino valorizam a abordagem das produções textuais devido à relevância de um excelente resultado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, vale ressaltar

que, além do crescimento do espaço da redação nas escolas e nos cursos preparatórios, a abordagem tem sido modificada.

Atualmente, a diretriz proposta para a produção de textos em sala de aula norteia para a promoção de debates e reflexões sobre assuntos pertinentes à sociedade. Os estudantes produzem textos, a partir de leituras e atividades prévias que levem a um pensamento crítico sobre determinado tema. De acordo com a BNCC, os alunos devem:

Desenvolver estratégias de **planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos**, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (Brasil, 2017, p. 76).

Apesar do relevante progresso das aulas de produção textual, nos últimos anos, a Inteligência Artificial tem apresentado novos e diferentes desafios para os educadores, conforme mencionado anteriormente. Em busca de contribuições para os professores de Produção Textual, duas ferramentas da IA foram selecionadas com o objetivo de evidenciar benefícios no processo de aprendizagem dos alunos e apresentar como a IA pode ser uma aliada dos professores em sala de aula.

Insta salientar que os recursos mencionados adiante são da versão gratuita do ChatGPT, resultando em uma maior democratização e acessibilidade às ferramentas.

Tutoria virtual

Chenjia Zhu (2023) aponta diversas colaborações do ChatGPT, dentre elas, a Tutoria Virtual que pode ser utilizada como uma instrutora para os alunos durante a produção dos textos:

Como uma aplicação de IA revolucionária, o ChatGPT oferece múltiplas vantagens com suas capacidades de gerar respostas plausíveis a perguntas em conversas semelhantes às humanas, fornecer soluções e orientações especializadas para tarefas complexas, criar textos ou conteúdos com qualidade humana e avaliar o desempenho de tarefas e fornecer feedback. (...) Propomos um conjunto de estratégias para aproveitar o potencial do ChatGPT na educação: Usar o ChatGPT como um tutor virtual para responder às perguntas dos estudantes. Usar o ChatGPT como um assistente para criar materiais de aprendizagem (...) (Zhu, 2023, p. 149, tradução pelo ChatGPT).

A tutoria virtual é relevante por estar disponível, em todo tempo, fornecendo apoio didático ao aluno, durante 24 horas por dia. O ChatGPT pode auxiliar o estudante não somente a corrigir erros ortográficos em seus textos, mas também a compreender as regras de uso por intermédio de uma explicação disponibilizada pela Inteligência Artificial.

Em busca de exemplificar essa vantagem em relação ao uso dessa função, um teste será detalhado a seguir.

Figura 1 – Prompt e redação do Enem

Sou um aluno do 3º ano do ensino médio. Corrija o texto abaixo com os mesmos critérios de coesão e coerência do enem

"Os gigantes da internet são basicamente como um grande filtro onde se passa todas as informações que vão para a própria internet, porém esses "gigantes" podem ser ordenados pelas empresas, grandes pessoas, até os cientistas para mostrar informações falsas que deixa a população não tão informada quanto os gigantes da internet. Como os livros estão deixando de ser uma fonte de busca de conhecimento a internet está buscando ser a principal fonte de dados portátil, fonte de conhecimento e forma de comunicação onde ainda pode ser um mercado de vendas, porém livros são algo que pode ser considerado ainda hoje o principal método de aprendizagem nas escolas brasileiras. A internet pode ser a melhor forma de aprendizagem, porém ela precisa ser uma fonte limpa e segura, já o livro é uma fonte antiga, porém sem quase informações falsas e que pode ser considerada segura. Para poder combater essas informações falsas, primeiramente, é necessário que os gigantes da internet não sejam ordenados a fazerem algo errado e que as pessoas fiquem atentas para não responderem informações falsas."

Segue a correção do texto, com foco nos critérios de **coesão** e **coerência**, exigidos em uma redação do ENEM:

Figura 2 – Correção da redação do Enem**Texto corrigido:**

Os gigantes da internet atuam como grandes filtros, responsáveis por controlar as informações disponíveis na rede. No entanto, essas plataformas podem ser manipuladas por empresas, figuras influentes e até cientistas para disseminar informações falsas, o que compromete a qualidade do acesso à informação da população.

Com a diminuição do uso dos livros como fonte de conhecimento, a internet tem se consolidado como a principal ferramenta para busca de dados, aprendizado e comunicação, além de funcionar como um mercado virtual. Apesar disso, os livros ainda são considerados o principal método de aprendizagem nas escolas brasileiras, devido à sua confiabilidade e importância histórica.

Embora a internet possua grande potencial como meio de aprendizado, é indispensável que ela se torne uma fonte limpa e segura de informações. Por outro lado, os livros, apesar de antigos, oferecem baixo risco de disseminação de conteúdos falsos, o que os torna altamente confiáveis.

Para combater a propagação de notícias falsas, é essencial que os gigantes da internet operem de forma ética e responsável, sem serem pressionados a veicular informações enganosas. Além disso, é fundamental educar a população para que saiba verificar a veracidade dos dados antes de compartilhá-los.

Fonte: ChatGPT versão-3.5- Consulta realizada em 16/11/2024

Antes de analisar as possíveis contribuições do ChatGPT, vale ressaltar que a coesão e a coerência, princípio da Textualidade, fazem parte dos critérios de avaliação do Enem e compõem as competências III e IV. A cartilha oficial do Enem 2024 descreve que a competência III “trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita” (Brasil, 2024, p.21). Quanto à coesão, na competência IV, o manual destaca três princípios para conquistar o resultado máximo nos critérios de avaliação relacionados aos recursos coesivos: estruturação de parágrafos, estruturação dos períodos e referenciação (Brasil, 2024, p.25).

Após compreender a definição de coesão e coerência de acordo com o documento oficial do Enem, vale observar se as contribuições do ChatGPT seguiram o padrão das competências supracitadas. Conforme a imagem em destaque, nota-se uma correção apropriada aos parâmetros de análise do Enem. O ChatGPT corrigiu o texto, eliminou o excesso de repetições (“internet”, “porém”, entre outros) substituindo por sinônimos, utilizou diferentes conectivos (“No entanto”, “além disso”, “embora”, “por outro lado”), alterou estruturas gramaticais para adequar-se à linguagem formal (“o que compromete a qualidade do acesso à informação da população”), reorganizou o texto em parágrafos, separando as ideias principais. Por fim, apresentou uma proposta de intervenção para o problema apresentado (“É essencial que os gigantes da internet operem de forma ética e responsável”), aspecto fundamental em uma redação do Enem (Brasil, 2024, p.5).

Apesar dos benefícios supramencionados, faz-se necessário observar que a correção realizada pelo ChatGPT apresenta algumas inadequações textuais. No texto corrigido, a IA eliminou parcialmente as palavras repetidas, pois “informações”, “livros” e “internet”, por exemplo, continuam sem substituições em diversas partes do texto. Essas repetições poderiam influenciar negativamente no resultado da redação do estudante, pois a cartilha do

Enem indica que, na elaboração da redação, o aluno deve evitar “repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo)” (Brasil, 2024, p.27).

A segunda característica do texto elaborado pelo ChatGPT que poderia resultar em uma nota desfavorável é a generalização dos argumentos e propostas do texto. Ao término da redação, a IA afirma que “é fundamental educar a população para que saiba verificar a veracidade dos dados antes de compartilhá-los”. No entanto, não apresenta detalhes sobre como essa educação poderia ser implementada, resultando em uma proposta de intervenção superficial.

Após demonstrar algumas colaborações e precauções que o estudante precisa ter ao utilizar a IA como um tutor virtual para a correção de uma redação de vestibular, faz-se necessário mencionar que, em resposta ao *prompt* inserido, inicialmente, o ChatGPT não somente corrigiu o texto, mas também apresentou explicações sobre as alterações realizadas na redação inicial, conforme a imagem a seguir:

Figura 3 – Explicações das correções

1. Reorganização das ideias:

- Transformei frases confusas e muito longas em períodos mais curtos e objetivos, facilitando a compreensão.
- Separei as ideias principais por parágrafos, cada um com uma temática clara (contexto, análise e solução).

2. Substituição de termos e conectores:

- Troquei "*basicamente como*" por "*atuam como*", garantindo formalidade e clareza.
- Usei conectores como "*no entanto*", "*além disso*", "*por outro lado*" e "*embora*" para garantir coesão e facilitar a transição entre ideias.

3. Revisão gramatical e de concordância:

- Corrigi "*informações falsos*" para "*informações falsas*".
- Ajustei "*deixa a população não tão informada*" para "*compromete a qualidade do acesso à informação da população*", utilizando uma expressão mais formal.

4. Fortalecimento da argumentação:

- Ampliei a explicação sobre a relevância dos livros e sobre a confiabilidade das informações na internet, tornando os argumentos mais consistentes.

5. Proposta de intervenção:

- Reformulei a última frase para trazer uma solução prática e viável, que é essencial no ENEM.
A nova versão detalha medidas éticas e educativas para combater a desinformação.

Fonte: ChatGPT versão-3.5 - Consulta realizada em 16/11/2024

Demonstrar as explicações sobre as alterações realizadas no texto permite que o ChatGPT atue como um tutor, pois, além de corrigir, oferece justificativas que facilitam o aprendizado do aluno. Durante a explicação, a IA pontua os conteúdos que precisam ser alterados e apresenta sugestões de correção, ou seja, fornece diferentes possibilidades para que o estudante possa melhorar sua produção textual. Em vista disso, o ChatGPT apresentou duas relevantes contribuições (correção da redação e explicação das modificações) para o estudante, as quais podem favorecer e impulsionar o desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Após observar a competência de uma das possíveis utilizações do ChatGPT, pode-se afirmar que a Inteligência Artificial é eficaz para ser utilizada como uma tutoria virtual, reforçando a afirmação de Zhu:

(...) o ChatGPT pode atuar como um tutor virtual, ampliando a disponibilidade de suporte personalizado à aprendizagem para atender às necessidades de inúmeros aprendizes simultaneamente, especialmente em situações onde a educação formal é limitada ou inacessível (Zhu,2023, p. 146 - Tradução pelo ChatGPT).

O ChatGPT foi capaz de responder às perguntas adequadamente, detalhar as respostas e facilitar a explicação, quando o aluno apresentou uma dificuldade para produzir seu texto. Essa utilização da IA apresenta contribuições expressivas para a independência do aluno em suas construções textuais, pois o estudante tem a oportunidade de solucionar possíveis dúvidas e compreender conteúdos complexos fora da sala de aula. A tutoria virtual gratuita do ChatGPT pode auxiliar diversos estudantes com dificuldades de aprendizado ou sem recursos financeiros para contratar aulas específicas.

Se o uso da IA como uma tutoria virtual pode colaborar para o desenvolvimento do aluno, uma utilização com foco em ensino personalizado pode otimizar o tempo e contribuir para o trabalho do professor. Eis, então, algumas reflexões sobre o uso da tutoria virtual.

Ensino personalizado

Planejamento de aulas, educadores com diversas tarefas extras, salas de aulas lotadas, relatórios de desenvolvimento, reuniões com pais e alunos com diferentes dificuldades. Diante dessa árdua realidade, personalizar uma aula pode demandar uma dedicação exaustiva do professor. Contudo, a Inteligência Artificial pode transformar

a realidade dos docentes e auxiliá-los no planejamento das aulas e na personalização do ensino, assim como afirma Picão:

(...) é possível observar as vantagens da IA na educação, como a personalização do ensino, a possibilidade de feedback imediato, a acessibilidade a conteúdos de qualidade e a melhoria do processo de aprendizagem. A personalização do ensino, por exemplo, é um aspecto muito importante, pois cada aluno possui necessidades e habilidades específicas. Com a IA, é possível adaptar o ensino às características de cada estudante, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e significativo (Picão, 2023, p. 198).

Em busca de demonstrar esse auxílio, de maneira prática, inseriu-se o seguinte comando no ChatGPT:

Prompt: “Descreva o planejamento de uma aula de produção textual do 1º ano do ensino médio para um aluno com dificuldades para escrever. O tema da aula deve ser violência em cidades grandes.”

O ChatGPT enviou um planejamento detalhado e extenso. Em vista disso, os trechos mais relevantes foram destacados para que se possa observar as possíveis contribuições para o professor de Produção Textual.

A IA organizou o planejamento da aula com fundamentos similares aos trabalhados nas disciplinas de Prática de Ensino, nos cursos de graduação em Letras: objetivo específico, objetivo geral, recursos e metodologia.

Figura 4 – *Prompt* e planejamento de aulas

ChatGPT ▾

Descreva o planejamento de uma aula de produção textual do 1º ano do ensino médio para um aluno com dificuldades para escrever. O tema da aula deve ser violência em cidades grandes.

Planejamento de Aula de Produção Textual

Série: 1º ano do Ensino Médio

Tema: Violência em Cidades Grandes

Duração: 1 aula (50 minutos)

Objetivo Geral

Desenvolver habilidades de escrita e reflexão crítica sobre a violência nas grandes cidades, promovendo a capacidade de argumentação e expressão pessoal.

Objetivos Específicos

1. **Estimular o pensamento crítico:** Refletir sobre as causas e consequências da violência urbana.
2. **Desenvolver a escrita argumentativa:** Produzir um texto coerente e coeso sobre o tema.
3. **Promover a empatia e a cidadania:** Incentivar a compreensão das diferentes perspectivas sobre a violência.

Fonte: ChatGPT - Consulta realizada em 09/06/2024³

Nota-se que, ao construir a aula de Produção Textual, a IA incluiu a duração da aula, informação não presente no comando. Os objetivos selecionados pelo ChatGPT são pertinentes e corroboram as propostas da BNCC, no sentido de promover uma análise crítica sobre o assunto e desenvolver a capacidade de argumentação:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se

³ OpenAI. Descreva o planejamento de uma aula de produção textos do 1º ano do ensino médio para um aluno com dificuldades para escrever. O tema da aula deve ser “violência em cidades grandes.”. ChatGPT-3.5 versão de 2024. Inteligência artificial. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 23 out. 2024.

diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (Brasil, 2018, p. 498).

Outra observação imprescindível sobre o ChatGPT: após reproduzir o planejamento de uma aula inteira, a Inteligência Artificial destacou estratégias específicas para a abordagem do tema proposto com um aluno que apresenta dificuldades na escrita de textos.

Figura 5 – Estratégias e avaliação

ChatGPT ▾

5. Tarefa de casa:

- Pedir para que os alunos revisem seus textos com base no feedback recebido e façam uma nova versão para entregar na próxima aula.

Estratégias para o Aluno com Dificuldades

- **Apoio individualizado:** Oferecer atenção extra durante a atividade de escrita, ajudando-o a organizar as ideias e estruturar o texto.
- **Uso de materiais de apoio:** Fornecer fichas com vocabulário útil e expressões relacionadas ao tema.
- **Incentivo à participação:** Encorajar a participação nas discussões em grupo, mesmo que com respostas curtas, para aumentar a confiança.
- **Divisão de tarefas:** Dividir a produção do texto em etapas menores e mais manejáveis.
- **Revisão guiada:** Auxiliar na revisão do texto, focando em correções ortográficas e na coerência das ideias.

Avaliação

- **Participação em discussões:** Avaliar o engajamento e a capacidade de refletir sobre o tema.
- **Qualidade do texto:** Analisar a coesão, coerência e clareza dos textos produzidos.
- **Progresso individual:** Observar a evolução do aluno com dificuldades ao longo do processo.

Fonte: ChatGPT - Consulta realizada em 09/06/2024⁴

4 OpenAI. Descreva o planejamento de uma aula de produção textos do 1º ano do ensino médio para um aluno com dificuldades para escrever. O tema da aula deve ser “violência em cidades grandes.”. ChatGPT-3.5 versão de 2024. Inteligência artificial. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 23 out. 2024.

Ao observar a organização da aula promovida pelo ChatGPT, percebe-se que o professor pode utilizar a IA como uma ferramenta auxiliar para o planejamento das suas aulas. Contudo, o educador precisa adequar algumas sugestões à realidade das salas de aula e questionar-se sobre a aplicação da teoria, por exemplo: “É possível fazer todas as recomendações em apenas 50 minutos?”, “Os alunos estão no nível apropriado para elaborar um texto argumentativo?”, “A proposta de abordagem para o aluno com dificuldade contempla os meus estudantes?”. A IA constrói um planejamento genérico, cabe ao professor escolher as recomendações mais relevantes e personalizá-las para suas turmas.

Após analisar o planejamento desenvolvido pela Inteligência Artificial, nota-se que o ChatGPT pode contribuir para a organização da aula de um professor de Produção de Textos e, consequentemente, auxiliá-lo na personalização do conteúdo, de maneira eficaz e prática. No entanto, sempre, com um posicionamento crítico acerca da sua utilização. Dessa maneira, os educadores poderão se dedicar à construção de aulas refletindo sobre a individualidade dos alunos.

Considerações finais

No que tange ao objetivo desta pesquisa, isto é, tratar de algumas inquietações do uso da Inteligência Artificial no ensino de Língua Portuguesa e de apresentar algumas contribuições do ChatGPT para o ensino de Produção Textual, propomo-nos a examinar de que maneira a Inteligência Artificial e o professor de Língua Portuguesa podem se tornar aliados, parceiros no ensino da construção e da produção dos textos.

Trouxemos algumas reflexões sobre o avanço da Inteligência Artificial (IA) na sala de aula, o tratamento que deve ser dado à IA por parte dos alunos, a utilização dela por parte do professor e algumas ferramentas que a IA pode oferecer para que tenhamos

um ensino produtivo de textos. Precisamos sempre lembrar aos professores e alunos que a IA deve ser utilizada com atenção às suas limitações e informações genéricas. O educador tem o papel de avaliar as contribuições e aprofundá-las antes das aplicações em sala de aula. Essas restrições demonstram que a IA é uma ferramenta com potencial de contribuição para o aluno e aliada do professor, porém a superficialidade das respostas e os conteúdos sem fontes explícitas reafirmam que, apesar de sua eficácia, a IA é auxiliar e não uma substituta do docente em sala de aula.

Pensamos também como os sujeitos aprendizes lidam com os letramentos digitais, na tentativa de não fazerem o mau uso da tecnologia oferecida. É preciso que os alunos tenham consciência ética na utilização das ferramentas oferecidas pela Inteligência Artificial, pois essa é uma forma, talvez a mais relevante e pertinente, de preservarmos a produção escrita original dos aprendizes. Além disso, ressaltamos que a internet pode ser um lugar de reflexão sobre a linguagem, a língua, o mundo e a produção dos textos, que os espaços midiático-tecnológicos são essenciais para a evolução e a aprendizagem da linguagem. Por fim, entendemos que as pessoas estão cada vez mais inseridas nos contextos digitais e que a web pode ser um espaço onde se pode ensinar e aprender a escrever textos. E a Inteligência Artificial (IA) se apresenta nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Diná Maria da Silva. Oportunidades e desafios da inteligência artificial na produção de textos em língua portuguesa. In: *Comunicação, Cultura e Sociedade. Diálogo Luso-Brasileiro sobre os desafios do século XXI*. Aveiro: UA Editora, 2024. p. 104-117.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *A Redação do Enem: cartilha do participante*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2024.
- CRUZ, Keyte Rocha et al. IA na sala de aula: como a Inteligência Artificial está redefinindo os métodos. *REBENA, Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, p. 19-25, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- KAUFMAN, Dora. Deep learning: a Inteligência Artificial que domina a vida do século XXI? *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD*. PUC-SP, São Paulo, nº 17, p. 17-30, jan-jun. 2018.
- LAMB, Hilary; LEVI, Joel; QUIGLEY, Claire. *Simples: Inteligência Artificial*. 1^a ed. São Paulo: Globo Livros, 2023.
- MARZURKI, Utami et al. The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education. Routledge*, p. 1-17, 2023.
- PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. 2021. ed. Pontes.
- PICÃO, Fábio Forniazeri et al. Inteligência artificial e educação: Como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, n. 5. MCB University Press, 2001.

ZHU, C. et al. How to harness the potential of ChatGPT in education? *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, v. 15, n. 2, p. 133–152, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2023.15.008>. Acesso em: 04 jul. 2024.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE: PRECAUTIONS AND CONTRIBUTIONS IN TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE (TEXTUAL PRODUCTION)

ABSTRACT: Given the development of Artificial Intelligence tools and the improvement of texts produced by ChatGPT, several concerns occupy the classroom space and worry the Portuguese language teacher. In this article, our objective is not restricted only to addressing these concerns, but also, in some way, to present some contributions of ChatGPT to the teaching of Text Production. Artificial Intelligence and the teacher do not need to take on antagonistic roles at school; on the contrary, this alliance can bring significant evolution to students' writing and methodological advances in teaching text production. In this sense, we try to highlight that the tools made available by AI are for everyone's use and are accessible to any public interested in their technological advantages. Furthermore, we bring some clarifications about what Artificial Intelligence is and, with regard to the possible contributions of AI to the teaching of Text Production, we address some features of the free version of ChatGPT, Virtual Tutoring and Personalized Teaching, in an attempt to show greater democratization and accessibility to the tools made available by Artificial Intelligence. For this study, we took as a basis the theoretical assumptions of Lamb, Levy & Quigley (2023), Dina Baptista (2024), Dora Kauffman (2019), Svetlana et al. (2022), Cruz (2023), Marzuki (2023) and others.

Keywords: Artificial Intelligence. Teaching Portuguese Language. Text Production.



PRODUÇÃO DE UM EPISÓDIO DE PODCAST COM O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL VIA OFICINA DE MULTILETRAMENTOS

Débora Praxedes¹

Glícia Azevedo²

Rômulo Albuquerque³

RESUMO: Os avanços tecnológicos da contemporaneidade vêm transformando práticas sociais de diferentes esferas de atividade humana. Assim, a cultura digital, impulsionada pela popularização da internet, exige a reinvenção também de práticas escolares, e isso pode ser viabilizado pela mobilização de práticas de multiletramentos, inclusive o uso da Inteligência Artificial (IA). Partindo desse pressuposto, neste artigo, objetivamos analisar o processo de construção de um episódio de podcast com o uso da IA via oficina de multiletramentos. Essa construção se desenvolveu com base em um questionamento que vem ecoando nas mídias e também em algumas salas de aula: “com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?”. Para responder a isso, desenvolvemos um estudo exploratório, de natureza qualitativa e interpretativista, de um recorte de dados de uma pesquisa doutoral (em desenvolvimento) que se fundamenta teórico-metodologicamente na Linguística

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal-RN. E-mail: debora.praxedes.010@ufrn.edu.br.

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Natal-RN. E-mail: glicia.azevedo@ufrn.br.

3 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal-RN. E-mail: romulo.albuquerque.080@ufrn.edu.br.

Aplicada, nos estudos de letramento de vertente sociocultural, na Pedagogia de Multiletramentos e no ensino de argumentação como prática social emancipadora. Os resultados sinalizam que, no processo de construção desse episódio, as estudantes-autoras não apenas se apropriam de multiletramentos correlacionados às competências da cultural digital e da argumentação como também usam, de forma crítica e criativa, a IA para comprovar que a inteligência humana a ela se sobrepõe. Disso decorre que, diferentemente do que se ouve no senso comum, a IA pode configurar-se como um artefato multimidiático relevante para o desenvolvimento de práticas escolares mais condizentes com o que vivenciamos para além da escola.

Palavras-chave: *Podcast*. Inteligência Artificial. Oficina de multiletramentos. Argumentação.

Considerações iniciais

A evolução tecnológica vem transformando a sociedade contemporânea. Com efeito, a interconexão entre a tecnologia digital e o fenômeno da globalização impulsiona o desenvolvimento de novas experiências perante as redes sociais e as plataformas de *streaming* e de Inteligência Artificial (IA), por exemplo. Tais experiências não só viabilizam a comunicação instantânea entre indivíduos como também moldam percepções, influenciam opiniões e podem contribuir para um ambiente digital mais participativo.

Diante desse cenário, a esfera escolar também precisa se reinventar. Essa reinvenção de práticas escolares requer que o foco da escola deixe de enfatizar o conteúdo curricular para incorporar a práxis social. Fundamentadas nela, mobilizam-se competências e ativam-se habilidades em função de um objetivo escolhido pela comunidade de aprendizagem⁴ (AFONSO, 2001) para agir coletiva e colaborativamente, manejando diferentes linguagens.

4 Segundo Afonso (2001, p. 429): “[...] as comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que [...] sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interacção, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros.”

Para contribuir com esse processo de reinvenção com foco nas linguagens, neste artigo, objetivamos analisar o processo de construção de um episódio de *podcast* com o uso da IA via oficina de multiletramentos com um recorte de dados de uma pesquisa de doutorado (em desenvolvimento⁵). Nessa oficina, quatro estudantes de nono ano da Escola Municipal Professor Manoel Assis, do município de Mossoró, cidade norte-rio-grandense, orientadas pelos professores-pesquisadores e autores deste artigo, planejaram, produziram, editaram e publicaram, com o uso de IA, o episódio em que responderam a um questionamento muito atual tanto nas mídias sociais quanto no meio educacional: “com o uso de IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?”.

Do processo que culminou nesse episódio, empreendemos uma análise ancorada na Linguística Aplicada, nos estudos de letramento de vertente sociocultural, na Pedagogia de Multiletramentos e nos estudos sobre o ensino de argumentação como prática social emancipadora.

Do ponto de vista estrutural, além dessas considerações iniciais, este artigo se organiza em mais quatro seções: (i) apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos; (ii) contextualização da oficina de multiletramentos; (iii) análise do recorte de dados; (iv) considerações finais.

Multiletramentos e uso de IA em um episódio de *podcast*

A IA não é um fenômeno recente. Seu surgimento formal ocorreu na década de 1950, período em que o matemático e cientista da computação Alan Turing trouxe importantes contribuições sobre as relações entre o homem e a máquina. No artigo

⁵ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte aprovou a realização dessa pesquisa por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 67949723.7.0000.5537, de maio de 2023.

“Máquinas de computação e inteligência”, publicado em outubro de 1950, Turing provoca o leitor com uma indagação: “As máquinas podem pensar?”. Para responder a essa pergunta, ele cria o “Teste de Turing”, que objetiva avaliar se um computador pode ser considerado “inteligente” caso ele consiga conversar por escrito com um humano sem que este perceba que está interagindo com uma máquina. Esse teste introduz uma reflexão muito à frente de seu tempo. Nas palavras do autor: “[...] só conseguimos enxergar uma curta distância à frente, mas vemos que muita coisa precisa ser feita” (TURING, 1950, p. 460).

Esse prognóstico de Turing se confirmou. Cinco anos depois, em 1955, inicia-se o Projeto de Pesquisa de Verão de Dartmouth, nos Estados Unidos. Decorreu desse projeto um *workshop* de oito semanas, que foi considerado o evento fundador da IA como campo de estudo. Nele, os cientistas John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon publicaram um texto que cunha o termo e funda a área da IA (MCCARTHY, et al., 1955).

Isso posto, enfatizamos que, mesmo cientes de a IA ser um vasto campo de estudo que, há décadas, vem sendo aprimorado, dado o escopo deste artigo, nosso foco se restringirá à concepção de IA como “[...] qualquer sistema computacional que simula a inteligência humana para operar sites, apps, robôs e outros ambientes ou equipamentos programáveis” (OCHS, 2024, p. 10). Isso se justifica porque as grandes celeumas atuais não se voltam para a IA como campo de conhecimento científico, mas para os usos da IA nas atividades cotidianas. De fato, a popularização de algumas IA, como o *ChatGPT*, evidenciou muitas preocupações sobre as consequências do uso dos Grandes Modelos de Linguagem ou *Large Language Models* (LLM), sistema que viabiliza o funcionamento da IA.

Porém, a desinformação e a falta de fundamentação crítica sobre o uso desses modelos podem abrir espaço para falsos pressupostos e prognósticos que tendem a não se confirmar. Há quem afirme, por exemplo, que, com a ampliação do uso da IA, o

pensamento crítico e criativo dos seres humanos será substituído pela lógica do pensamento computacional. Outros asseveram que robôs agregados à IA substituirão a mão de obra humana. Há até quem tenha receio da submissão humana diante dos avanços da IA, em uma clara intersecção entre os limites do mundo real e os da ficcionalidade.

Embora ainda não haja dados de pesquisas que possam caracterizar essas afirmações como falsos prognósticos, defendemos que uma análise ponderada dos usos de tecnologias na educação pode evidenciar que, na história da humanidade, a colaboração entre humanos e máquinas tem sido a regra (SIGNORINI, 2023). Sendo assim, a tendência é que essa interação colaborativa entre a inteligência humana (IH) e inteligência artificial (IA) se amplie e impactos favoráveis se sobreponham a possíveis desfavoráveis.

Para desenvolver uma análise ponderada sobre essa relação entre IH e IA, ancoramo-nos em princípios de quatro campos de conhecimento: (i) a linguística aplicada; (ii) os estudos de letramento de vertente sociocultural; (iii) a pedagogia de multiletramentos; (iv) o ensino de argumentação como prática social emancipadora.

Da Linguística Aplicada (LA), trazemos a perspectiva transdisciplinar. Conforme Moita Lopes (2004), a LA atravessa diversas áreas do conhecimento com o objetivo de compreender fenômenos complexos relacionados com um objeto específico. Esse enfoque transdisciplinar nos permite atravessar o conceito de inteligência artificial, próprio das Ciências da Computação, pelas áreas da Educação e da LA e, mais especificamente, de ensino de argumentação, para pensar na sobreposição ou na subserviência da IH diante da ampliação dos usos da IA na esfera escolar. Compreendemos que, ao atravessar esses campos de conhecimento, podemos alcançar uma visão mais holística e robusta do fenômeno estudado.

Para que possamos analisar a complexidade desse fenômeno, temos de lidar com a práxis, e isso nos leva aos estudos de letramento de vertente sociocultural, que também visam ao estabelecimento de “[...] combinações com áreas do conhecimento que favoreçam uma compreensão sócio-histórica da prática social” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015). Disso decorre que a escola atual precisa atender aos interesses da sociedade conectada em que vivemos. Nesse sentido, o “[...] letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente” (PINHEIRO, 2016, p. 525).

Alinhada a essa perspectiva está a pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2000), que considera a multiplicidade de modos de linguagem e dos meios de comunicação no mundo contemporâneo. Isso implica reconhecer que estamos “mergulhados” em uma considerável diversidade cultural que abrange a complexidade de textos orais, escritos, multimodais, que associam diferentes semioses na construção de “novos” produtos em atendimento às funcionalidades das tecnologias atuais. Contudo, os estudantes não estão alheios a isso. Eles estão igualmente “mergulhados”, embora nem sempre estejam preparados para o uso crítico e criativo dessa diversidade.

Ademais, da pedagogia de multiletramentos, utilizamos os componentes que integram os movimentos (não lineares): (i) prática situada; (ii) instrução explícita; (iii) enquadramento crítico; (iv) e prática transformada. Segundo Pinheiro (2016), a “prática situada” envolve experiências e significados em contextos reais, priorizando-se os *designs*⁶ criados por educandos e/ou educadores posicionados

6 “[...] available designs é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O designing se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente. O redesigned, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de

dentro e a partir desses contextos. Na “instrução explícita”, a ênfase recai sobre a metalinguagem utilizada em situações específicas de aprendizagem para sistematizar uma compreensão analítica e consciente, com destaque para a explicitação de diferentes modos de significação. O “enquadramento crítico”, por sua vez, parte dos *designs* desenvolvidos para aplicar a leitura crítica e consciente da composição política e ideológica desses *designs*. Por fim, a “prática transformada” torna explícita a construção de um novo sentido por meio da recriação de significados com intervenções inovadoras em diferentes *situationalidades*.

Esse movimento se coaduna com o trabalho viabilizado por oficinas de letramento: “[...] um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita” (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2019, p. 25). Todavia, para contemplar a diversidade MULTImodal, MULTIcultural, MULTIssemiótica e MULTImidiática dos dados que trazemos à análise neste artigo, optamos por “oficina de multiletramentos” (SILVA, 2023). Concordamos com esse autor sobre o fato de que a inserção do prefixo “multi” ao conceito de Santos-Marques e Kleiman (2019) oferece maior visibilidade às práticas de linguagem exigidas na cultura digital⁷, contexto do qual advêm os dados analisados neste artigo.

É também no propósito de privilegiar a prática social em que permeiam as tecnologias digitais que acionamos o ensino de argumentação como prática social emancipadora. Nele, defende-se uma abordagem focada na “vivência” da argumentação

construção de significados.” (PINHEIRO, 2016, p. 526).

7 Esse mesmo raciocínio nos leva ao conceito de “práticas de multiletramentos” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014). Com efeito, a diversidade contemporânea de práticas de linguagens tende a integrar diferentes semioses (palavras orais, escritas, imagens, vídeos, GIFs, QR Codes, entre outras) e tecnologias digitais em textos multimodais e multiculturais que ressignificam a concepção tradicional de escrita. Entendemos, portanto, que o conceito de “práticas de multiletramentos” encapsula melhor a vasta variedade de formas de comunicação e de representação que caracterizam o contexto sócio-histórico e tecnológico em que vivemos.

(AZEVEDO; TINOCO, 2019), cujos eixos são: criticidade, reflexividade e dialogicidade (AZEVEDO; PIRIS, 2023). Logo, essa perspectiva de ensino de argumentação se concretiza por meio de práticas que incentivem a interação, a reflexão, a promoção do pensamento crítico, ou seja, a vivência da argumentação, e não a simulação dela, tampouco se restringe ao exercício analítico de identificação dos elementos centrais do texto argumentativo, por exemplo. Assim, o ensino de argumentação como prática social emancipadora tem como ponto central a argumentação com vistas a mudanças sociais, dentro de um “processo de ensinar e aprender para agir socialmente” (ARAÚJO; AZEVEDO; MORAIS, 2023, p. 104).

Para vivenciar a argumentação, o confronto se faz necessário. Na interação, existe o confronto entre pontos de vista divergentes sobre um assunto que é posto em questão⁸. Segundo Grácio (2022), na incerteza do confronto, os estudantes aprendem a lidar com novas situações, a posicionar-se, a fortalecer opiniões, a refutar o argumento do opositor e, até, a negociar algum consenso. Conforme veremos na análise de dados, essas e outras habilidades são ativadas ao longo de diferentes ações, que, desenvolvidas coletiva e colaborativamente, oferecem subsídios para que os participantes dela saiam mais experientes quanto à competência que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) denomina de Competência Geral 7 (CG7) – Argumentação (BRASIL, 2018).

Contextualização da oficina de multiletramentos

A oficina de multiletramentos para produção do episódio de *podcast* foi realizada em formato híbrido, utilizando o artefato

8 Segundo Azevedo et al. (2023), o conceito “assunto em questão” reúne alguns fatores essenciais: i) escolha de um tema ou de uma situação que possa desencadear diferentes perspectivas e que esteja dentro dos interesses dos estudantes; ii) exposição de diferentes posicionamentos para a construção da interação argumentativa; iii) confrontação de posicionamentos com argumentos favoráveis e/ou contrários.

multimidiático de videoconferência *Google Meet*. Inicialmente, os professores-pesquisadores propuseram uma produção de um episódio de *podcast* com a colaboração das IA *ChatGPT*⁹ e *Narakeet*¹⁰ com base no assunto em questão: “com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?”. Para responder a isso, as estudantes tiveram de: (i) planejar um roteiro com a ajuda do *ChatGPT*; (ii) desenvolver *prompts* que gerassem um roteiro adequado para responder ao assunto em questão; (iii) reescrever o roteiro no *Google Docs* até chegarem a uma versão que considerassem adequada; (iii) gravar as vozes das IA (*LIA* e *MarIA*) no *Narakeet*; (iv) gravar as próprias vozes no *Spotify for Podcasters*¹¹; (v) editar o episódio na plataforma *Spotify for Podcasters*, unindo todas as vozes e adicionando a trilha sonora complementar; (vi) publicar esse episódio especial no canal ArgumentAÇÃO para emancipAÇÃO, no *Spotify*; (vii) acompanhar a interação pós-publicação.

É interessante ressaltar que, nesse cenário de, pelo menos, sete práticas de multiletramentos, as quatro estudantes tomaram uma decisão inusitada: usar a IA não só para produzir o roteiro do episódio mas também para produzir as vozes de *LIA* e *MarIA*, que integram esse episódio como participantes. Usando a IA denominada *Narakeet*, as quatro estudantes criaram “*LIA*” e “*MarIA*” para, em cooperAÇÃO, gerarem a cadeia argumentativa pela qual trataram do assunto em questão. Dessa decisão, subjaz uma perspectiva metalinguística, conforme veremos na seção de análise. Para explicitar a estruturação dessa oficina, apresentamos o Quadro 1.

9 O *ChatGPT* está disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em 27 jun. 2024.

10 O *Narakeet* está disponível em: <https://www.narakeet.com/>. Acesso em 27 jun. 2024.

11 O *Spotify for Podcasters* está disponível em: <https://podcasters.spotify.com/>. Acesso em 27 jun. 2024.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos da oficina de multiletramentos

EVENTO(S)	PROCEDIMENTO(S)	INSTRUMENTO(S)	ARTEFATO(S) MULTIMIDIÁTICO(S)
15/04/2024	Roda de conversa sobre o assunto em questão	Roda de conversa a partir do compartilhamento de um material didático	Canva ChatGPT Narakeet Spotify for Podcasters
	Apresentação e orientação acerca dos artefatos multimidiáticos		
	Produção do roteiro do podcast	Orientações para produção dos prompts e do roteiro	Google Drive/Google Docs ChatGPT
18/04/2024	Revisão do roteiro do podcast	Orientações para reescrita do roteiro	Google Docs
	Realização das gravações	Gravação em áudio Fotografias	Narakeet Spotify for podcasters
	Edição e compartilhamento	Observação participante Gravação em áudio Fotografias	Spotify for podcasters

Fonte: elaboração própria.

Conforme podemos observar no Quadro 1, a oficina de multiletramentos foi desenvolvida em dois eventos e composta de seis procedimentos metodológicos: três em cada evento. Dada a brevidade deste artigo, selecionamos três procedimentos como recorte para a análise de dados, quais sejam: (i) produção do roteiro do episódio de *podcast*; (ii) realização das gravações; (iii) edição e compartilhamento. A seleção desses procedimentos se justifica por apresentarem uma diversidade de práticas de multiletramentos desenvolvidas pelas estudantes na produção do episódio, bem como indícios do processo autoral delas.

Análise das práticas da oficina de multiletramentos

A produção do roteiro do episódio de podcast em análise requereu o uso do *ChatGPT*. Para isso, uma primeira instrução explícita foi direcionada à produção de *prompts*, ou seja, como elaborar comandos que são usados na IA para a geração de textos. Ocorre que nem sempre o primeiro *prompt* gera resultados satisfatórios. Na experiência das estudantes, foi necessária a produção de três *prompts* (conforme se vê no quadro 2) até que alcançassem um roteiro que atendesse, ao menos parcialmente, aos seus interesses.

Quadro 2 – *Prompts* produzidos no *ChatGPT*

1ª VERSÃO DO PROMPT	2ª VERSÃO DO PROMPT	3ª VERSÃO DO PROMPT
Crie um roteiro para um podcast que trabalhe conceitos da argumentação através das duas teses: (i) escrita é representação do pensamento. Logo, atividade crítica e criativa é resultado da inteligência humana, e não da IA. (falso pressuposto); (ii) atividade crítica e criativa pode ser mais produtiva juntando as inteligências humanas e artificiais. Além disso, siga a estrutura a seguir: Fala de abertura Contextualização + Apresentação da polêmica Apresentador/podcaster: reintrodução da pauta e direcionamento da polêmica aos alunos-convidados. Convidados: opinião resumida - apresentação da tese - cada convidado Aprofundar a argumentação: opinião argumentada de forma mais aprofundada por cada convidado Fechamento com ratificação do raciocínio em compreendido Fala de encerramento-despedida.	Crie um roteiro para um podcast em português que trabalhe argumentação através das duas teses: (i) escrita é representação do pensamento. Logo, atividade crítica e criativa é resultado da inteligência humana, e não da IA. (falso pressuposto); (ii) atividade crítica e criativa pode ser mais produtiva juntando as inteligências humanas e artificiais. Além disso, siga a estrutura a seguir: Fala de abertura Contextualização + Apresentação da polêmica Apresentador/podcaster: reintrodução da pauta e direcionamento da polêmica aos convidados. Convidados: opinião resumida - apresentação da tese - cada convidado Aprofundar a argumentação: opinião argumentada de forma mais aprofundada por cada convidado Fechamento com ratificação do raciocínio em compreendido Fala de encerramento-despedida.	Crie um roteiro para um podcast em português que trabalhe argumentação através das duas teses: (i) escrita é representação do pensamento. Logo, atividade crítica e criativa é resultado da inteligência humana, e não da IA. (falso pressuposto); (ii) atividade crítica e criativa pode ser mais produtiva juntando as inteligências humanas e artificiais. Além disso, no roteiro, siga a estrutura a seguir: (i) fala de abertura; (ii) contextualização e apresentação da polêmica; (iii) apresentador/podcaster: reintrodução da pauta e direcionamento da polêmica aos convidados; (iv) solicitou: opinião resumida e apresentação da tese; (v) aprofundar a argumentação: opinião argumentada de forma mais aprofundada por cada convidado; (vi) fechamento com ratificação do raciocínio empreendido; (vii) fala de encerramento e despedida.

Fonte: elaboração própria.

A aplicação do primeiro *prompt* não gerou um roteiro adequado: trouxe apenas uma seleção de tópicos, não havendo informações para o desenvolvimento das falas dentro da estruturação planejada. Os movimentos retóricos planejados para o roteiro desse episódio de *podcast* argumentativo foram: (i) fala de abertura; (ii) contextualização do assunto em questão; (iii) direcionamento do assunto em questão às convidadas; (iv) síntese do ponto de vista de cada convidada; (v) desenvolvimento de argumentos para a sustentação das teses apresentadas; (vi) fechamento da argumentação; (vii) fala de encerramento e despedida.

O segundo *prompt*, por sua vez, também não supriu a demanda. Ele gerou parágrafos atomizados, ou seja, cada parágrafo continha uma ideia que “orbitava” em torno do assunto em questão, mas não havia, entre eles, progressão discursiva que os unisse em torno dos objetivos do roteiro: debater sobre o uso da IA em atividades escolares e responder à pergunta que motivou sua produção. Assim, foi necessário mais um exercício de aprimoramento do *prompt*.

O terceiro *prompt*, por apresentar topicalização mais explícita, conforme se comprova pela inserção de sete sinalizadores sequenciais, “(i)...; (ii)...; (vii)...” (ver quadro 2), gerou um roteiro que atendeu parcialmente aos interesses das autoras. Isso se justifica pela apresentação dos movimentos retóricos anteriormente selecionados.

Esse processo de paulatino refinamento do comando representa uma prática conhecida como “engenharia de *prompt*”. Essa prática se caracteriza pela busca por aprimorar um *prompt* até que ele atenda às necessidades do que se quer produzir. No caso em tela, um roteiro de episódio de *podcast*. Desenvolver *prompts* é uma habilidade que associamos à Competência Geral da Cultura Digital (CG5), segundo a BNCC, embora ainda não esteja listada nesse documento (BRASIL, 2018).

A obtenção do roteiro via *ChatGPT*, porém, não finalizou o processo. Para responder à pergunta do episódio em questão, as

autoras viram a necessidade de reescrevê-lo. No processo de (re) escrita colaborativa, foi utilizado o *Google Drive* como plataforma para armazenar o *Google Docs* trabalhado. Nesse espaço multimidiático do Google, o roteiro passou por duas versões até chegar a uma terceira, a produção final.

No Quadro 3, há um recorte do roteiro gerado pela IA e do reescrito pelas autoras. Desse recorte, analisaremos duas mudanças feitas pelas autoras: (i) construção da interação entre IH e IA; (ii) desenvolvimento da progressão discursiva.

Quadro 3 – Trecho IV – Apresentação da tese

<p>ChatGPT</p> <p>IV – Apresentação da tese</p> <p>Convidado 1: “Eu acredito que a escrita é intrinsecamente humana e que a IA, apesar de suas habilidades, ainda não pode replicar verdadeiramente a criatividade humana.”</p> <p>Convidado 2: “Por outro lado, acredito que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para impulsionar a criatividade humana. Ela pode oferecer insights e sugestões que nunca teríamos considerado por conta própria.”</p>	<p>Reescrita (produção final)</p> <p>IV – Apresentação da tese</p> <p>(Convidada 1): Nós pensamos que a utilização exagerada de inteligência artificial dentro de sala de aula é prejudicial para o desenvolvimento do aluno e que a mesma não pode substituir o pensamento humano, somente auxiliar uma produção.</p> <p>(Convidada 2): Isso mesmo! Lívia, a IA em sala de aula pode diminuir sim o potencial criativo e crítico dos alunos.</p> <p>(Convidada 3): Por outro lado, eu e minha amiga MarIA pensamos que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para impulsionar a criatividade humana. Ela pode oferecer insights e sugestões que nunca teríamos considerado por conta própria.</p> <p>(Convidada 4 - IA MarIA): Concordo com você, Julia! A Inteligência Artificial na escola, além de impulsionar a criatividade, pode aumentar o engajamento e a compreensão dos alunos e, consequentemente, a criticidade dos mesmos.</p> <p>(Apresentadora/Estudante): Ok, meninas! Já percebemos o ponto de vista divergente de vocês sobre essa polêmica. Teremos uma discussão bem bacana aqui, num é, LIA?!</p> <p>(Apresentadora - IA LIA): Verdade, Ceci! É interessante escutar as diversas visões sobre um assunto tão polêmico. Vamos aprender cada vez mais!</p>
---	--

Fonte: elaboração própria

No lado esquerdo do Quadro 3, há um trecho do roteiro gerado pelo terceiro *prompt* enviado ao *ChatGPT*; do lado direito, há o trecho correspondente na versão reescrita pelas autoras. Entre eles, uma primeira mudança é a construção da interação. Atendendo à ideia do confronto, necessário para desenvolver a argumentação (CG7) em foco, o *ChatGPT* propõe teses opostas, que, textualizadas pela subjetividade excessiva, haja vista o uso da primeira pessoa do singular e de um verbo que denota crença pessoal (“Eu acredito que [...] a IA [...] não pode”; “[...] acredito que a IA [...] pode [...]”), não apresentam marcas de diálogo entre si. Na reescrita, porém, as estudantes explicitam teses opostas, mas optam pelo controle da subjetividade (“Nós”), pela escolha de um verbo que expressa raciocínio lógico e plausível (“pensamos”) e pela inserção de marcas de diálogo (“Lívia, a IA [...] pode diminuir [...]”; “Por outro lado, eu e minha amiga MarIA pensamos que a IA pode ser uma ferramenta [...]”). Essas opções fortalecem a cadeia argumentativa, tornando-a mais convincente.

A inserção do diálogo também é estratégica. Marcado por expressões valorativas (“Concordo com você, Julia!”; “Ok, meninas!”; “[...] num é, LIA?!”; “Verdade, Ceci!”), o diálogo gera progressão discursiva ao roteiro e verossimilhança na interação entre IH e IA. Interessante observar que, embora haja teses em disputa, na fala de LIA, fica explícita a abertura para a reflexão, e, portanto, a tendência não é polarizar, mas “[...] escutar as diversas visões sobre um assunto tão polêmico” com um objetivo (compartilhado entre IH e IA) de “[...] aprender cada vez mais”.

Com efeito, a ideia das quatro estudantes de trazer para a interação duas IA denota uma estratégia “metalinguística”, uma vez que, com isso, elas (as humanas) comprovam um uso criativo da IA dentro do próprio episódio. Destacamos, por oportuno, que o posicionamento de cada IA também é estratégico: LIA é apresentadora em parceria com uma das estudantes; MarIA é debatedora, alinhada ao posicionamento de outra estudante, e contrária ao das outras duas.

Nessa interação, as estudantes e as IA conseguem ativar diferentes habilidades da CG7, quais sejam: (i) formular teses que se opõem (“Nós pensamos que a utilização [...] de inteligência artificial dentro de sala de aula é prejudicial [...]” *versus* “[...] pensamos que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para impulsionar a criatividade humana”); (ii) perceber o confronto (“Já percebemos o ponto de vista divergente de vocês sobre essa polêmica”); (iii) defender suas teses com argumentos plausíveis com vistas a (iv) negociar sentidos e, quem sabe, (v) chegar a um consenso, conforme veremos adiante. Na contenda desenvolvida nesse episódio de *podcast*, que tese é a vencedora? Vejamos o Quadro 4.

Quadro 4 – Trecho VI – Fechamento da argumentação

<p>ChatGPT</p> <p>VI – Fechamento da argumentação</p> <p>Apresentador: “Fica claro que a relação entre inteligência humana e artificial é complexa, mas também cheia de potencial. A escrita pode ser vista como uma manifestação da mente humana, mas também como um campo em que a colaboração com IA pode gerar resultados surpreendentes.”</p>	<p>Reescrita (produção final)</p> <p>VI – Fechamento da argumentação (Apresentadora/Estudante): Que discussão maravilhosa, não é mesmo? Ficou claro que a relação entre os humanos e a inteligência artificial é complexa, mas também cheia de potencial. Num é isso, LIA?</p> <p>(Apresentadora - IA LIA) Sim. Isso mesmo! A escrita pode ser vista como uma expressão da mente humana, mas trabalhando com inteligência artificial pode produzir resultados surpreendentes.</p> <p>(Apresentadora/Estudante) A verdade é que essa discussão aqui seria longa se deixássemos rolar, LIA. É outra verdade é que temos muito a aprender com a interação entre as duas inteligências: humana e artificial. E, quando levamos essa interação para sala de aula, aí que vemos diversas opiniões divergentes mas também diversas possibilidades de aprendizados.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria

No lado esquerdo do Quadro 4, vemos a proposta do *ChatGPT* para fechamento do episódio. A tese de que a IA pode colaborar com a IH e “gerar resultados surpreendentes” é acatada pelas apresentadoras. Apesar desse alinhamento, na versão

reescrita, não consta apenas o revozamento da IA. As estudantes inseriram marcas de avaliação do processo (“Que discussão maravilhosa”), ratificaram o raciocínio empreendido no decorrer do episódio colocando em destaque a tese que sai “vencedora” da contenda (“Ficou claro que a relação entre os humanos e a inteligência artificial é complexa, mas também cheia de potencial”) e dividiram a responsabilidade dessa ratificação entre a apresentadora humana e a apresentadora LIA. Porém, a última palavra é o acréscimo da IH: “[...] temos muito a aprender com a interação entre as duas inteligências: humana e artificial”.

Finalizado o roteiro, para a etapa das gravações, foi utilizada a IA Narakeet para a produção das vozes artificiais (LIA e MarIA) e o Spotify for Podcasters para criação, edição e compartilhamento do episódio de *podcast*. A principal funcionalidade da plataforma Narakeet é a transformação de texto escrito em texto oral, possibilitando a criação da versão oralizada das falas do roteiro. Esse arranjo resultou em uma dinâmica interativa para o episódio, combinando vozes humanas e artificiais para criar uma experiência auditiva envolvente e informativa.

O uso do Narakeet favorece a ativação da habilidade de produzir textos orais com base em textos escritos com o uso de IA – outra habilidade que poderia ser acrescida à CG5 na BNCC. Somado a isso, destacamos o desenvolvimento da Competência Geral 2 (CG2) – Pensamento científico, crítico e criativo –, uma vez que as autoras demonstram a importância da metalinguagem para argumentar a favor do uso da IA usando a IA, ao adicionarem, no roteiro, a IA como participante e, na gravação, suas vozes artificiais com vistas a compor a unidade do episódio de *podcast* em análise.

No último procedimento do nosso recorte (edição e compartilhamento do *podcast*), também usamos o Spotify for Podcasters para inserir o episódio em análise no canal ArgumentAÇÃO para

emancipAÇÃO¹². Esse compartilhamento, conforme consta na Figura 1, favorece a visibilidade do produto desenvolvido pelas quatro estudantes, e isso remete à possibilidade de expandir a interação, uma vez que, pelo Spotify, outras pessoas podem ouvir o episódio, responder à enquete associada a ele e, por fim, encaminhar comentários sobre o que ouviram.

Figura 1 – Página do podcast ArgumentAÇÃO para emancipAÇÃO

The screenshot shows a Spotify episode page. At the top, the title is displayed in a large, bold, white font: "Com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?". Below the title, the host's profile picture and name, "ArgumentAÇÃO para EmancipAÇÃO", are shown. The release date is listed as "23 de abr. • 4 min restante(s) • Já ouvi". To the right of the date is a green play button icon. Below the title, there is a short description: "Episódio especial da temporada 1 sob orientação dos professores Débora Praxedes e Rômulo Albuquerque." On the left side of the main content area, there is a dark box containing the question from the poll: "Com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?". To the right of the main content area, there is a sidebar titled "CAIXAS DE PERGUNTAS" which contains a poll with two options: "Sim • 23%" and "Não • 76%". Below the poll, it says "13 votos • 348 dias e 2 horas restante(s)". At the bottom of the sidebar, there is a comment from a user named "Alana Drizié" dated "3 semanas atrás" with the text: "Temática relevante tratada de forma criativa e coerente. Parabéns à equipe!".

Fonte: elaboração própria

12 Link de acesso ao episódio especial “Com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?” no canal ArgumentAÇÃO para EmancipAÇÃO no Spotify: <<https://open.spotify.com/episode/4mzNwoPQq7ENpUmTqkqRnM?si=2KtB3UITAOzVfhy4vHP5Q>>. Acesso em 15/06/2024.

A publicação do episódio desenvolvido no *Spotify* leva à ressignificação da prática argumentativa, que deixa de focalizar o contexto habitual de sala de aula para concretizar junto às estudantes a vivência de uma prática transformada, em que elas são alçadas à categoria de autoras. No *Spotify*, reconhecida rede de interação e *streaming* de música, *podcast* e vídeo, as quatro estudantes oferecem uma comprovação de que a argumentação pode desenvolver-se como uma prática situada com base em um assunto em questão. Por meio dessa rede, os ouvintes podem interagir com as autoras do episódio em uma enquete nele disponibilizada e ainda podem deixar um comentário no próprio espaço, além de curtir e seguir o canal. Esses comentários podem ser respondidos pelas próprias estudantes, o que amplia (e muito!) a interação.

Considerações finais

Os dados analisados mostram que, durante a construção do episódio de *podcast* intitulado “Com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?”, o trabalho com diferentes artefatos multimidiáticos (*ChatGPT*, *Narakeet* e *Spotify for Podcasters*) impulsionou a criatividade das quatro estudantes-autoras e promoveu *insights* para diversas práticas de *designing*. Disso resultaram produtos (*redesigned*) – roteiro, gravação, episódio de *podcast* – cujo potencial tende a ressignificar práticas escolares, ampliando horizontes e levando-as para além dos muros da escola por meio do mundo digital.

De fato, as quatro estudantes sinalizam a apropriação de multiletramentos, ao ativarem habilidades relacionadas com a CG5 (Cultura Digital) e com a CG7 (Argumentação), e fazem isso em meio a um processo autoral em que usam a IA de forma crítica e criativa, o que remete à CG2 (Pensamento científico, crítico e criativo). Com isso, demonstram que o receio de “sobreposição” e/ou de “subserviência” da IH diante da ampliação dos usos da IA, sobretudo na esfera escolar,

pode não existir a depender das forma como os/as estudantes utilizam esse recurso que, de fato, é muito interessante.

No episódio de *podcast* analisado, há argumentos plausíveis que sustentam o debate, mas o que se sobressai é a estratégia de as estudantes fazerem uso da IA tanto para a produção do texto escrito quanto para a do oral, com vistas a dar concretude a essa colaboração. Com base nos *insights* oferecidos pela IA que as estudantes trabalham, explicitando a interação entre IH e IA, acrescentando expressões avaliativas do processo, completando argumentos, buscando outros, ou seja, as estudantes conduzem todo o processo.

Interessante destacar também que o engajamento dessas autoras se deu em virtude da percepção de que estavam produzindo textos “autênticos”, ou seja, textos que, de fato, circulam socialmente, pois não são restritos à avaliação do professor nem à consequente atribuição de uma nota ao produto final. As autoras não estavam preocupadas se estavam sendo avaliadas para atingir um objetivo por meio de um valor somativo, mas se mantinham atentas ao processo criativo e crítico advindo da IH com a colaboração da IA. Pensamos que esse é um exemplo concreto de aprendizagem significativa.

Usando as palavras das autoras (trecho 10min-10min15s): “[...] discutimos sobre as duas inteligências: artificial e humana, e usamos ambas para produzir esse episódio”, defendemos que a IA pode ser uma forte aliada para produzir textos multimodais, para viabilizar inovações educacionais e, portanto, para aumentar o potencial crítico e criativo de estudantes, professores e outros agentes que interagirem nessa grande aventura que é (e sempre será) ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Ana Paula. *Comunidades e Aprendizagem*: um modelo para gestão da aprendizagem, Atas da II^a Conferência Internacional - TIC na Educação Challenges 2001, p. 427-432. Centro de Competência Nónio Séc. XXI Universidade do Minho, 2001.

ARAÚJO, Júlio Cézar Dantas de; AZEVEDO, Glícia; MORAIS, Débora Praxedes. Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 91–105, 2023. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v36i3p91-105. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/211413>. Acesso em: 14 jun. 2024.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Maristela Félix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanessa Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. *Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Azevedo. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, Carla Lynn.; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo. (orgs.). *Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças*. Campinas: Pontes, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 07 jun. 2023.

COM O USO da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo? Entrevistadas: Júlia, MarIA, Ana Praxedes e Lívia Gurgel. Entrevistadoras: Cecília e LIA. [S. l.]: ArgumentAÇÃO para EmancipAÇÃO, 23 abr. 2024. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/4mzNwoP-Qq7ENpUmTqkqRnM?si=IQGoP_fnQOKwZL2uiRaFzA&nd=1&dl-si=f0d7304653cd419f. Acesso em: 13 out. 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and design of social futures*. Local: Routledge: 2000.

GRÁCIO, Rui. *Ensina a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza: seguido de seis questões sobre o ensino de argumentação*. Grácio Editor: Coimbra, Portugal, 2022.

MCCARTHY, John; MINSKY, Marvin; ROCHESTER, Nathan; SHANNON, Claude. *Uma Proposta para o Projeto de Pesquisa de Verão de Dartmouth sobre Inteligência Artificial*. Internet Archive Wayback Machine. 1955. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20070826230310/http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html> Acesso em: 22 jun. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Márilda do Couto (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128. OCHS, M. Educação midiática e inteligência artificial: fundamentos. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.

OCHS, Mariana. *Educação midiática e inteligência artificial: fundamentos*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsável à contemporaneidade. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 184–205 / Eng. 191, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345>. Acesso em: 8 ago. 2024.

PINHEIRO, Petrílson A. Sobre o Manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide; KLEIMAN, Angela. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista Com Sertões*, Juazeiro, v.7, n.1, jul.-dez. 2019, p. 16-34.

SIGNORINI, Inês. Algorithmic power and scientific knowledge. *Language, Culture and Society*, v. 5, n. 2, p. 231–245, 2023.

Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/lcs.00044.sig> Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVA, Francisco Geoci da. *Desinformação tem tratamento: leitura crítica contra a pandemia de Fake News e pós-verdade*. 2023. 217f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2023.

TURING, Alan. Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, v. 59, n. 236, p. 433–460, 1 out. 1950. Disponível em: <https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238> Acesso em: 30 jun. 2024.

PODCAST EPISODE PRODUCTION WITH THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE VIA MULTILITERACIES WORKSHOP

ABSTRACT: Contemporary technological advances have transformed social practices in different spheres of human activity. Thus, digital culture, boosted by the popularization of the internet, also requires the reinvention of school practices, and this can be made possible by mobilizing multiliteracy practices, including the use of Artificial Intelligence (AI). Based on this assumption, this article aims to analyze the process of producing a podcast episode using AI via a multiliteracies workshop. This production was based on an echoed question in the media and some classrooms: "with the use of AI in school activities, do students tend to diminish their critical and creative potential?". An exploratory, qualitative, and interpretative study of a selection of data from a doctoral research project (under development) was carried out to answer this question. It is theoretically and methodologically based on Applied Linguistics, sociocultural literacy studies, Multiliteracies Pedagogy, and the teaching of argumentation as an emancipatory social practice. The results show that, in the process of producing this episode, the student-authors appropriated multiliteracy skills related to digital culture and argumentation and critically and creatively used AI to prove that human intelligence is superior to it. It follows that, contrary to common sense, AI can be configured as a relevant multimedia artifact for the development of school practices that are more in line with what is experienced beyond school.

Keywords: Podcast. Artificial Intelligence. Multiliteracies workshop. Argumentation.



EXPLORING GLOBAL LITERACIES: PLAYFUL PROVOCATIONS FOR CONNECTING, RESISTING, AND INSPIRING SOCIAL ACTION

*Joel Windle, Barbara Comber, Melanie Baak,
Luzkarime Calle-Díaz, Denise Chapman, Miriam Jorge,
Gabriel Nascimento, Rebecca Rogers, Lina Trigos-Carrillo¹*

ABSTRACT: This multivoiced paper explores the diversity of forms and uses of literacies across cultures, languages and technologies. Rather than offering a unified theoretical proposal, it provides practical illustrations of the potential of global literacies as action through a range of genres produced by literacy educators located in different parts of the world. We hope that teachers and teacher educators in different places and institutions might find these short pieces generative in fostering critical conversations about language and power with their colleagues and students. We situate the concept of global literacies as integral to

¹ Joel Windle. Professor Associado de Educação da University of South Australia. E-mail: joel.windle@unisa.edu.au; Barbara Comber. Professora Emérita de Educação da University of South Australia. E-mail: barbara.comber@unisa.edu.au; Melanie Baak. Professora Associada de Educação da University of South Australia. E-mail: melanie.baak@unisa.edu.au; Luzkarime Calle-Díaz. Professora Estudos de Linguagem da Universidad del Norte, Colombia. E-mail: luzkarimec@uninorte.edu.co; Denise Chapman. Professora de Educação da Monash University, Austrália. E-mail: denise.chapman@monash.edu; Miriam Jorge. Professora de Educação da University of Missouri, Saint Louis. E-mail: miriam-jorge@umsl.edu; Gabriel Nascimento é Professor de Inglês da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br; Rebecca Rogers. Professora da University of Missouri, Saint Louis. E-mail: rogersrl@umsl.edu; Lina Trigos-Carrillo. Professora de Espanhol, Universidad del Norte, Colombia. E-mail: lmtrigos@uninorte.edu.co

young people's engagement as emerging citizens and as necessarily connected to local literacies.

Keywords: global literacies; transnational literacies; critical multiliteracies; peacemaking literacies; glocality.

Introduction

This multivocal paper explores global literacies through a transnational collaboration amongst language and literacy scholars across the Global South and North (Brazil, Colombia, United States, and Australia). Based on our scholarship, we developed performative pieces drawn from autobiography, research, and the multiple positionalities (e.g., mother-scholar, transnational scholar, peace educator, scholar-activist) occupied by each member of the research team. The resulting textual assemblage exemplifies and explores themes of multiliteracies, language and power, criticality, and globality through a range of genres — personal narrative, manifesto, play script, letter, and reflection.

We are part of a group of researchers who initially came together face to face and online at a conference celebrating the centenary Paulo Freire's birth (*Education and Social Justice Across Borders: Celebrating 100 years of Paulo Freire*). This paper emerged from our Zoom conversations, where we shared our drafts. Barbara, Joel, and Mel are located in Adelaide, Australia and Denise in Melbourne, Australia. Becky and Miriam are in Saint Louis, Missouri, United States, Gabriel is in Brazil, Lina is in Barranquilla, Colombia, and Luzkarime is in Monteria, Colombia. Our aim was to consider global literacies as a generative concept to explore in conversation. We saw this as an opportunity to provide creative and playful accounts of our own understandings and positionings. We are connected to these activist modes of writing in different ways to traditional academic forms, seeking to avoid disembodiment, separation from family, ancestrality, politics, community, and cosmology.

Because thinking and acting as critical global citizens require multiple ways of taking action through modes of meaning, we play with a range of styles that might also stand as examples of social action. Likewise, we invite readers to extend the horizon of meanings by contributing critique, reflection, problematization, and possibilities for transformation in multiliteracies pedagogy. Therefore, rather than proposing a unified model of global literacies, the textual mosaic here serves as a provocation for readers to consider questions such as:

- In what ways is social action provoked in/through/with the genre represented?
- What are our stories of recognizing and valuing *a diversity of literacy practices and multilingualisms* in ourselves and others?
- What is our *relationship to our own students* as mobile global citizens?
- How do we describe, interpret, and explain the accumulation of meanings across time, language, space, and context?
- In what ways are literacies at our sites of research/teaching glocal?
- What are the complexities of arriving at shared understandings about global literacies while working on different continents?

We have used footnotes in some places to avoid breaking up text that is creative or performative. These provide information sufficient to locate the complete reference in the bibliography, and complementary information, such as the names of book illustrators.

At the heart of global literacies is a commitment to understanding the entanglements of languages and literacies, transnational spaces, identities, and the multiple modes of meaning taking place in uneven global processes. Each textual performance

below represents a different angle on global literacies meant to provoke critical conversations, responses, and social actions. For example, Trigos-Carrillo reflects on how global literacy should raise concerns about the inequality of access to literacy education and technological resources, as well as the diverse ways to engage with literacy practices in local communities as a response to global issues. Windle and Nascimento contextualise an example of a historically powerful genre, the open letter, to challenge the role of language and literacies as racist creations. In the third piece, Jorge problematizes issues of identity development and the transnational condition of students and scholars who experience a constant in-betweenness while making sense of multiple languages and transnational contexts. Chapman and Baak also use letter writing to engage in meaningful reflection with their children about the role of children's literature in reaffirming identity and representation. Finally, Calle-Diaz and Rogers present a fifth piece around the role of family literacies in peacemaking efforts. They do this through a play script, using the voices of diverse characters from children's storybooks centering peacemaking and social justice. Together, this multi-genre, multivocal mosaic moves beyond grand claims and normative theorisations of global literacies to show what they look like in action.

Below, Lina asks us to consider which languages and literacies we allow and value in our classrooms. While we often think of literacy as a universal good to be spread as far as possible, there are multiple uses of literacy that can be harmful and ignore local context. For example, when students are not able to use their home language, both in learning and socialising, they are limited in the opportunities available to them.

Literacies across languages and knowledges

Lina Trigos-Carrillo

When proposing and using extensive concepts such as global literacy, we, as teachers and researchers, should be cautious about the risks of oversimplifying complex social phenomena under one concept. Even though we are highly interconnected through technology, the “global village” has many shades and variations. Unfortunately, “the new technology revolution is neither global nor cross-cultural. It is primarily produced and shaped by powerful corporations and institutions from Europe and North America, with various collaborators across the world” (Srinivasan, 2017, p. 1). For example, during the COVID-19 pandemic, “many students [did] not have the necessary access to supportive technologies which [made] it harder to maximize the potentials of learning technology during school closures” (Onyema et al., 2020, p. 108). In Colombia, while some students, mainly in private schools, had internet access and laptops or tablets at home, other students, mostly in rural areas, had to learn from handouts and messages on old cell phones. This illustrates that a comprehension of how technology works should include an understanding of the inequalities in the production, transference, and access to technology. When teachers plan to include global literacies in the classroom, they should consider how, for example, students access and use technology, not only in the classroom but in their homes and communities as well. It is also important for students to understand how other children and youth use technology in different parts of the world to create awareness among them.

In addition to this, the notion of global literacies implies a recognition of the inequalities in the flow of knowledge that these dynamics produce. Knowledge is not abstract and delocalized; it is situated and historical (Trigos-Carrillo; Rogers, 2023). It is produced and distributed from the center to the periphery (Mignolo, 2009). That means that what counts as global knowledge

has been produced somewhere by someone, usually in geographical locations with more political and economic power. Knowledge also comes with worldviews or ways of knowing and being (Trigos-Carrillo; Rogers, 2023). While Western worldviews are widely reproduced, other worldviews (and, thus, cultures and knowledges) are less visible. For instance, the concept of wellness is widely reproduced around the world, while the concept of *Buen Vivir* (or good living), which comes from an indigenous epistemology and a communitarian paradigm based on the culture of life toward a daily understanding that everything in the world is interconnected (Huanacuni, 2010), is not commonly shared. In contrast to Western and liberal approaches to wellness, *Buen Vivir* works towards harmony and balance within the communities and with their surroundings, securing social justice and cultural sustainability (Houtart, 2011). Therefore, when using global literacy, we should be concerned about the worldviews that are privileged in our understanding of social reality and what worldviews are invisible in our practice and curriculum.

Literacy is an unalienable human right, global literacy reminds us. However, the opportunities to become literate vary depending on economic opportunities, gender, religion, and access to education, among others. Further questions about literacy should include: What languages are people literate in? For what purposes? At the expense of what identities? Across the globe, some communities speak native languages but should develop literacy practices in other dominant languages to formally educate themselves or to do business. In these linguistic transactions, young people are more prone to lose their cultural identity and their native language. For example, in the first enslaved town in the Americas, San Basilio de Palenque (founded in the 16th century and declared a cultural and immaterial patrimony of humanity in 2005), in Colombia, local people developed a Creole language, *Palenquero*, which has a Spanish lexical base with the influence of African languages such as Kikongo and Kimbundu.

In the 2020s, the town has nearly 4200 inhabitants, while other 2000 live in other cities, but only 46% of the population are active speakers of the language (Ministerio de Cultura, 2022). Many native people have lost the language because they had to move to other cities for economic reasons, because *Palenquero* speakers have been stigmatized, or because school in Colombia is taught in Spanish. Very few texts have been written in *Palenquero*, but the language preserves millenary history and the culture of the community.

These local cases invite us to interrogate the place of global literacy in our teaching and research. We will be globally literate when we delve deeper into the nuances of how the world works in different places and how literacy serves distinct social functions around the globe. Then, we may start to understand that difference goes beyond broad social and cultural categories; difference is better understood in the small interactions, embodiments, discourses, ideas, imaginations, and actions of people in specific places. Many of these differences may live together in our classrooms.

In the next piece, we discuss a particular literacy practice that is historically connected to active citizenship – the open letter. This reminds us as teachers of the power of letters, including the joint construction of an open letter, as a way of negotiating and consensus building in the classroom and beyond. Collecting and sharing such public letters, including historical examples, offers a pathway to building global literacies with our students.

Language is a racist creation, but also a way in which we recreate daily struggles against racism

Gabriel & Joel

Here we contextualise an example of a historically powerful way of doing things with words (Austin, 1975), the open letter.

The open letter is a literacy practice that makes grievances and demands public, draws in a collectivity of authors, and moves arguments made in one place to others. Gabriel did most of the drafting, and Joel translated a letter resulting from the First International Conference on Language Studies and Racism held in December 2022 in the Brazilian city of Ilhéus. Both were participants in the conference. This letter sought to circulate agendas that coalesced in the meeting and, in so doing, to contribute to the enactment of such agendas (see, also, Nascimento; Windle, 2021).

The letter's first task was to locate language and race in the terrain of politics:

Brazil is going through one of the largest institutional crises in its history. Bolsonarism became a force that emerged from the polls, with a supposedly democratic face, but it was emboldened by the coup against former President Dilma and the unjust and illegal arrest of former President Lula. All of these factors encouraged and were encouraged by a historical racism that, in Brazil, has linguistic foundations.

The letter's second task was to locate its contribution within the historical task of resistance:

Brazil is a country of continental dimensions, whose historical and racial nuances have contributed to keeping the Black population as a theme or intellectual discourse rarely connected with the body-politics of Black lives that still exist in Brazilian society and that, for centuries, were organized in *quilombamentos* [maroon communities], guerrillas, secret societies, sisterhoods, strikes, pro-independence movements and religions of African origin. All of these movements were crucial to consolidate a multifaceted linguistic resistance, through forms of linguistic transmission in which body-politics consists of, beyond the norms and assumptions of language as mere linguistic norms, African ancestry in orality, in the body and in the linguistic politics exercised by Black people when resisting.

By foregrounding linguistic agency as part of practices of resistance, the letter aligned itself with these and offered a relationship of continuity in intent and as a strategic intervention into political and academic fields. Re-contextualising the themes brought out in the letter here enacts another step in this task.

The letter, continuing in a historicising tone, points to the present moment of increased institutional access to higher education for Black Brazilians through affirmative access policies, at the same time as community literacies and multilingualisms remain excluded. Key to this exclusion is a dichotomy between “foreign” European languages to be learned at school and a fictitious national Portuguese monolingualism:

The languages chosen for linguistic transmission and formal schooling stem from the colonizer’s monolingualism and not from the ancestral multilingualism of peoples who were enslaved and decimated. In our schools, we still study Portuguese, English or Spanish, European mother tongues, as monolingual foreign languages and not as languages that have been nativized, Africanized or appropriated by traditional indigenous peoples. African languages, which contributed to *Pretoguês* (Black Portuguese), the great technology of the Black African people and their descendants when speaking Portuguese, are cruelly made invisible, even in universities.

This excerpt alludes to the recognition of the distinctive Portuguese created by Black speakers in Brazil by the term *Pretoguês*, coined by Black feminist activist Lélia Gonzalez (Gonzalez, 2020). By contrast, social and scholastic norms have valued European linguistic varieties, particularly in written forms, alongside a set of racialised identities:

Languages like English remain taught to a White or Whitened target audience, in which Black people remain read as languageless or incapable speaking-listening subjects. The Spanish language, always guided by a Eurocentric vision, remains silenced in Brazil by

a language policy contrary to regional strengthening in Latin America. The Portuguese language, in turn, remains taught in accordance with the idea that European Portuguese prevailed, thus erasing a teaching more connected to the students' own Portuguese. What we call pretoguês (Black Portuguese) is, in addition to the idea of a set of norms that, in general, give rise to what is called language, a set of speech practices based on African languages such as the Bantu languages, the West African languages and the technologies of speech used by enslaved people who were forcibly brought to Brazil for centuries.

Scholarship in Brazilian linguistics contributes to this situation, both intellectually and in forms of organisation such as selection procedures for postgraduate courses (which include foreign language examinations), and in the practices of professional associations. There is an urgent need for change in these organisational spaces, in which we, as teachers and researchers, play important roles as gate keepers or gate openers. Gates need to be opened to bodies and linguistic practices in ways that institutionalise recognition of multilingual linguistic practices.

The letter calls for a positioning of speech and bodies against the colonialism of linguistic thought that perpetuates racism, and finishes by again locating itself within a history of doing things with words in order to constantly recreate daily struggles against racism: "This letter, far from being an end unto itself, is a call to continuity...With this, we do not seek a solution but pathways and possibilities to constantly disturb disciplinary academic knowledge and to search for political sources of Afro-Indigenous popular resistance".

Many of our students have moved between countries and continue to transit to maintain connections to multiple places, as the following observations by Miriam illustrate. The challenges for our students include deciding which languages and literacies to deploy in different situations of everyday life and schooling. Such

decisions are highly emotionally charged and speak to feelings of belonging that influence learning and classroom relationships.

Global literacies for understanding transnational lives

Miriam Jorge

The oversimplification of what it means to be a language learner, emergent bilingual, international scholar, or student led me to reflect upon what is not asked and not said about the condition of being in the constant in-betweenness caused by what I call the transnational condition.

I chose the word condition inspired by Teixeira's 2007 paper on the teacher's condition. Exploring its etymology, Teixeira approaches the word *condition* as "what founds or what creates (what gives rise, what establishes)" and also "a state, a set of realities or a situation of a man in social life". To understand the transnational condition, it is important to understand the condition of being in an objective reality, such as living in a different country or speaking a different language, without erasing subjective perceptions, expectations, and interpretations. It is in the entanglements of the objective realities and the subjectivities of individuals that the transnational condition is brought into existence.

Global literacies should include ways to approach the transnational condition of individuals considering the complexities of being and doing in a constant effort to transit a dynamic state of in-betweenness: being between languages, cultures, landscapes, economies, politics, place, faith, and more. The transnational individual is affected by more than being in a different territory, as their multiple identities and sense of belongingness are rooted in different spaces, movements, faith, values, and views.

One example is the case of spaces and places. A school, a campus, or a neighborhood may, at first sight, look the same to domestic or transnational observers. However, these spaces allow

multiple readings and experiences, narratives framed around process of knowing the place from a transnational condition. The creation of a place, or the transformation of spaces into places, demands a process that starts with the defamiliarisation or “stranging” the spaces from where we think, feel, and speak. We may believe we know a place, a language, an institution very well. However, the transnational condition challenges the perception that a school is a school everywhere. To the migrant student, the international scholar, a school is what the subject used to think a school was, what it was expected to be and what it is being as a result of experience.

What is seen or unseen, and what is afforded or constrained by the transnational condition? What lenses mediate the acquaintances with the space? What roles do bodies, languages, and histories play in navigating spaces from a transnational position?

The following letter is jointly composed by two mothers reflecting on the kinds of books their young children need in order to affirm their identities. It shows the importance of teachers carefully selecting a diverse range of literature for classroom libraries. Often we don't know about the complex family histories of our students, the other lives they live or have lived before going through the school gates.

We are our families' librarians

Denise Chapman and Melanie Baak

A letter to our children²

Dear Julia, Ella, Akon, Achol and Yuew,

We are living in this colonised country currently known as Australia. This was and has been Black land for as long as people

² We were inspired by James Baldwin's "A Letter to My Nephew" (1962) and Maya Angelou's "Letter to My Daughter" (2008)

have lived here. And yet, this Black history has been intentionally erased and hidden. But you have all become a new and different part of the Black identity of this country, and we want to envelop you in Black knowledges and ways of being, representing literacies we curated both globally and locally.

Julia and Ella, you have come here as young children, seedlings from the USA's South, wrapped in roots deep in Virginia's African American community dating back to the 1600s.

Your Daddy's heritage from Australia and Scotland lends you white privilege, while Mama's Gullah community connections of South Carolina's low country adorn you with sweetgrass baskets and Black trickster tales to guide you through troubles.

Akon, Achol and Yuew, while you were born in Australia, your lineages grow from the Patek people of Dinka-speaking South Sudan and from England, Poland and Russia. With a Mum who has grown up in Australia with white privilege but with migrant and refugee histories and a Dad for whom a knowledge of his own Blackness was only found on his arrival in Australia, just 10 years or so before you were born.

Your Blackness is just one part of the complexity of who you all are as humans, and yet, in Australia, this is the first way in which the world will read your body.

You cannot control this reading, but you can grow to understand it. While our beginnings as Denise and Mel are so different, we have become friends as we've both realised our shared experience as mothers raising Black children in Australia. In sharing many conversations we've shared so many stories, one of which we now want to share with you.

Whose story is present in the dominant library and in schools?

It's the story of whiteness and white domination.

*The global circulation of Blackness - in every time and every space -
Blackness is read as other, as deficit, as dangerous.*

Those are the stories that are out there. How do you counter it?

Bringing in 101 books for our kids that aren't offered in schools

*A young person told me -
I found a book in my school library.
'Growing up African in Australia'.
I took it as a parting gift
it's the only time in 13 years of schooling
I ever found a book that spoke to me. So I stole it.*

*it is through words that we create a safe space
that's what books do
you open up a book
you are reading to your child
and you're enveloping them in this imaginary
this different space
a creating of what can be possible.*

*Through books and storying we can create a featherbed of resistance³
Resistance and resilience for our kids
But shifting the hegemonic discourse of whiteness*

*Through these shared readings
we're trying to build layer upon layer of armour,
so that when one gets pricked, there's still another layer.
Can we make enough layers of armour
that these needles never get to our child at the core?*

*Sometimes when I'm with the ladies for a good while storying
it does feel like I'm enveloped in this blackness
it's ethereal, it's spiritual, it's really a strange, but exciting space
every now and then something like a needle hits you
it's almost like the armor fails in that space and crumbles away,
but you're still going, you still can feel it.
In my family, when I go home, that's when I can repair the armour*

³ Hurston, 1990.

When we read that book, that book 'I love my hair!' AND Happy to be Nappy

*there's a certain joy that comes
at least for me.*

*For me it's a very different emotion
because that blackness doesn't represent the history of my kids.*

*For me as a white woman, it feels kind of performative
exposing them to stories that normalise their hair*

But then there's no stories that normalize the history of their hair

*so those book comes from an African American
they're talking about the rows of cotton, and lovin' hair dat's nappy
these references to histories within the US context
that doesn't represent the Dinka histories, the ways of being
the metaphoric languaging that is happening
the Blackness platformed as opposed to Blackness performed.*

Whose Blackness is it?

*When getting these books
Where do I get the books?*

Who are the authors of the books?

I don't have a single children's picture book that is not US or UK centric in its Blackness

*Afro diasporic identities are local to that place.
But the books don't represent the diversity of localities and identities.*

*when you sit and read a book beside your children
you can interpret them for local context.*

I make connections that localise the context.

Like a spiders web

*it's not a singular thread of the African diasporic identity from the
continent to Australia
it's a complex web of global connections.*

*how that word gets read and interpreted
at a particular point*

*for a particular family
for a particular child
through a particular lens.
How does the light shine on that web,
in that way,
in that moment
for that child.*

that's why as mothers we curate our family's library

we are also the writers of the stories for our children

the personalized writer of those stories

stories beyond the text

And that's what teachers don't have.

They don't have the stories beyond the text.

They've only got the text and what it tells them.

This poetic letter sings as it seeks,

seeks like parched plant roots

reaching for water, seeks

to broker literacies⁴

literacies of resistance⁵, seeks

a centring, a multiple ways of knowing⁶, seeks

radical futures⁷, seeks

an unsettling⁸, seeks

more of US,⁹

a global us

global literacies of blackness

4 Purcell-Gates, 2017.

5 Young et al., 2018.

6 Muhammad; Haddix, 2016.

7 Acosta et al., 2022.

8 Wynter, 2003.

9 Greene, 2016.

*is a jazz way of being¹⁰
is a blues epistemology¹¹
a call and response praxis
weaving together those stories beyond the text
'round our children
so their imaginations can fly free*

with love

Still thinking about the books we make available to our students, we now turn to the affordances of a theatrical script that script draws on a diverse range of children's literature. Imagine laying out all of the books in your classroom and making up a scenario where the characters interact with each other about complex matters, such as peacemaking!

Within Families and across the Globe: Staging Peacemaking Literacies

Luzkarime Calle-Díaz, Institución Educativa El Recuerdo, Rebecca Rogers, University of Missouri-St. Louis

This research-based short play focuses on the entanglements of family multiliteracies and peacemaking, as represented in children's literature¹². Lines in the play are drawn from characters and themes in the children's books we studied for research

10 Mckittrick, 2016.

11 Woods, 1998.

12 This research is drawn from our analysis of the Jane Addams Children's Book Award (JACBA) from 2015-2021 (Rogers, R., Calle-Díaz, L., Vasser-Elong, J. (2023). Family literacies as peacemaking: Representations in children's literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-26). In this study, we use tools from Systemic Functional Linguistics to analyse family-centric episodes of peacemaking through literacies in this book collection. This play is an invitational (re)presentation of this research meant to be used to bring peacemaking education with teachers and students to life.

and teaching purposes (Rogers, Calle-Díaz, Elong, 2023). Our translation of findings illustrates the textual, ideational, and interpersonal dimensions of families engaged in peacemaking. The footnotes provide references which invite teacher educators, teachers, and students to read the original children's literature, related scholarship, and seek out knowledges that reside at the margins of our vision. The accompanying artwork is created by artist Andrea Henry Tharian.

Characters

- Julian¹³:** An Afro-Latinx young person living in New York.¹⁴
- Maya:** A Black girl who has questions about her racial identity.¹⁵
- Silvia:** The daughter of a Mexican family who organized friends, parents, and coworkers to create a group called Parents' Association of Mexican American children.¹⁶
- Saya:** A girl whose family was forced to flee Haiti because of the climate catastrophe. They live in an urban center in the United States.¹⁷

13 We have chosen the characters on this stage based on our reading of the JACBA collection (2015-2021). In this play, the characters have stepped out of the pages of the book and onto a stage so we can imagine global peacemaking in a new scene. This 'stepping outside of the book' is an interpretive process both in the written script of the play and in the artwork. The character's lines are quotations from the children's books, adapted for this play. The artwork is based on the written description of the characters in this play and represent their transformation as they work together for global peacemaking.

14 *Julian is a Mermaid*, written by Jessica Love, illustrated by Jessica Love. Candlewick Press. 2018.

15 *Black is a Rainbow Color*, written by Angela Joy, illustrated by Ekua Holmes. Roaring Brook Press. 2020. The name of the character was assigned by us for this play.

16 *Separate is Never Equal*, written by Duncan Tonatiuh, illustrated by Duncan Tonatiuh. Abrams Books for Young Readers. 2014.

17 *Mama's Nightingale: The Story of Immigration and Separation*, written by Edwidge Danticat, illustrated by Leslie Staub. Penguin Group. 2015.

- Annet:** A non-Jewish young girl who gathers supplies and organizes a plan with community members to help a Jewish family escape to freedom during WWII¹⁸.
- Belle:** A young girl whose family comes from Haiti.¹⁹
- Waaseyaa:** An Ojibwe girl joined in spirit by elders and tribal members to defend their land against the Dakota Access Pipeline.²⁰
- Dorila:** A girl from the Wayuu Indigenous community in Colombia who suffers from starvation and thirst because their water source has been impacted by a mining company.

SCENE I

June 2²¹, present day. Eight children, from different racial, linguistic, geographical, and gendered backgrounds are on the same stage in a staggered row and the one speaking has the spotlight on them. They stand on a stage whose floor is the Earth (particularly North America) made flat by globalization, vast inequities in wealth, systemic violence, ongoing military interventions, and climate catastrophes caused by fast capitalism and greed. It is a stage set in the United States which often fails to see itself as international yet whose economic, social, and political power exerted through neoliberalism causes the erasure of local literacies around the world. There is a visible center to the flat, linear stage.

- Julián:** “²²Abuela, did you see the mermaids?”
- Maya:** “Why is there no Black in rainbows?”
- Sylvia:** “Why do I have to go to the Mexican school?... Is it because we have brown skin ... and our last name is Mendez?”
- Saya:** “What kind of papers does mama need?”

18 *The Whispering Town*, written by Jennifer Elvgren, illustrated by Fabio Santomauro. Kar-ben Publishing. 2014.

19 *Freedom Soup*, written by Tami Charles, illustrated by Jacqueline Alcantara. Candlewick Press. 2019.

20 *We are the Water Protectors*, written by Carole Lindstrom, illustrated by Michaela Goade. Roaring Brook Press. 2020. Name was assigned by us for this play.

21 June 2nd was the day dedicated to Mothers Day for Peace which was/is celebrated around the world to protest the presence of military interventions and wars and, instead, engage in peacemaking.

22 The quotations signify lines spoken by the characters in the books.

Annet: “What if people stood in the doorway and guided our friends to the boat?”

Belle: “No soup for New Year’s?... And then what happened?”

Waaseyaa: “Who came before us?”

Narrator: Questions that arise within families, across time and context, provoke awareness, action, and the creation of literacies. When sustained across generations, these practices create patterns of peacemaking that are deeply personal and have social impacts. Just as trauma and violence are inherited, so too, can peace be passed on from one generation to the next.

SCENE II

Continuous Present Day²³. Light shines on each child who stands and reflects on the question posed within their family that provoked consciousness and peacemaking literacies. Light slowly transitions across children, rather than fading to black. Behind them, we begin to see other people appear. The children speak and look directly at us in the audience, as educators.

Julián: My abuela knew I loved mermaids. I wanted to be one. She encouraged me to represent myself through dress, movement, actions and to join the mermaid parade. She understood. Why can’t you understand?

Maya: My mother created a playlist of music written by Black songwriters so I could see and hear myself. I could learn from my ancestors and our culture: “Black are the branches that carry my name: weaving, wrapping, lifting, laughing, hoping, grasping, quiet, strong. Our color is Black.” Why are black folks all over the world still victims of systemic racism, linguistic profiling, and poverty? When will we recognize Black Lives Matter at Schools? Why don’t you care?

Sylvia: I was born in the United States. I am “American.” *¿No somos todos Americanos?* South, Central, and North Americans. My father was born in Mexico. They told us we couldn’t be in an all-white school. We had to go to the Mexican school instead. No books, no playground. My father and my mother taught me I can make my voice heard. We can make a change: *¿no sabes que por eso luchamos?*

²³ The continuous present is informed by ancestral knowledge and vision of the present shaped by the future.

- Saya:** My father told me I could write a letter to stop my mom's detention. And so, I did. The news came home. They wanted to interview me. My mom finally got the right papers, but they did not change the immigration system. Why do we need these papers?
- Narrator:** Listening to music, writing letters, organizing people, and representing self through dress and movement are local literacies used as families work together to better their social conditions. They are created within families, infused with locality and identity. Yet, they travel globally. They are key to families' memory construction and restoration. Family literacies can therefore become central in the search for communal, local, and global peacebuilding.
- Annet:** My parents showed me solidarity in action. The Jews, they are not the enemy. I helped organize my community to protect them, to feed them. We used our whispers to draw the path to their freedom. Have you ever taken YOUR freedom for granted?
- Belle:** Every New Year, Ti Gran's kitchen would fill with the smell of "freedom soup". Freedom you said? (*Looking at the previous character*). We didn't have freedom back then. My ancestors had to fight for it. The free were the only ones who could have soup for New Year.
As Ti Gran taught me the recipe, we danced, we smelled, we celebrated. (*Character is swaying to music playing in the background*).
- I learned about our revolution as I learned about our music, our food, our traditions. With every ingredient, the garlicky herbs, the epis, I regained my identity, a sense of pride for my people and a reminiscence for Ti Gran's island. My island. What is your family's history with coloniality?
- Waaseyaa:** My people have also refused erasure. Water is life, Nokomis told me. Water is what connects us to our ancestors, the ones who came before us. And with them, with their drums and their chants, we learned to stand up. We learned to resist. We stand to protect our water. What are you doing to protect our water?
- Dorila:** We are the Wayuu. We have inhabited this land for centuries. Now we share it with a mining company. And they've decided to deviate our river. ¿Dónde está nuestra agua? ¿A dónde fue nuestro río? ¿Puedes ayudarnos a recuperarlo?

Narrator: Across time and place, families draw on ancestral knowledge, traditions, and literacies to refuse erasure, protect nature, and build community to support collective well-being. Educators with intersectional privileges realize the importance of working in solidarity with families to center endogenous knowledge in literacy teaching. As families and educators join together, we might see changes in the flows of knowledge. They can become more balanced and the narratives of Black, Indigenous, People of Color, queer, immigrant and refugee families from the Global South can help design the global stage.

As the narrator speaks, the global stage on which the characters stand becomes less flat and more round as local peacemaking practices within families are made visible. The Earth has rotated and the stage is on South America and Africa. Another light shines and we see that the entire time there have been additional families working for peace in the dark. One by one local scenes light up.

SCENE III

Continuous Present Day. The children stand together on a circular stage that is rotating slowly in a dynamic way to emphasize situated, family driven practices that are interconnected with mutuality. They have been joined by their ancestors, parents, chosen kin, extended family, and future descendants. Light shines on multiple families at once, from different directions, highlighting the intersecting nature of peacemaking practices within families.

Grandmother and granddaughter in the kitchen draw on recipes to cook. They also dance.

Father, daughter, granddaughter collaboratively write a letter together on an open access platform.

Several generations of Dorila's family join together to sit-in, holding hands to protect a river that is being deviated for mining purposes in the north of Colombia.

Fathers, sons, and brothers in a war zone and Department of Defense lie down their guns.

Narrator: Literacies within families used for peacemaking are extremely local – taking place within kitchens, neighborhoods,

and communities. These situated practices intersect with global peacemaking pertaining to women's rights, civil rights, interrupting environmental catastrophes, and eliminating slavery, genocide, and colonialism. The children and youth can teach us to recognize the liberating potential for criticality in literacies, even as they emerge within the Global North.

How will WE work together with families to design new futures?

Conclusion

In order to think about global literacies, we must also find spaces in which we can practice and share them. For our collective, this has included creatively playing with and reflecting on classic literary genres. Our playfulness has involved intercultural and multilingual collaborations, mediated by online connections and a shared commitment to using texts as tools of social change. It is through the critical, reflective and creative production and circulation of texts as social action that we can situate ourselves as citizens, indeed, as Freire invites, as cultural workers.

By practicing, and inviting our students to practice similar forms of textual production and performance that cherish and reach beyond local identities and languages, we can better understand who our students are, what languages they speak, and what knowledges they bring. Global literacies, as practiced here, fundamentally involve writing creatively in order to bring different worlds to life and into contact. There is not one global literacy, but rather practices amongst which we must choose carefully, and which we must resignify and redesign, following the principles of the pedagogy of multiliteracies as laid out over 30 years ago. By choosing practices that involve collaboration, negotiation, recognition and self-affirmation, we are helping to build new social formations that make connections across settings and identities, without erasing these.

REFERENCES

- ACOSTA, M.M.; GRIFFIN, A.A.; KING, J.E.; WARREN, C.A. In Dialogue. *Research in the Teaching of English*, [s.l.], v. 57, n. 1, p. 89-94, 2022.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- CHARLES, T. *Freedom Soup*. Ilustrações de Jacqueline Alcantara. Somerville: Candlewick Press, 2019.
- DANTICAT, E. *Mama's Nightingale: The Story of Immigration and Separation*. New York: Penguin Group, 2015.
- ELVGREN, J. *The Whispering Town*. Ilustrações de Fabio Santomauro. Minneapolis: Kar-Ben Publishing, 2014.
- GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.
- GREENE, D.T. We need more 'us' in schools!!: Centering Black adolescent girls' literacy and language practices on online school spaces. *The Journal of Negro Education*, [s.l.], v. 85, n. 3, p. 274-289, 2016.
- HOUTART, F. El concepto de Sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de Filosofía*, [s.l.], v. 69, p. 7-33, 2011.
- HURSTON, Z.N. *Mules and Men*. New York: Perennial Library, 1990.
- JOY, A. *Black is a Rainbow Color*. Ilustrações de Ekua Holmes. New York: Roaring Brook Press, 2020.
- LINDSTROM, C. *We are the Water Protectors*. New York: Roaring Brook Press, 2020.
- LOVE, J. *Julian is a Mermaid*. Ilustrações de Jessica Love. Somerville: Candlewick Press, 2018.
- MCKITTRICK, K. Rebellion / invention / groove. *Small Axe: A Caribbean Journal of Criticism*, v. 20, n. 1, p. 79-91, 2016.
- MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, [s.l.], v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

MINISTERIO DE CULTURA. Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022-2023. 2022. Disponível em: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/PLAN%20DECENAL%20DE%20LENGUAS%20NATIVAS%202022.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

MUHAMMAD, G.E.; HADDIX, M. Centering Black girls' literacies: A review of literature on the multiple ways of knowing of Black girls. *English Education*, [s.l.], v. 48, n. 4, p. 299-336, 2016.

NASCIMENTO, G.; WINDLE, J. The Unmarked Whiteness of Brazilian Linguistics: From Black-as-Theme to Black-as-Life. *Journal of Linguistic Anthropology*, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 283-286, 2021.

ONYEMA, E. M.; EUCHERIA, N. C.; OBAFEMI, F. A.; SEN, S.; ATONYE, F. G.; SHARMA, A.; ALSAYED, A. O. Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, [s.l.], v. 11, n. 13, p. 108-121, 2020.

PURCELL-GATES, V. Breaking the barrier of blame: Parents as literacy brokers. In: KUCIRKOVA, N.; SNOW, C.E.; GRØVER, V.; MCBRIDE, C. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context*. London: Taylor & Francis, 2017.

ROGERS, R.; CALLE-DÍAZ, L.; VASSER-ELONG. Family literacies as peacemaking: Representations in children's literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, [s.l.], p. 1-26, 2023.

SRINIVASAN, O. C. S. R. *Whose Global Village?: Rethinking How Technology Shapes Our World*. New York: New York University Press, 2018.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TONATIUH, D. *Separate is Never Equal*. [s.l.]: Abrams Books for Young Readers, 2014.

TRIGOS-CARRILLO, L.; ROGERS, R. Geopolitics of Knowledge in Multiliteracies Research. In: KERKHOFF, S.; SPIRES, H. (Eds.). *Critical Perspectives on Global Literacies: Bridging Research and Practice*. New York: Routledge, 2023. p. 11-43.

WOODS, C. *Development Arrested: The Blues and Plantation Power in the Mississippi Delta*. London: Verso Books, 1998.

WYNTER, S. Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation— An argument. *CR: The New Centennial Review*, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 257–337, 2003.

YOUNG, J.L.; FOSTER, M.D.; HINES, D. Even Cinderella is white: (Re)centering Black girls' voices as literacies of resistance. *English Journal*, [s.l.], v. 107, n. 6, p. 102-108, 2018.

EXPLORANDO LETRAMENTOS GLOBAIS: PROVOCAÇÕES LÚDICAS PARA CONECTAR, RESISTIR E INSPIRAR AÇÃO SOCIAL

RESUMO: Este artigo plurivocal explora a diversidade de formas e usos de letramentos entre culturas, línguas e tecnologias. Em vez de oferecer uma proposta teórica unificada, ele fornece ilustrações práticas do potencial de letramentos globais tidos como ação social, por meio de uma variedade de gêneros, produzidos por educadores localizados em diferentes partes do mundo. Esperamos que professores e formadores de professores em diferentes lugares e instituições possam se servir dos pequenos textos aqui reunidos para promover conversas críticas sobre linguagem e poder com seus colegas e alunos. Situamos o conceito de letramentos globais como parte integrante do engajamento dos jovens como cidadãos emergentes e como necessariamente conectado aos letramentos locais.

Palavras-chave: letramentos globais; letramentos transnacionais; multiletramentos críticos; letramentos de paz; glocalidade.



DIGITAL COLONIALISM IN LANGUAGE EDUCATION: FROM THE GLOBAL NORTH'S CELEBRATORY DISCOURSE TO CAPITALIST COLONIZATION OF THE GLOBAL SOUTH

Souzana Mizan¹
Daniel Ferraz²

Abstract: Western epistemological approaches in language education have traditionally constructed a celebratory discourse on technological development by promoting “hyperbolic narratives of the big data revolution” (Milan; Treré, 2019, p. 320). This dominant epistemological approach is contextual and it is designed to serve the interests of the industry, governments, and science of the geographical place in which it is framed - the Global North. In this paper, we call for an epistemological change in the positivist take on Big Data, and we challenge its seemingly universal and beneficial mindset. We seek to show that the theories on digital literacies - although considered to be critical of traditional literacies - have not touched upon the realities of digital capitalist colonization of the Global South. The article tackles digital colonization by presenting and analyzing the coloniality of knowledge, power and being in the Global South.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail:souzana.mizan@unifesp.br.

² Professor Livre Docente do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. E-mail: danielfe@usp.br.

The coloniality of knowledge manifests itself through the colonization of education and common sense in the Global South. The coloniality of power emerges in the form of digital capitalism, platform capitalism and surveillance capitalism. And finally, the coloniality of being takes the shape of digital influencers who market themselves. We seek to contest and de-Westernize the discourses on digital literacies in language education classrooms by revealing the power's opacity they create.

Keywords: Digital epistemologies. Critical data studies. Hegemonic perspectives on innovation. Language education.

Introduction

Over the past 40 years, Internet use has become increasingly widespread. During the pandemic, whose worst period lasted from the beginning of 2020 to the end of 2022 and “stopped the world”, digital infrastructure and Internet connections were given to students of basic and higher education so that they could study at home, and to employees of companies making it possible for them to turn their private space into a home office. However, as Avila (2020, p. 47) warns us, “over the past nearly fifty years, the architecture of the Internet has changed from a largely democratic network of autonomous nodes to a distributed feudal structure, which centralises flows of data into a few hands” (p. 47). If one believes that the digital connection provided through the world of the Internet has been a revolution in social interaction, one needs to acknowledge that not everyone can access this revolution.

In the 90s, during the primordial forms of the Internet, the ideals of liberty and equality seemed to be fulfilled during the evolution of the digital space. However, “what used to be open, anti-authoritarian and flexible, such as the Internet during the 1990s and early 2000s, has become more controlled, hierarchic and regulated” (Bäcke, 2022, p. 74). The Big Techs in the Silicon Valley, large companies named by the acronym GAFAM (Google/Alphabet, Apple, Facebook, Amazon and Microsoft), and the four biggest tech firms in China, usually referred to as BATX (Baidu, Alibaba, Tencent and Xiaomi),

have gained “ownership and control of the three core pillars of the digital ecosystem: software, hardware, and network connectivity” (Kwet, 2019, p. 2). In this sense,

Software is the set of instructions that define and determine what your computer can do. Hardware is the physical equipment used for computer experiences. The network is the set of protocols and standards computers use to talk to each other, and the connections they make. Domination over these three elements – software, hardware, and networks – provides a great source of power over people (Kwet, 2019, p. 6).

Coleman (2019, p. 436-437) explains that “the cost for running centralized social networks is extremely expensive. A company must pay for costly cloud infrastructure, find and pay skilled programmers, and be able to pay for quality data collection and storage in a way that adheres to data privacy law standards”. Although institutions of higher education provided professors and students with the cloud storage and drives they needed to go through the pandemic, recent decisions made by these same institutions to not renovate contracts with Google and Microsoft have left them in a catch-22. They cannot individually buy extra cloud space because of the company contract while, at the same time, they are being told that those whose accounts exceed data would lose their emails and files in the drive. Curiously, neither these educational institutions nor the Big Data companies were able to reveal the criteria for erasing somebody’s personal files and emails.

Moreover, although there are projects, as are the ones in South Africa (Kwet, 2019, p. 2) and in Brazil³, that seek to furnish poorer populations with laptops, desktops and Internet access, the fact is that, still, most users in Brazil and in other countries in the Global South access social media and the Internet mainly

³ Projeto um computador por aluno (UCA), for more information see <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computador-por-aluno-uca>

on their cell phones and, many times, they lose this access at the end of the month because they have spent all their data plan. Research conducted in 2022 by the Consumer Protection Institute and the *Locomotiva* Institute found that a quarter of the Brazilian population spends the equivalent of one week without access to the Internet every month. This happens because 45% of the poorest users (classes C, D and E) have mobile phone plans that run out before the month ends. The average duration of a plan is 23 days, but it reaches 19 days among the most vulnerable⁴.

Furthermore, the Big Techs are selling their products without giving access to the centralized control of digital ecosystem. Thus, the “Northern digital ecosystem”, by training users in the Global South “in ‘digital literacy’ for assimilation into US products” (Kwet, 2019, p. 3), establishes a digital colonialism that the Free Software Movement has been warning about for a long time.

If, on the one hand, the Internet promotes the unprecedented dynamization of remote interactions and the exponential increase in access and production of content, on the other hand, there is a fierce dispute in its environments for attention (and adherence), which is revealed as concentrated on a limited range of platforms, websites and applications⁵ (Evangelista, 2018, n.p).

Digital culture is constituted, in most cases, by celebratory discourses of equality, diversity, freedom of speech and democracy. We observe, though, that the digital age is characterized, many times, by opposing tendencies. On the surface level, there are the common-sense, celebratory discourses of innovation,

4 See <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/12/55-milhoes-de-brasileiros-ficam-uma-semana-sem-internet-todo-mes.shtml>

5 Our translation. Original text: “Se, por um lado, a internet promove a dinamização sem precedentes das interações remotas e o exponencial incremento do acesso e da produção de conteúdo, por outro, nota-se em seus ambientes uma acirrada disputa pelas atenções (e adesões), que se vão revelando concentradas em um leque limitado de plataformas, sites e aplicativos.”

sharing, convergence and a sense of networked community. On the deep level, the epistemologies of Digital Literacies seek to go beyond these idealist discourses by promoting research on the coloniality in the digital space. They do this mainly by investigating the transformation of an environment that was previously considered as a space that stimulates autonomy, the epistemology of performance, ubiquitous learning and social inclusion in a colonized environment structured in a way that centralizes the flow of data in a few hands. In an identifiably distinctive manner, there has been a constant colonization of human experience that is claimed as raw material and is turned into behavioral data (Zuboff, 2019) by the surveillance that algorithms create.

Those corporate actors, such as Jeff Bezos, founder of Amazon, Mark Zuckerberg, founder of Facebook, Tim Cook, executive president of Apple, Sundar Pichair, executive president of Alphabet, Elon Musk, chief executive of Twitter, and Bill Gates, founder of Microsoft, have amassed an absurd amount of power not only on the international market, but also on nations and people since digital information is different from any other resource. It is extracted, refined, valorized, bought and sold in an unprecedented manner (Evangelista, 2018). Moreover, Google, Facebook and all the Big Data companies have centralized control of services by controlling the source code. Kwet (2019, p. 8) warns us on the ways Google and Facebook platforms promote right-wing neoliberal politics:

These two firms filter search results and news feeds with proprietary black box algorithms, granting them enormous power to shape who sees which news. Leftist outlets have published data suggesting that Google censors socialist views, while Facebook has been found to favor mainstream liberal media.

Borges (2021) explains that coloniality is the continuation of colonialism and the permanence of its logic in structures, institutions and subjectivities. Thus, digital colonialism perpetuates

the coloniality of knowledge, power and being by using epistemologies that seek the concentration of digital expertise in very few places, such as the Silicon Valley, while countries in the Global South pay to simply be users of the platforms and softwares whose source code and algorithms they are forbidden to know.

This paper, inspired in the pedagogies of multiliteracies, “reiterates Freirian thought (Monte Mor, 2021), through premises such as awareness, emancipation, the relationship between the concepts of oppressor/oppressed and colonial dynamics, in addition to the call for educational reform”⁶ (Mendonça, 2024, p. 38). Thus, it first investigates the coloniality of power that refers to “the interrelationship among modern forms of exploitation and domination”⁷ (Maldonado-Torres, 2007, p. 130-131). In other words, the colonial matrix of power is supported by a “complex structure of intertwined levels”⁸ (Mignolo, 2010, p. 12), which encompasses the control of economy, authority, nature, natural resources, subjectivity, knowledge, gender and sexuality. The digital, in spite of its global widespread reach, has changed nothing in relation to the hierarchies and power relations among different racial groups, the distinct gender and sexual identities and the dominant rule of ableism; platformization is just an extension of the colonialities lived in the non-digital world. Then, we tackle the coloniality of being that is manifested through our cognitive colonization, which accepts the epistemological inferiority attributed to the Global South since our episteme is marked as inferior because it frequently emerges from our lived

6 Our translation. Original text: “retoma o pensamento freiriano (Monte Mor, 2021), por meio de premissas como a conscientização, a emancipação, a relação entre os conceitos de opressor/oprimido e a dinâmica colonial, além do chamamento para a reforma educacional”.

7 Our translation. Original text: “...la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación”.

8 Our translation. Original text: “...una estructura compleja de niveles entrelazados”.

experiences in a locus of oppression, marginalization and subjugation. Last but not least, we discuss the coloniality of knowledge that perpetuates a *modus operandi* that turns subjectivities in the Global South into mere users of theories produced in the Global North who apply practices and ideologies developed elsewhere. This article – based upon theoretical and philosophical perspectives - discusses these colonialities and pushes for education on digital literacies that emerges from the Global South and its epistemologies.

The colonization of education and common sense in the Global South: coloniality of knowledge

US tech products have been planted in schools in the Global South for the last decade (Kwet, 2019). In Brazil, for example, since 2013, SEDUC-SP, the Digital School Bureau of São Paulo State, has established partnerships with Google and Microsoft, showing the neoliberal tendencies on a state level as well. This trend was intensified, during the COVID pandemic and the ensued isolation, in the public school system in São Paulo State. Therefore, the privatization of education, which promotes the selling and buying of educational services developed and produced in the Global North, was given a boost during the pandemic.

The Edu-Business giants have been working towards the construction of huge conglomerates and the offer of edu-business to other businesses. In Brazil, and probably elsewhere as well, the pandemic was taken up as a pretense for the lobbying of educational companies that advocate for the massification of Distance Education in the public school system, to advance their interests. For these companies, the pandemic was perceived as a chance to earn money without having to defend themselves against the political and ethical resistances that would arise in non-pandemic times. In this sense, the pandemic has intensified the monetization and neoliberal (precarious) practices in the

area of education. These practices have already gradually been implemented in recent decades, as revealed by Seki's (2019) studies. Thus, in this spirit, SEDUC-SP, during the pandemic, signed partnerships with big Technology Businesses - Google and Microsoft - that sell educational services in order to implement the Educational Media Center of São Paulo (CMSP).

This is also the case of UNIVESP (State Virtual of São Paulo) and USP, which are institutions that also have partnerships with one of the GAFAM. This seems to be the case of many other public higher education institutions in Brazil. However, the tools offered by these companies promote exchanges based on business and not educational environments. For instance, the CMSP was implemented in April 2020 and made available digital contents for teachers and students of state schools and has various partnerships and an investment of 45 million reais annually.

Evidently, US tech products that intend to incorporate Big Data surveillance across the entire education system are being planted inside the classrooms in the Global South, while there is no public debate on Global Surveillance Capitalism (Kwet, 2019). A huge quantity of data on educators and students from the Global South is being collected by surveillance while those companies monetize their users' data as their main profit source. Thus, they can predict and, at the same time, influence their users' behavior. What was offered as free in the beginning of the pandemic is, in fact, a huge source of profit.

Research shows that more than 65% of public education institutions in Brazil — universities, federal institutes, state education departments and municipal education departments in cities with more than 500,000 inhabitants — are exposed to the so-called “surveillance capitalism”, a term used to design business models based on extensive extraction of personal data via artificial intelligence to obtain predictions about user behavior and, therefore, offer products and services.

This colonization of education has been finding resistance in mobilizations, such as *Educação Vigiada*, an initiative by academics and members of social organizations that aims to alert about the advance of the monetization logic of large companies named by the acronym GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon and Microsoft) on Brazilian public education. It provides data from the research entitled Surveillance Capitalism and Public Education in Brazil with the intention of encouraging a debate in society regarding the social impacts of surveillance. The objective is to draw the attention of people involved in educational processes - teachers, administrators, parents and students - as well as researchers and the community in general to the problem of privacy, surveillance and data security of students, teachers and researchers in public educational institutions in Brazil⁹.

Moreover, since the beginning of 2023, Artificial Intelligence and its ability to facilitate human-like interactions between humans and machines have become central topics in educational research discussions. According to Mendonça (2024, p. 75):

The complexity of Generative IA is established in its development, which comes from the data feed and the probability that is being built, often without transparency. The opacity of probabilistic models is a reality. Another important consideration ... is that the field of AI is not structured from a theory. It is a field that advances from empirical models¹⁰.

As Kwet (2019, p. 14) warns us, "education offers the ultimate breeding ground for Big Tech imperialism – product placement

9 See <https://educacaovigiada.org.br/>

10 Our translation. Original text: "A complexidade da IA Generativa se estabelece no seu desenvolvimento, que se dá a partir da alimentação de dados e das probabilidades que vão sendo construídas, muitas vezes sem transparência. A opacidade dos modelos probabilísticos é uma realidade. Outra consideração importante...é que o campo da IA não se estrutura a partir de uma teoria. É um campo que avança a partir de modelos empíricos."

in schools can be used to capture emerging markets and tighten the stranglehold of Big Tech products, brands, models, and ideology in the Global South". Students develop skills by using the products and services imported from the Global North, and entire populations passively adapt to the technology offered to them "for free" by Big Data companies. All of this happens without any competition from smaller digital companies. These are new forms of colonization of educational systems in the Global South.

Google Classroom now has 170 million users in different countries. As product manager for the company's education sector, Zach Yeskel, Google Classroom creator, is on a mission to continue expanding the platform. The current challenge, according to him, is to adapt several tools that were not originally designed for teaching over the Internet to meet the growing demand of students and teachers¹¹.

Besides the colonization of education in the Global South, there is the colonization of our common sense that is performed through the filter bubbles, echo chambers, confirmation bias, algorithms, fake news, conspiracy theories and post-truth. The learning resources of Miami Dade College reveal that

Online services like Google and Facebook use computer programming algorithms to determine what information to deliver to you. Your "filter bubble" (a term coined by internet activist Eli Pariser) refers to the idea that this automated personalization, though helpful in some ways, can isolate you from other information. Sometimes referred to as an "echo chamber," the filter bubble created by your online activity can limit your exposure to different points of view and weaken your ability to avoid fake news and bias¹².

11 See <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/12/13/intervista-zach-yeskel-google-classroom.htm>

12 <https://libraryguides.mdc.edu/FakeNews/FilterBubbles>

Furthermore, people have the propensity to believe in Fake News because of the principle of confirmation bias or, in other words, the tendency that people have “to accept information unquestioningly when it reinforces some existing belief or attitude”¹³. Confirmation bias suggests that we are picky on the information we accept as true and that we make choices based on predispositions or beliefs that we like to hold as legitimate and truthful. The digital infrastructure, with its algorithms, creates the affordances for digital populism, fake news, conspiracy theories and pseudoscience by promoting “an environment of growing informational entropy, stemming from the double process of extensive (global) and intensive (personalization) digitalization and neoliberalization”¹⁴ (Cesarino, 2021, p. 73), and this has unfortunately contributed to elections processes in Brazil and many other countries in the world (also, Brexit in the UK).

Digital capitalism, platform capitalism and surveillance capitalism: coloniality of power

Digital capitalism, platform capitalism and surveillance capitalism are neologisms that complement each other and give us a picture of the ways digital ownership, digital structure and its purposes are entangled. The digital clearly adopted the capitalist ideology, by authorizing only few actors to take ownership of the digital infrastructure and by creating the belief that reminds us of Thatcher’s declaration that “there is no alternative”¹⁵ to the centralized control of the GAFAMs of software, hardware and the Internet.

13 <https://www.facinghistory.org/resource-library/defining-confirmation-bias>

14 Our translation. Original text: “um ambiente de entropia informacional crescente derivado da intensificação extensiva (global) e intensiva (personalização) do duplo processo de digitalização e de neoliberalização.”

15 Thatcher declared in the 1980s that there is no alternative to capitalism which became a dominant and common sense discourse of capitalism (CHUN, 2017).

Platforms, such as Google and Facebook, proved that through the “culture of intimacy and sharing, it would be possible to use behavioral surplus not only to satisfy demand but also to *create demand*” (Zuboff, 2019, p. 92). Google’s parent company Alphabet, for example, earns its bulk of revenues from targeted advertising programs, such as AdWords, by processing the search queries of users.

Platform capitalism started being shaped as surveillance capitalism from the moment it functions as the “Like” button on Facebook, which was perceived “as a powerful source of behavioral surplus that helped to ratchet up the magnetism of the Facebook News Feed, as measured by the volume of comments” (Zuboff, 2019, p. 428). Moreover, “actions are signals like ‘following,’ ‘liking,’ and ‘sharing,’ now and in the past. The circle widens from there. With whom did you share? Who do they follow, like, and share with?” (Zuboff, 2019, p. 429). Surveillance capitalism turns us into monitored beings whose personal information is constantly followed by apps that disclose our data to companies, businesses, governments and institutions:

Tech giants have also been providing digital infrastructure to dozens of governments, ranging from cloud services to entire mail and office suites. Amazon and Microsoft have led this process, followed closely by Facebook and Google. The fact that an entire nation delegates its digital services to a company based in Silicon Valley is alarming. The company is then in a position to handle not only highly sensitive government documents, but also is in possession of critical information relating to the entire country (Avila, 2020, p. 49).

Big data violates individual and state privacy because platforms are designed to do so. By extracting the users’ data, their friendships, their consuming preferences, their reading and game playing habits and any other information that is tracked, classified and stored, digital colonization works for the profit of big corporations by predicting the consumer needs of platform

and software users. “Surveillance capitalism thus presents society with an unethical privacy downgrade that leaves the Global South disadvantaged” (Kwet, 2019, p. 10).

Social media platforms perpetuate colonialism through the digital infrastructure by design since they are built “for the express purpose of harvesting data, churning a profit, and/or storing the data as raw material for predictive analytics” (Coleman, 2019, p. 422), most of the times conducting the extraction of data without the explicit consent of the users since the terms and conditions of use of any platform are usually lengthy and not always intelligible to the common user eager to access the desired platform or internet site.

Furthermore, Free Basics, or the offering of access to basic online services without data charges, claims to work towards bridging the digital divide between the Global North and the Global South, while the reason behind the offer is the extraction of data of future consumers and the predictive analytics the Big Data companies can offer to advertisers. Coleman (2019) points out that nation-states are working towards data protection regulation. The European Union, for example, has published the GDPR, General Data Protection Regulation, which “is applicable as of May 25th, 2018 in all member states to harmonize data privacy laws across Europe”¹⁶. Countries in the Global South are also moving towards this direction: Kenya’s Data Protection Act, which came into effect on November 25, 2019, and is now the primary law on data protection in the country,

will give Kenyan citizens a series of rights including:
1) the right to ask companies to clearly explain, using accessible language, how their personal data is being collected, used, and stored; 2) the right to request that their personal data be deleted; and 3) the right to object

16 See <https://gdpr-info.eu/>

to their personal data being used for specific purposes like targeted advertising (Coleman, 2019, p. 433).

Those legislations pursue the protection of user data in an increasingly digitally-dependent society that contributes to the maintenance of social inequalities and leaves little space for social transformation. Technology should not be judged as a neutral instrument when it reproduces relations of dominance and oppression and considers users as consumers of ready-made products.

Digital influencers and the marketing of the self: coloniality of being

Schünke, Andretta, Schreiber, Schmidt, and Montardo (2021) agree with Karhawi (2017) and Ishida (2018) that the term “digital influencer”

emerged strongly in Brazil in 2015, designating the practice of content production, simultaneously and in a coordinated manner, across multiple platforms (YouTube, Instagram, Snapchat, among others, and, more recently, TikTok). One of the characteristic aspects of this activity is sharing content about oneself, in terms of reports about one's life in the form of routine publications in these platforms (Schünke *et al.*, 2021, p. 234).

The capitalist design and structure of the digital empire through its platformization creates the demand for its users to become content creators. The discourses of capitalism (Chun, 2017, p. 104) gain new force and impetus through the design of the platforms that turns users into capitalist beings that believe that their subjectivity and their projection on the different platforms is their individual business. As such, social media hobbyists look for ways to turn their clips viral in order to gain thousands or millions of views and followers¹⁷. Chun (2017, p. 104) argues that

¹⁷ For more information, see <https://www.forbes.com/sites/forbesagencycou>

this model perpetuates “a common-sense definition of a capitalist being” as a self-made person who runs her or his own individual business by selling her/his acting talents in the mold of “the entrepreneur of the self” (Foucault, 1988). Bäcke (2022, p. 71) points out that apps like TikTok seem to empower users since “users gain freedom and joy from being creative, becoming seen and heard, and interacting with people online”.

Users usually do not question how they need to adapt their behavior and models of interaction with their public to the structure of each platform and the wishes of their followers. The dominant capitalist take on influencers is that they are acting out their freedom to project identity as a business and, thus, provide a better standard of living for themselves and their families. The self becomes a product whose engineering is the constant business of digital influencers. Through brand sponsorship and influencer marketing, they can profit without investing big amounts of money while generating significant revenues. This has become the fastest growing type of small business,¹⁸ and it moves the creator economy, sustained by the people that produce and post content on social media, making the platforms profitable. Nevertheless, the “job” of content creator is a precarious one, since they don’t receive any support neither legal nor financial by the digital company for which they generate profit.

Technology turns consumers into collaborators without having to pay salaries, health care or give market share to the creators and influencers. Although platforms usually give prevalence to the democratic, agentive and entrepreneurial aspects of these self-marketed platform users, the small number of platforms where this business occurs and the absence of any contract

[ncil/2021/12/22/the-rise-of-digital-influencer-marketing-and-the-importance-of-intuition/?sh=11e23b17fa52](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9683121/)

18 For more information, see <https://www.newyorker.com/culture/infinite-scroll/what-the-creator-economy-promises-and-what-it-actually-does>

between tech giants and the user/consumer/creator/influencer signal a colonization of the digital.

Digital Entrepreneurship, or the use of social media by influencers that are not, in principle, celebrities, made social media traffic increase and e-commerce skyrocket with an approach that was directed to the consumer. While the Pedagogies of multiliteracies (The New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2000) seek the agency of the digital subject in meaning-making processes that occur in diverse contexts where there is cultural and linguistic plurality and plurality of social practices, the paradigm that emerges from the platformization of the Internet, namely the influencer marketing industry, does not target digital literacies and social inclusion through the development of dynamic and diversified digital skills, but promote the generation of content as a means for the content creators to construct relationships of commercial nature¹⁹ with their followers. Lopes (2020, p. 1122) describes these marketers of themselves:

Seen as autonomous and responsible for themselves, the individuals now present themselves as entrepreneurs of themselves. They are available on the market to the extent that they are “equipped”, through their own effort and merit, with skills and tools that will make them more or less valuable. At the same time, they become expendable and replaceable by any other individual who demonstrates equivalent value²⁰.

This coloniality of digital identities calls for a rethinking of how we evaluate the affordances of digital platforms whose

19 For more information, see [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/703350/IPOL_STU\(2022\)703350_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/703350/IPOL_STU(2022)703350_EN.pdf)

20 Our translation. Original text: Visto como autônomo e responsável por si mesmo, o indivíduo se apresenta agora como empreendedor de si mesmo. Encontra-se disponível no mercado na medida em que se “equipa”, por esforço e mérito próprios, de habilidades e ferramentas que o tornarão mais ou menos

structure and source code turn content creators and influencers into agents of capitalism. Moreover, this capitalist architecture of the Internet limits the imaginaries of the agencies we can develop in the social contexts we move and curbs the heterogeneity of practices that the digital infrastructure should be promoting.

Conclusions

In this article, we show that the ongoing process of digitalizing the universe and its citizens is entangled with and led by the logic of colonialism and its ensuing coloniality of power, knowledge and being (Mignolo; Walsh, 2018). According to Mignolo (2010), the colonial matrix of power is sustained by a complex structure of intertwined levels of control: the control of economy, of authority, of nature and natural resources, of subjectivity, knowledge, gender and sexuality. The coloniality of knowledge, moreover, is revealed in the learning of theories and practices in the Global South that have emerged from the experience and problems of a particular region of the world (the Global North), with its very particular spatial/temporal dimensions, and “apply” them in other geographic locations, even if the spatial/temporal experiences of these are completely different from those mentioned previously (Grosfoguel, 2016). Last but not least, the coloniality of being refers to the process of “cognitive colonization” of the lived experience and “its impact on language” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130-131). Grosfoguel (2016) suggests that the other face of epistemic privilege is the epistemic inferiority that imposes itself on knowledge produced from the experiences of the South.

On top of that, the treatment of large amounts of data that allows the automated processes to categorize people by creating what is called profiling (BORGES; FALEIROS JÚNIOR, 2021, p. 43)

valioso. Ao mesmo tempo, torna-se dispensável e substituível por qualquer outro indivíduo que demonstre valor equivalente.

colonizes the experiences we have on the web. Critical data studies should advance digital literacies from the South and promote the legislation and regulation of the Web. Raising awareness on the contextual nature of the dominant epistemological approach to digital literacies involves an understanding that the digital space has been designed to serve the interests of the industry, governments and science of the geographical place it is framed, that is, of the Global North. Bäcke (2022, p. 72) defends that “citizens must be able to ask questions such as “why is this service free?” and “who gains from my participation?” (p. 72). We haven’t been raising those questions recently.

BIBLIOGRAPHY

AVILA, Renata. Against Digital Capitalism. In: MULDOON, James; STRONGE, Will (ed.) *Platforming equality: policy challenges for the digital economy*. Hampshire: Autonomy Research Ltd, 2020, p. 47-57.

BÄCKE, Maria. Resisting Commodification: Subverting the Power of the Global Tech Companies. *Bandung* v. 9, p. 49-79, 2022. DOI:[10.1163/21983534-09010003](https://doi.org/10.1163/21983534-09010003)

BORGES, Gustavo Silveira; FALEIROS JÚNIOR, José Luiz de Moura. Decolonial thinking in Brazil: perspectives for overcoming digital colonialism through the protection of human rights. *Studia Prawnicze. Rozprawy i Materiały*, v. 29, n. 2, p. 43-53, 2021. *Studies in Law: Research Papers*, v. 29, n. 2, p. 43-53, 2021. DOI: [10.48269/2451-0807-sp-2021-2-003](https://doi.org/10.48269/2451-0807-sp-2021-2-003)

BORGES, Thais Regina S. Branquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 3, p. 826-840, 2021.

CESARINO, Letícia. Pós-Verdade e a Crise do Sistema de Peritos: uma explicação cibernetica. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021.

CHUN, Christian W. *The discourses of capitalism: everyday economists and the production of common sense*. New York: Routledge, 2017.

COLEMAN, Danielle. Digital Colonialism: The 21st Century Scramble for Africa through the Extraction and Control of User Data and the Limitations of Data Protection Laws. *Michigan Journal of Race & Law*, v. 24, n. 2, p. 417-439, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36643/mjrl.24.2.digital>

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Psychology Press, 2000.

EVANGELISTA, Rafael. *Para além das máquinas de adorável graça: cultura hacker, cibernetica e democracia* (1. ed.). São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

FACING HISTORY AND OURSELVES. *Defining Confirmation Bias*. 2016 (2.35 min). Disponível em: <https://www.facinghistory.org/resource-library/defining-confirmation-bias>. Acesso em: 07 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. Technologies of the self. In: MARTIN, L. H.; GUTMAN, H. & HUTTON, P. H. (ed.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press, 1988, p. 16–49.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídios do longo século XVI. *Sociedade e estado*. [online], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

ISHIDA, Gabriel. Métodos para identificação e características de influenciadores em mídias sociais. In: SILVA, T.; BUCKSTEGGE, J.; ROGEDO, P. *Estudando cultura e comunicação com mídias sociais*. Brasília: IBPAD, 2018.

KARHAWI, Issaaf. Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. In: *Anais do XI Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas: Comunicação e Poder Organizacional: enfrentamentos discursivos, políticos e estratégicos*. Minas Gerais: Abrapcorp, 2017, p. 1-15.

KWET, Michael. Digital Colonialism: US Empire and the New Imperialism in the Global South. *Race & Class* v. 60, n. 4, p. 3–26, 2019. DOI: [10.1177/0306396818823172](https://doi.org/10.1177/0306396818823172)

LOPES, Carlos R. Oi, meu nome é Bettina: a voz e a vez do *homo oeconomicus* no novo governo brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1117-1133, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MENDONÇA, Helena Andrade. A (in)visibilidade nos processos de colonialismo e decolonialidade digital na educação online e remota no Ensino Superior. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MIAMI DADE COLLEGE. *Fake News (and how to fight it): Filter Bubbles & Confirmation Bias*. 2024. Disponível em: <https://library-guides.mdc.edu/FakeNews/FilterBubbles>. Acesso em: 07 out.2024.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

MILAN, Stefania.; TRERÉ, Emiliano. Big Data from the South(s): Beyond Data Universalism. *Television & New Media*, v. 20, n. 4, p. 319–335, 2019.

MONTE MOR, Walkyria. Letramentos e o pensamento freiriano sobre educação e sociedade. In: *Seminário multiletramentos, hiper mídia e ensino* (Homenagem aos 100 anos de Paulo Freire), 3º, Campinas, 23 set. 2021. [Conferência de abertura]. Vídeo, 1h07'. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vhv9vPlNx98>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SCHÜNKE, Christian; ANDRETTA, Juliana A.; SCHREIBER, Dusan; SCHMIDT, Serje; MONTARDO, Sandra P. The contribution of digital influencers for co-creation of value in fashion brands. *Brazilian Journal of Marketing*, v. 20, n. 2, p. 226-251, 2021. DOI: [10.5585/remark.v20i2.13865](https://doi.org/10.5585/remark.v20i2.13865).

SEKI, Allan K. O Projeto Educativo para o Ensino Superior no Brasil e o aprofundamento dos ataques às Instituições Públicas de Ensino Superior. In: TRICHES, J.; LOTTERMANN, J. & CERNY, R. Z. (org.) *Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual*. Florianópolis: Cadernos do CED, 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. DOI: [10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u](https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u).

ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs, 2019.

COLONIALISMO DIGITAL NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: DO DISCURSO CELEBRATÓRIO DO NORTE GLOBAL À COLONIZAÇÃO CAPITALISTA DO SUL GLOBAL

RESUMO: Abordagens epistemológicas ocidentais na educação linguística tradicionalmente construíram um discurso celebratório sobre o desenvolvimento tecnológico ao promover “narrativas hiperbólicas da revolução de Big Data” (Milan; Treré, 2019, p. 320). Além disso, essa abordagem epistemológica dominante é contextual e desenhada para atender aos interesses da indústria, dos governos e da ciência do local geográfico em que é formulada, ou seja, o Norte Global. Neste artigo, defendemos uma mudança epistemológica na abordagem positivista do Big Data e desafiamos sua lógica aparentemente universal e benéfica. Procuramos mostrar que as teorias sobre letramentos digitais, embora tenham sido consideradas críticas aos letramentos tradicionais, não abordam as realidades da colonização capitalista digital do Sul Global. O artigo versa sobre a colonização digital apresentando e analisando a colonialidade do conhecimento, do poder e do ser no Sul Global. A colonialidade do conhecimento se manifesta através da colonização da educação e do senso comum no Sul Global. A colonialidade do poder emerge na forma de capitalismo digital, capitalismo de plataforma e capitalismo de vigilância. E, finalmente, a colonialidade do ser se materializa na forma de influenciadores digitais que estão se tornado empreendedores de si mesmos. Procuramos contestar e desocidentalizar os discursos sobre letramentos digitais nas salas de aula de educação linguística, revelando a opacidade do poder que eles criam.

Palavras-chave: Epistemologias digitais. Estudos críticos de dados. Perspectivas hegemônicas sobre inovação. Educação linguística.



PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: PRÁTICA EM AULA DE INGLÊS

Lidia Rocha Moraes¹

RESUMO: Considerando o ideal de uma pedagogia crítica, que possibilite ao aluno sua atuação cidadã efetiva no mundo, bem como a transformação do mesmo por meio de uma ação local/global, este artigo visa a discussão da Pedagogia dos Multiletramentos. Ela endossa esse ideal numa proposta de aprendizagem que explora a construção de significados através de diferentes sentidos e modos de compreensão do mundo, incluindo as mídias digitais em sua prática. O presente trabalho utiliza-se de seus conceitos para, então, propor um plano de aprendizagem para aulas de inglês em curso livre que vá ao encontro do ideal descrito acima. Ainda, discorre sobre esse planejamento em ação, junto aos alunos, e analisa seu desenvolvimento na prática em sala de aula, visando pontos a serem aprimorados e momentos de êxito.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino de Língua Inglesa. Ensino de línguas crítico.

Introdução

No mundo globalizado atual, tem-se uma visão utilitária da língua inglesa. Seu uso é comumente incentivado somente de forma instrumentalizada com o objetivo único de decifrar mensagens em uma outra língua. Ainda, por ser uma língua com força global, é por vezes relacionada à maior oportunidade de

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. E-mail: lidiarocha@id.uff.br.

empregos e posições de prestígio no mercado de trabalho. Ambas as abordagens desconsideram as contribuições educacionais que esse aprendizado pode proporcionar ao aluno, tais como: “ampliação da capacidade interpretativa, da visão de mundo, da compreensão sobre o outro, do entendimento sobre como a comunicação se constrói em seus contextos de produção” (MONTE MÓR, 2012. p. 42).

Nesse contexto, é papel do professor propiciar o ambiente para o despertar crítico dos discentes a essas questões. A Pedagogia dos Multiletramentos é, então, grande aliada nesse trabalho, possibilitando aos indivíduos uma formação plena como cidadãos críticos do mundo. Ela defende a participação efetiva de todos na vida pública, comunitária e econômica, além de defender a equidade e justiça social.

Ainda, ela oferece suporte para questionar o projeto de aculturação arquitetado pelos grandes pólos hegemônicos de poder e reconhecer os diferentes papéis do inglês, trazendo-o para a realidade brasileira de uso concreto da língua através de uma prática transformadora. Isso porque sabemos que, juntamente com a língua em questão, emergem conceitos globais, saberes externos às vivências dos discentes e de cunho colonizantes.

Surge, então, a possibilidade de mobilização de saberes multiversais e locais, usando a língua como ferramenta de entrada em culturas diversas e como aprofundamento em sua própria cultura. É tomar a língua do outro para si, imprimindo sua própria identidade sobre ela e usá-la de modo significativo para a realidade local. É por isso, então, que neste artigo daremos voz à Pedagogia dos Multiletramentos dentro de uma sala de aula de língua inglesa em um curso livre. O fazemos com a intenção de quebrar essa barreira do inglês instrumentalizante e aculturador e buscar que os alunos construam conhecimentos significativos às suas realidades e ao contexto brasileiro.

Suporte teórico

A Pedagogia dos Multiletramentos pode ser entendida como uma importante arma na luta pela formação de cidadãos críticos e atuantes em seus meios sociais. De acordo com o Grupo Nova Londres ([2000] 2021, p.33), ela baseia-se na Epistemologia do Pluralismo, isto é, defende o “acesso sem que as pessoas tenham que deixar para trás ou apagar diferentes subjetividades”. Pelo contrário, é a partir dos processos socialmente situados que o indivíduo se constrói enquanto sujeito no mundo.

Para endossar a conceituação aqui construída, Rojo traz uma importante definição de Multiletramentos. Para a autora, tal viés pedagógico se propõe a:

“escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação a ela” (ROJO, 2004, p. 1)

Ainda, de acordo com Cope & Kalantzis ([2000] 2021), os Multiletramentos centram-se na multiplicidade de mídias comunicativas; diversidade linguística e cultural e maior acesso a diferentes paradigmas. Então, busca-se atingir a emancipação cultural no uso da língua através da exploração de diferentes mídias e modalidades textuais. Mais do que apenas pensar o texto em um formato tradicional, o que é proposto aqui é o trabalho com letramentos digitais e gêneros múltiplos, para capacitar os alunos à atuação no mundo moderno, em contextos multiculturais, multilingues e com teias comunicativas complexas.

Para além da variedade de mídias, a pedagogia aqui analisada explora, então, a possibilidade que diferentes sentidos humanos oferecem para elaboração de significados, recorrendo à ação conjunta de diferentes modos de construção de sentidos. De

acordo com Cope & Kalantzis (2000, p. 13, tradução nossa), a multimodalidade aqui enfatizada “envolve processos de integração que deslocam o destaque entre os vários modos de significação”. Assim, envolve, também, um trabalho com viés sinestésico.

A leitura crítica do mundo globalizado também é enfocada por ser imprescindível para a construção de sujeitos pensantes, que almejam a atuação cidadã local plena, mais do que somente seres acometidos pelas forças globais. Para tal, Monte Mór (2014, p. 244) alerta para a importância de “desconstruir/reconstruir o pensamento dominante para compreender as configurações locais”. O contexto de aprendizagem de língua inglesa é, então, um excelente espaço para a (re)formulação e (re)construção dessas identidades, por possibilitar o contato direto com os diversos conflitos linguísticos.

A Pedagogia dos Multiletramentos traz como base a ideia de Design, que é dividido em: Designs Disponíveis; Redesigning e Redesigned. Os três processos de conhecimento são de extrema importância e a partir deles é possível compreender como se dá essa transformação de pensamento de modo crítico e questionador.

Segundo Cope & Kalantzis (2000), os Designs Disponíveis, de maneira geral, se tratam do conhecimento que é compartilhado pelo indivíduo, socialmente inserido, até o momento. Esse conhecimento se constrói através de interações socioculturais, então estabelece forte relação com o contexto no qual o falante habita. Designing, seguindo esse pensamento, pode ser entendido então como uma reformulação dos Designs Disponíveis. Nesse sentido, esse processo possibilita a transformação e (re)construção do conhecimento. Já o Redesigned é o produto desse processo de Designing, se configurando, então, como uma nova forma de representação da realidade. Então, sendo como tal, ele se torna um novo Design Disponível, apto para o trabalho de Redesigning, possibilitando a construção de novos sentidos. Ele é, ao mesmo tempo, o final e um novo início do processo de construção de sentidos.

Assim, é possível entender como todo esse processo está interligado e não estabelece um final. Por tratarmos de seres humanos, em constante mudança, a língua e sociedade também mudam conosco, havendo, então, sempre uma nova possibilidade de Designing. Como resume claramente Cope & Kalantzis (2000):

O conceito de Design enfatiza a relação entre os modos de sentido pré-estabelecidos (Designs Disponíveis); a transformação desses modos de sentido de uma maneira híbrida e intertextual (Designing); e o status a ser adquirido posteriormente (Redesigned). (Ibidem, p.)

Adentrando ainda mais na compreensão da Pedagogia dos Multiletramentos, o Grupo de Nova Londres ([2000] 2021), sugere a incorporação da mesma na prática através de quatro processos. São eles: Prática Situada; Instrução Explícita; Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Passando pelos quatro processos dessa pedagogia, é possível a formulação do Redesigned que, como registrado anteriormente, virá a ser um novo design disponível a fim de ser apropriado pelo indivíduo social.

Quadro 1 - Os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instituição Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de "dar um passo para trás" em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Grupo Nova Londre ([2000] 2021)

Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020) revisam os conceitos elucidados pelo Grupo Nova Londres, no início do século 21, e atualizam as práticas para aplicação em sala de aula dos dias atuais. Cope & Kalantzis mantém a ideia original, mas mudam a nomenclatura, apresentando os processos acima descritos como “processos de conhecimento” e revitalizam a relação professor e aluno, considerando o novo perfil de ambos na era tecnológica que muda constantemente. Pinheiro, em sua tradução adaptada, contextualiza as mudanças para o Brasil atual.

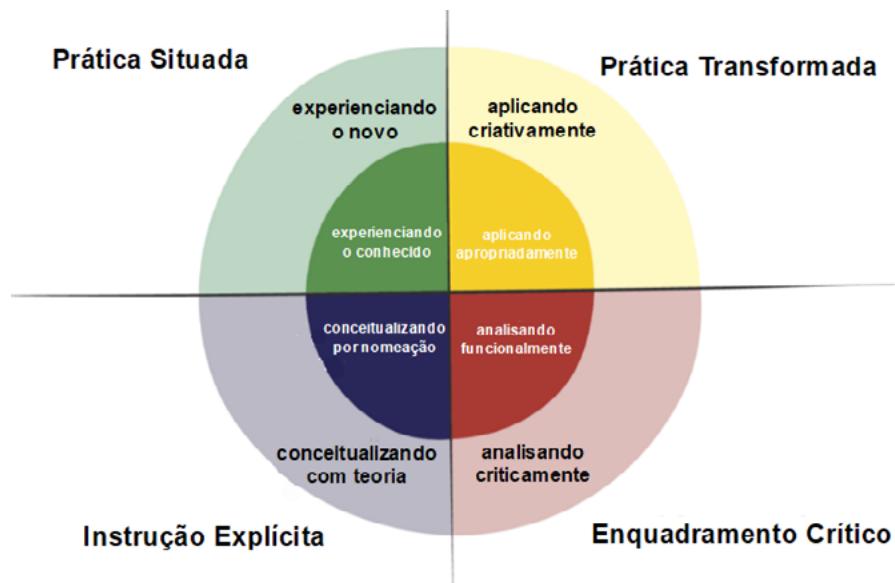
Dessa forma, o que apresentava-se como Prática Situada, ganha a nomenclatura de “Experienciando”, que pode ser subdividido em experienciar o novo ou o conhecido. Nesse processo, os aprendizes exploram as múltiplas possibilidades de conhecimento e se conectam com o tema central da aula. Ao experienciar o conhecido, eles podem “refletir sobre suas próprias experiências de vida” (KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020, p. 77). Já ao experienciar o novo, o que ocorre é uma “imersão em novas situações, informações e ideias”.

Dando continuidade, a Instrução Explícita transforma-se em “Conceitualizando”, dividindo-se em conceitualizar por nomeação ou por teoria. Nesse momento, a experiência se junta ao conhecimento específico, estruturado e científico. Ao realizá-la por nomeação, a atenção volta-se para a classificação e categorização das ideias. Como afirmam Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020, p. 77), isso “implica estabelecer distinções de semelhança e diferença, categorizando e nomeando os elementos constituintes sobre aquilo a que o conceito se refere”. Quando conceitua-se com teoria, o objetivo é, através de generalizações, condensar o que foi experienciado em estruturas interpretativas, sejam elas ofertadas de maneira explícita ou construídas pelos alunos. Assim, os aprendizes podem construir “modelos cognitivos ou representações de conhecimento que tipicamente são organizados em esquemas e processos de conhecimento de padrões” (Ibidem, p. 78).

“Analizando” é, então, a nomenclatura adotada para referir-se ao Enquadramento Crítico. Este processo pode ser realizado por meio de análise funcional, com foco na função social do texto ou objeto analisado. Para Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020, p. 79), é nele que “os alunos aprendem a explicar as maneiras pelas quais os textos trabalham para transmitir significados, ou a maneira como seus elementos de design funcionam para criar uma representação complexa e significativa”. Tal processo também pode dar-se por análise crítica, considerando o conceito de “letramentos críticos”. Nela, o aspecto sociocultural é a chave para que o aprendiz possa acessar suas próprias representações de modo crítico, questionando-as, enquanto indivíduo social.

Ademais, o que é conhecido como Prática Transformada, nesse novo olhar sobre os processos, vem a ser chamado de “Apli-cando”. Ao aplicar adequadamente, o aprendiz deve aplicar, de modo adequado, os conceitos explorados na prática, em situações reais de uso ou situações que se assemelham às reais. Segundo Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020, p. 79), “a aprendizagem ocorre por meio de um processo de transferência de conhecimento generalizável para contextos práticos, entrelaçando-se entre o conceitual e o aplicado”. Já ao aplicar criativamente, o aprendiz pode usar os conceitos de modo mais inovador, recombinando, construindo e deslocando o conhecimento de sua configuração previsível. Esse momento é, então, “um processo de tornar o mundo novo com novas formas de ação e percepção” (Ibidem, p. 79).

Figura 1 - Processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020)

Através dessa nova forma de classificação, Cope, Kalantzis e Pinheiro pretendem não só rever os conceitos já antes trazidos pelo Grupo de Nova Londres, aproximando-os dos modos de comunicação contemporâneos, como também propor uma conexão entre diferentes abordagens pedagógicas. Assim, ao invés de focalizar a prática em apenas uma abordagem, eles oferecem a possibilidade de ampliar as tradições pedagógicas, explorando aspectos de diferentes modos de atuação.

Considerando, então, a Pedagogia dos Multiletramentos, temos uma forma de pedagogia crítica, que reflete sobre a função da educação com foco nas relações sociais e culturais contemporâneas. Assim, extrapola o ensino tradicional e busca introduzir a tecnologia em sala de aula, um elemento muito presente no mundo globalizado atual. Essa nova forma de atuação trará grandes frutos:

“Uma pedagogia crítica irá contextualizar a produção e uso de multimídias e tecnologias de informação em relações e contextos sociais, criticar seus aspectos negativos e seus efeitos, e buscar transformar as tecnologias em ambientes propícios para educação e transformação social.” (Kellner, 2004, p. 16)

Assim, o foco central é quebrar a barreira construída por séculos entre a escola e a comunidade extraescolar e buscar preparar o aluno para atuação cidadã no meio no qual está inserido. Mais do que adaptação, é buscar fazer da escola parte do mundo experienciado por esse aluno e fornecer-lhe oportunidade de desenvolvimento crítico para ser um agente transformador. Como afirma Kellner (2004, p. 16), o foco central é “ajudar a produzir uma sociedade mais democrática e igualitária, construindo seres humanos mais ativos e criativos e uma sociedade mais justa”.

Como o enfoque do presente trabalho é o inglês, nas aulas desse idioma o aluno deve sentir-se apto para aprender a língua do outro e para discutir questões locais e globais. O inglês serve, desse modo, como chave para adentrar nas discussões mundiais, transformando o contexto local. É entender que a língua possui mais do que uma função social, por tratar-se de seres políticos, ela tem também (e majoritariamente) uma função política.

A seguir, iremos analisar um plano de aula que contempla a Pedagogia dos Multiletramentos. Seguindo os processos de construção da aprendizagem, utilizando uma proposta de pedagogia crítica, pretende-se tecer uma pequena demonstração da aplicação dos conceitos na prática em sala de aula.

Apresentação do plano de aula

O plano de aula aqui compartilhado é uma exemplificação do funcionamento da Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula. Para sua realização, foi escolhida uma turma de 16 alunos entre 11 e 14 anos de um curso livre de inglês. Dentre os 16, 13

compareceram à aula e todos eles resguardados por autorização assinada pelos responsáveis para participarem como voluntários nesta investigação. A aula tem como tema central “Racismo” e tem como objetivo linguístico mecanismos de argumentação e expressão de opinião.

Como mobilizador desse tema central, a aula foi elaborada com base no filme em *live action*² do conto “A Pequena Sereia”. Essa escolha se deu devido à atualidade das discussões acerca desse filme na internet, e em diferentes mídias comunicativas, e pelos alunos serem jovens e interessados em filmes e outros produtos da Disney. Ainda, há de se considerar a necessidade de um desenvolvimento crítico nesse grupo, em questão.

De início, a fim de experienciar o que é conhecido dos alunos, eles elaboraram perguntas e respostas que explicitem seus conhecimentos acerca do gênero “conto de fadas”, no geral, e o conto “A Pequena Sereia”, mais especificamente. Como o foco da aula é o compartilhamento de opiniões através de debate sobre o tema central, é proposto um momento de conceitualização. Nele, os alunos examinam expressões linguísticas apropriadas para exprimirem suas opiniões; concordarem ou discordarem com opiniões alheias, usando a língua inglesa, elencando as expressões que usaram na atividade anterior. Tendo essa lista co-construída colaborativamente, eles repetem a atividade, dessa vez, aplicando adequadamente as expressões anteriormente conceitualizadas e comparando-as com as dos outros colegas.

Posteriormente, os alunos experienciam algo novo ao voltarem-se para o conto da Pequena Sereia em um novo formato, o de *live action*. Então, como forma de atrair a atenção deles para o filme, algumas perguntas que suscitem a inferência dos alunos

² (in films, etc.) action involving real people or animals, not models, or images that are drawn, or produced by computer.

Tradução nossa: (em filmes, etc) ação que envolva pessoas reais ou animais, não modelos ou imagens que são desenhadas e produzidas por computadores.

<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/live-action>

são propostas. Em seguida, a turma assiste ao *teaser*³ do filme que revela alguns detalhes do cenário principal da trama e traz a protagonista, Ariel, interpretada pela atriz afro-americana Halle Bailey, cantando.

A fim de analisar criticamente a produção cinematográfica, em especial as discussões levantadas em torno dela, nesse momento, os alunos entram em contato com algumas críticas que o filme vêm sofrendo e são incitados a usarem suas capacidades de inferência para concluir o motivo central de tais críticas. O intuito aqui é que eles consigam, de maneira autônoma, relacionar as críticas à questão do racismo. Posteriormente, uma notícia de jornal contendo mais informações acerca da questão é analisada. Basicamente, o texto aborda a recepção racista que o *teaser* do filme vinha recebendo, através de comentários e uma enxurrada de *dislikes* na plataforma do *Youtube*.

Com o tema já nomeado, o próximo passo foi aprofundar a discussão sobre ele, apresentando aos alunos algumas críticas pontuais feitas através de redes sociais. Nelas, algumas pessoas questionam a escolha de uma atriz negra para interpretar a personagem Ariel. Para tal, usam-se de diferentes argumentos, com teor racista, que visam a deslegitimar a atuação de Halle como protagonista do filme. Posteriormente, os alunos usaram as expressões conceitualizadas anteriormente para expressarem suas opiniões acerca dos comentários.

Dando continuidade à análise crítica do tema, objetivou-se incentivar os discentes a construírem contra-argumentos às críticas analisadas. Então, os alunos, divididos em grupos de quatro membros,

3 an article, advertisement, short film, etc. that gives a small amount of information about a subject, product, etc. in order to make people interested in seeing or hearing more about it later.

Tradução nossa: um artigo, um filme curto, etc, que fornece uma pequena quantidade de informação sobre um assunto ou produto para tornar as pessoas interessadas em ver ou ouvir mais sobre o mesmo.

<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/teaser>

usam seus celulares para acessarem a notícia completa de onde as críticas foram retiradas. Cada aluno deve ficar responsável por uma delas e ler o contra-argumento relacionado à mesma.

Em seguida, cada aluno compartilha com seu grupo o contra-argumento lido e expressa sua opinião acerca dele, usando a linguagem adequada. Os alunos, então, dividem-se em diferentes grupos e compartilham suas opiniões acerca de todos os contra-argumentos elencados, construindo também os seus próprios posicionamentos. Esse momento é essencial, pois oferece espaço para que os alunos possam expressar-se, posterior à todo o material analisado e às discussões em sala de aula e na notícia. A ideia é que os alunos possam apresentar uma postura mais crítica, quanto ao tema do racismo.

Dando sequência à aula, uma das críticas analisadas afirmava que “Fazer uma Ariel negra está arruinando a infância”. Como forma de rebater tal afirmativa racista, os alunos assistiram a um vídeo advindo do *Tiktok* que mostra a reação de crianças negras ao verem pela primeira vez o *teaser* do filme. Elas se mostram entusiasmadas e maravilhadas com a personagem e, uma delas, chega a comentar “Ela é igual a mim!”. Ao final do vídeo, os alunos refletem sobre o impacto dessa iniciativa para essas crianças e as gerações futuras.

Como forma de aplicar de um modo transformador o conhecimento construído através das discussões geradas, os alunos são convidados a participar de um mural interativo (*Padlet*⁴) através de seus celulares. Eles devem postar exemplos de outras produções, campanhas publicitárias e dispositivos de grande mídia que tomaram ações semelhantes, visando naturalizar pessoas negras em posição de destaque e combater o racismo. Após realizarem a tarefa, os alunos comentaram e curtiram os posts uns dos outros, como numa rede social.

4 <https://padlet.com/>

Ao fim, como continuidade da discussão fora de sala de aula, os alunos são solicitados a procurarem exemplos de pessoas negras que não ocupam posições de destaque e não têm o talento reconhecido devido ao preconceito racial. Então, na aula seguinte, é tarefa dos alunos apresentarem suas escolhas e explicitarem a situação da pessoa escolhida.

Em suma, podemos condensar os processos utilizados na aula no quadro que se segue:

Quadro 2 - Mapeamento das atividades desenvolvidas na aula

FUNÇÃO DA ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Experienciar o conhecido por meio de imagens e perguntas mobilizadoras	Discussão em duplas acerca do gênero “conto de fadas” e da história “A pequena sereia”
Conceitualizar expressões para exprimir opinião	Inferência e conceitualização de expressões para exprimir opinião e argumentação através de atividade co-construída entre a professora e os alunos
Aplicar as expressões conceitualizadas adequadamente	Aplicação das expressões conceitualizadas ao exprimir suas opiniões acerca do conto
Experienciar o novo através de vídeo do Youtube	Alunos assistem ao vídeo de amostra do novo filme da Pequena Sereia
Analisar criticamente através de notícia e vídeo	Análise crítica do tema “Racismo” por meio de discussão de notícia com críticas ao filme e contra-argumento e vídeo mostrando crianças reagindo positivamente ao mesmo
Aplicar as ideias desenvolvidas criticamente ao longo das discussões	Produção de um mural virtual (Padlet) com exemplos que visam combater o racismo

Fonte: elaboração própria

Eis, então, uma proposta de plano de aula usando a Pedagogia dos Multiletramentos como base. Nela, todos os processos de conhecimento foram explorados a fim de que se chegue a uma transformação de pensamento e, consequentemente, transformação na prática social. É importante salientar que eles não

foram seguidos em uma ordem específica e nem precisam ser. O ponto central aqui é construir a aula de modo que os alunos possam integrar suas vivências extra-sala com a aula; que usem de dispositivos que já estão incorporados em suas práticas diárias; que tenham possibilidade de agir de maneira autônoma e, principalmente, que possam ler criticamente o mundo.

A seguir, apresento algumas considerações acerca da aplicação desse plano de aula, bem como a reação dos alunos ao longo dela. Então, discorro um pouco sobre como se deu essa aula, o que ocorreu diferentemente do planejado e quais os frutos que renderam dela, ou seja, serão discriminados pontos positivos e pontos para aprimoramento em uma próxima aula. O foco da análise também recai, primordialmente, na produção final dos alunos, a fim de comparar seus conhecimentos antes da aula e depois das discussões propostas.

Análise da aula

De um modo geral, podemos afirmar que a aula cumpriu com o objetivo proposto e pôde ser observada uma mudança de comportamento dos alunos com relação ao tema, bem como um significativo envolvimento dos mesmos com a temática. Ciente de que o planejamento é uma base estrutural sobre a qual a aula se dará e de que, na prática, ele é naturalmente adaptado à realidade do momento, podemos afirmar que, na medida do possível, a aula seguiu consonante ao planejamento proposto.

De início, a introdução ao gênero “conto de fadas” gerou uma pequena e bastante significativa discussão sobre quais histórias poderiam se enquadrar em tal gênero. Entendendo que o conceito de gênero é bastante amplo e a delimitação dos textos que o compõem é aberta a interpretações, foi interessante observar tal questionamento advindo dos alunos. De igual modo, essa situação

fez com que percebessem essa maior flexibilidade quando nos referimos a gêneros textuais.

Entretanto, em outro momento, uma problemática enfrentada foi com relação ao uso de tecnologias. Por se tratar de algo que envolve diversos fatores, a inclusão da tecnologia dentro de sala de aula nem sempre se dá como o esperado. Na aula em questão, alguns alunos não tinham celular para acessar o conteúdo online, mas tal situação foi resolvida através do empréstimo de alguns aparelhos da unidade escolar. O curso, em questão, defende a inserção de tecnologias digitais na educação e disponibiliza um aparato tecnológico aos alunos para realização de atividades em aula.

Outra questão envolvendo tecnologia foi a dificuldade de alguns alunos em se conectar à internet. Alguns não possuíam pacote de dados para que pudessem usar por conta própria e outros encontraram problemas de conexão. O curso também oferece sistema de internet sem fio para atender às necessidades dos alunos. Ainda, alguns alunos tiveram dificuldade para ler o código QR gerado que levava à notícia de jornal utilizada na aula. Essa dificuldade foi não só devido ao aparelho celular, mas também à falta de conhecimento dos alunos em utilizarem a câmera do celular para realizar tal tarefa.

Ao acessarem a notícia com a matéria completa sobre o caso de racismo sofrido e as críticas ao filme publicadas online, alguns alunos demonstraram mais dificuldade do que o esperado para entender a linguagem e vocabulário usados nos contra-argumentos. Para lidar com essa situação, a professora buscou ajudar dando orientações e esclarecimentos que propiciassem a reflexão do aluno acerca do que foi lido. De mesmo modo, o planejamento de aula já contava com dois momentos de construção conjunta do entendimento através de atividades em grupos.

Apesar dos contratemplos supracitados, pudemos observar outros momentos de sucesso na aula. De início, tivemos uma surpresa boa ao introduzir o tema central racismo. Quando

perguntado se os estudantes tinham conhecimento de algumas críticas relacionadas ao filme, uma aluna já introduziu a questão racial e forneceu alguns detalhes que sabia sobre o caso. Isso foi de extrema importância pois traz à tona um tópico na época noticiado e que foi algo não totalmente estranho aos alunos.

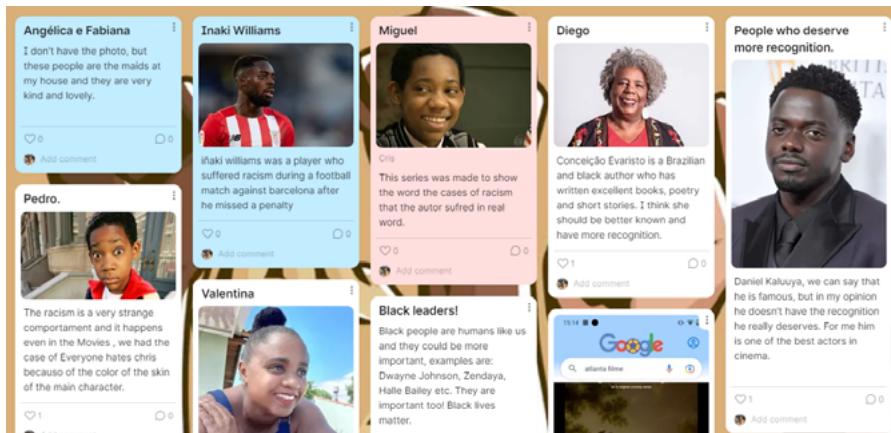
Ainda, dando seguimento à aula, quando solicitado que os mesmos lessem e debatessem as críticas ao filme, alguns alunos já haviam elaborado contra-argumentos antes mesmo de lerem os apresentados na notícia. A ideia é que a notícia fosse fonte de inspiração para a produção de contra-argumentos autorais, mas com tal reação de alguns alunos, elas funcionaram como solidificação do debate, para alguns. Para outros, que tiveram mais dificuldade de contra-argumentar às críticas, a resposta dos colegas foi a fonte de inspiração principal para a elaboração da contra-argumentação.

Ademais, encaminhando para a parte final do debate, um momento muito significativo da aula construiu-se ao observar a reação dos alunos ao vídeo mostrando crianças negras assistindo ao *teaser*. Foi interessante perceber o quanto se envolveram com o vídeo e puderam empatizar com a situação. Compartilho aqui do pensamento de Paulo Freire quando defende a educação pelo amor. Quando os alunos experienciaram o vídeo apresentado, eles extrapolaram as barreiras da sala de aula e da racionalidade e foram tocados na emoção. A emoção tornou a discussão mais significativa, fazendo com que as questões ali debatidas ecoassem por mais tempo dentro deles.

Com relação à produção final, os discentes demonstraram certa dificuldade em acharem exemplos que completassem a tarefa proposta. Entretanto, eles criaram boas produções e conseguiram interagir de maneira adequada nos *posts*, curtindo e comentando os mesmos. Ao todo, o processo de produção utilizando o site criador de murais virtuais *Padlet* contou com 16 posts enfocando a temática racial no esporte, em filmes e em séries. Dentre os nomes citados, estavam Conceição Evaristo; Daiane dos Santos; Zendaya; Daniel

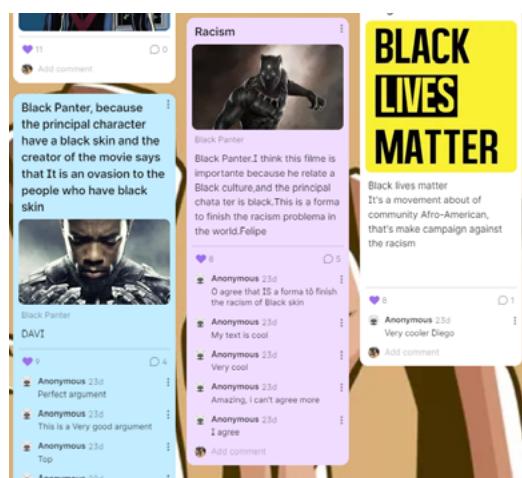
Kaluuya; Inaki Williams; Vinícius Júnior; entre outros. Considerando séries e filmes, alguns exemplos foram *Pantera Negra*; *Todo mundo odeia o Chris*; *Homem aranha de volta pra casa* e *Atlanta*.

Figura 2 - Produções dos alunos usando o Padlet

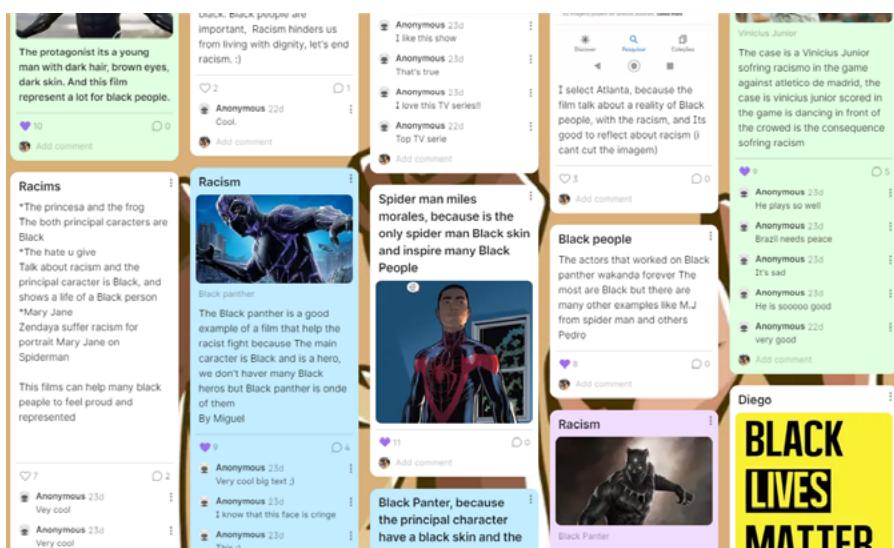


Fonte: elaboração própria

Figura 3 - Produções dos alunos usando o Padlet



Fonte: elaboração própria

Figura 4 - Produções dos alunos usando o Padlet

Fonte: elaboração própria

É importante aqui salientar que o que foi observado, neste momento, não era o uso gramatical da língua inglesa, nem a escrita padrão das palavras, mas sim a capacidade dos alunos de fornecerem exemplos e construírem argumentos para sustentarem a escolha desses exemplos utilizando a língua inglesa. Afinal, podemos entender que ser fluente em uma língua é ser capaz de fazer-se entendido nela expressando suas ideias de maneira satisfatória.

Nem todos os *posts* seguiram exatamente a proposta que era compartilhar exemplos de filmes, séries e propagandas que trouxessem pessoas negras ocupando um papel de destaque. Entretanto, os *posts* continham informações e ideias de extrema importância e suscitaram uma boa discussão nos comentários. Desse modo, é possível entender que mesmo com a confusão no entendimento da atividade proposta, os alunos foram capazes de compartilhar o que lhes era significativo acerca do tema.

Através desses *posts*, foi possível observar que os alunos se envolveram no tema e trouxeram exemplos que eram conhecidos para eles, mesmo com as limitações. Extrapolando a proposta central da atividade, eles compartilharam casos de racismo no esporte e exemplos de artistas negros que deveriam ter um maior reconhecimento de seus talentos. Havia um *post* também abordando o movimento “Black Lives Matter” que ficou bastante conhecido e tornou-se fonte de discussão sobre o racismo, principalmente na internet.

Sendo assim, podemos afirmar que a aula ocorreu da melhor maneira possível e que, ao final, os alunos conseguiram construir produções relevantes acerca do tema “Racismo”. Todos os processos funcionaram juntos, lidando com o que já era conhecido dos alunos e com o conhecimento construído em conjunto, em sala de aula, para atingir o objetivo final da aula.

Conclusão

Ao refletir sobre uma abordagem pedagógica que propiciasse uma prática educativa plural, que incluísse as novas tecnologias digitais e que incentivasse a autonomia dos alunos, constituindo-os como cidadãos, nos deparamos com a Pedagogia dos Multiletramentos. Seu foco é propiciar aos alunos a possibilidade de participação cívico-econômica; participação social efetiva e equidade e justiça social. Para tal, nas aulas, une aspectos de diversas abordagens pedagógicas.

Os Multiletramentos operam com três formas de sentido e organização dos processos de criação, são eles os Designs. Temos, então, os Designs Disponíveis; o Designing e o Redesigned. Todos eles fazem-se presentes no processo de construção de conhecimento de uma aula. Eles operam com o conhecimento que está disponível para os alunos, com os modos de compreender e se

relacionar criticamente com esse conhecimento e com a transformação do mesmo de modo a atuar em sua realidade.

Assim, na prática em sala de aula, os designs são trabalhos através de processos de conhecimento. São eles a Prática Situada; a Instrução Explícita; o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada. Eles atuam em conjunto para que os conhecimentos sejam transformados de modo que o aluno possa agir criticamente sobre sua realidade, tornando-se um cidadão capaz de participar da vida pública, comunitária e econômica.

Ao aplicar esses conceitos em aula, pudemos observar como eles ocorrem na prática e quais os frutos para os discentes. Eles puderam compartilhar suas ideias e opiniões e produzir conhecimentos que sejam significativos para si e para o mundo ao seu redor. Ainda, tiveram a oportunidade de transformar a visão de mundo que talvez tivessem sobre o tema e empatizar com outras pessoas. O objetivo da aula, então, foi alcançado e a Pedagogia dos Multiletramentos mostrou-se de extrema importância na (re) construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- GRUPO NOVA LONDRES. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais*. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, [200] 2021. p. 101–145. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>>. [Acesso em: 6 nov. 2022.]
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2^a ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KALANTZIS, M.; COPE,B.; PINHEIRO,P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.
- KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies, and the revisioning of education. E-Learning; v. 1, n. 1, 2004, p. 9-37.
- MONTE MÓR, W. “Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica”. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - Volume II*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, 2012. p. 23-50.
- MONTE MÓR, W. “Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença”. *Polifonia*. v.21 n.29, 2014. p. 234 - 253.
- MULIK, Katia Bruginski; DOS REIS, Elaine Íris. “Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida / Critical literacy, foreign language teaching and philosophical questions: dialogues with Bourdieu and Derrida”. *Pensares em Revista*, [S.l.], n. 15, 2019. ISSN 2317-2215. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaremrevista/article/view/38953/29450>>. [Acesso em: 21 nov. 2022]
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

MULTILITERACIES PEDAGOGY: ENGLISH CLASS PRACTICE

ABSTRACT: Considering the ideal of a critical pedagogy, which enables the student his effective citizen performance in the world, as well as their transformation through a local/global action, this article aims at discussing the Multiliteracies Pedagogy. It endorses this ideal by conceiving a learning proposal that explores the construction of meanings through different senses and modes of understanding the world, including digital media in its practice. The present work uses its concepts to propose a learning plan for English classes in a language course that meets the ideal described above. Besides, it discusses this planning in action, together with the students, and analyzes its development in practice in the classroom, aiming at points to be improved and moments of success.

Keywords: Multiliteracies. English Language Teaching. Critical Language Teaching.

MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO EM PLANOS DE AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Marco Antônio Margarido Costa¹
Camilla Estevam Silva²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir os aspectos metodológicos empreendidos em práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos, elaboradas por graduandos do curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal de Campina Grande, matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi baseada nos estudos de Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis e Cope (2005) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), sobre os movimentos do conhecimento (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando), pelos quais, segundo os autores, o conhecimento é construído. Para a realização da pesquisa, foram analisados planos de aula elaborados pelos graduandos, a fim de identificar os tipos de propostas pedagógicas executadas em cada plano e como essas propostas se alinhavam com os referidos movimentos. Nas análises desses planos, embora muitas ações sinalizassem procedimentos de um funcionamento tradicional de aulas presenciais, foi possível identificar movimentos do conhecimento que evidenciaram a criatividade e a inovação dos alunos, que estavam imersos em um contexto de ensino remoto provocado pela pandemia da covid-19.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês; Estágio de língua inglesa no Ensino Fundamental; Letramentos; Movimentos do conhecimento.

¹ Professor Associado do curso de licenciatura em Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: marcoantoniomcosta@gmail.com.

² Graduanda do curso de licenciatura em Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: camillaestevams@gmail.com.

Introdução

É inquestionável a crescente necessidade de investigar práticas pedagógicas docentes que contribuem para a discussão sobre abordagens e metodologias de ensino que levem em consideração os usos contextualizados da língua na nossa sociedade, cada vez mais imersa em uma constelação multimídia (Lemke, 2005). Nesse sentido, em pesquisa recente (Pibic/CNPq-UFCG 2021/2022),³ objetivamos investigar práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos, as quais foram elaboradas por alunos do curso de licenciatura em Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, oferecida de modo remoto em um semestre suplementar, que ocorreu entre setembro e dezembro de 2020, durante a pandemia da covid-19.

No Brasil, os estudos sobre os letramentos se ampliaram significativamente, sobretudo após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Entretanto, como apontou uma pesquisa realizada em buscas no Scielo e no Portal de Periódicos da Capes, entre 1997 e 2016, “duas décadas de estudos no Brasil ainda não foram capazes de captar a complexidade que envolve tal assunto” (Gonçalves, 2018, p. 91).

No presente trabalho, o termo “letramentos” (visual, digital, crítico etc.) é utilizado para se referir a práticas de leitura e de escrita que levam em conta aspectos socioideológicos inerentes a tais procedimentos. Nas palavras de autores como Cope e Kalantzis (2009), Kress (2000) e Lankshear e Knobel (2003), tal noção articula-se a “novas” maneiras de pensar e de aprender em um contexto pós-industrial tecnológico/digital. Conforme Meunes de Souza (2011a, p. 284), “estamos perante um mundo de

³ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento da pesquisa.

interconectividade através da informática". Estamos, assim, interconectados a diversas comunidades (de classe social, de gênero, de faixa etária, de profissão etc.), que mobilizam variadas formas de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, de se relacionar e de construir conhecimentos.

Inspirados no pensamento de Paulo Freire, educadores e pesquisadores envolvidos com os estudos dos letramentos defendem que, ao priorizar o aspecto sociocultural no lidar com os diversos modos representacionais, os letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, pautada, prioritariamente, por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais) (Monte Mor, 2013, 2018; Takaki; Maciel, 2014). Voltando às palavras de Menezes de Souza (2011b), pesquisador brasileiro inspirado no pensamento freireano de educação, trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Pensando sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levavassem em conta essa diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade, o Grupo de Nova Londres⁴ elaborou uma pedagogia dos multiletramentos – termo que designa a multiplicidade de usos da linguagem em práticas de leitura e escrita presentes na sociedade contemporânea. Conforme nos explica Rojo (2012), os objetivos dessa pedagogia são: formar um usuário funcional (possui uma competência técnica e um conhecimento prático), que seja um criador de sentidos (compreende o funcionamento de diferentes tipos de texto e como as tecnologias operam) e também analista, crítico e, por fim, transformador (adapta seus conhecimentos para novos contextos).

⁴ Grupo formado pelos pesquisadores: Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels. Foi assim denominado por terem-se reunido na cidade de New London, nos Estados Unidos, em 1994.

Essa pedagogia envolve quatro fases (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada), repensadas por Kalantzis e Cope (2005), que passaram a adotar novas terminologias (experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando⁵), por entenderem que são mais representativas para designar o modo de constituição do conhecimento de um indivíduo. Segundo os autores, ao pensarmos o processo de aprendizagem como *design*, isto é, como um processo de construção e transformação de conhecimento – não a mera reprodução –, essas ações básicas são mais bem interpretadas como “movimentos” do conhecimento, por serem dinâmicas e não necessariamente sequenciais.

Ao repensar a pedagogia dos multiletramentos, cada um desses quatro movimentos do conhecimento passa a se dividir em dois, totalizando assim oito: 1) “experienciando o conhecido” – investigação do conhecimento prévio dos alunos, do conhecimento de mundo, de seus interesses pessoais, de suas motivações e experiências do cotidiano; 2) “experienciando o novo” – imersão ou exposição ao “novo” (lugares, textos, imagens, situações etc.), que precisa ter alguns aspectos ou elementos familiares para que não seja contraprodutivo, mas percebido pelo aluno como aprendível; 3) “conceitualizando por nomeação” – desenvolvimento de termos abstratos/generalizantes; é um processo que envolve a distinção por similaridades e diferenças, bem como as habilidades de categorizar e nomear; 4) “conceitualizando por teoria” – construção de um modelo ou estrutura interpretativa; não é apenas uma nomeação/definição, mas um conjunto de conceitos que forma uma estrutura abstrata, um modelo interpretativo que auxilia, por exemplo, na sintetização, na generalização ou no mapeamento de algo; 5) “analisando funcionalmente” – identificação do papel e da função de algo, estabelecimento de relação de causa

5 Tradução dos termos *experiencing*, *conceptualising*, *analysing* e *applying*, conforme utilizados em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020).

e efeito, análise de conexões textuais e conclusões dedutivas; 6) “analisando criticamente” – interpretação e questionamento do funcionamento e dos propósitos implícitos e explícitos desses conhecimentos/experiências, bem como da perspectiva que subjaz tal conhecimento/experiência e suas consequências sociais; 7) “aplicando apropriadamente” – transformação (em um nível menor do que a que ocorre no próximo movimento) ou aplicação do conhecimento de forma previsível, esperada, em uma situação típica; e 8) “aplicando criativamente” – criação/transformação do conhecimento de forma inovadora, criativa, em um contexto diferente (Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope, 2005; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Portanto, com base em Kalantzis e Cope (2008), ao formularem que estamos diante de uma configuração social que exige novas formas de aprendizagem nesse mundo de complexidade (*new learning*), neste presente trabalho, voltamos nosso interesse para o modo como os movimentos do conhecimento foram mobilizados pelo profissional em formação inicial que ensinou a língua inglesa no contexto específico do estágio dessa língua estrangeira no Ensino Fundamental. Consideramos que uma expansão significativa desse nicho de estudo tem ocorrido com o recente trabalho de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o qual retoma a clássica obra intitulada *Literacies (Letramentos)*, dos mesmos autores Kalantzis e Cope (2012), para tratar especificamente dos estudos sobre os letramentos na realidade brasileira, sendo, por isso, considerada como uma “versão brasileira” da temática.

A fim de expor parte dos resultados da pesquisa inicialmente citada (Pibic/CNPq-UFCG 2021/2022), organizamos o presente texto em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira, apresentamos o contexto em que o estudo foi realizado e os procedimentos adotados. Na segunda seção, descrevemos as práticas realizadas pelos estagiários, relacionando-as com os movimentos do conhecimento, e analisamos como elas

sugerem a construção de “novos” saberes docentes, aflorados durante o período de realização do estágio de forma remota em 2020.

O contexto da pesquisa

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição pública de ensino superior com sede na cidade de Campina Grande – PB, criada pela Lei Federal nº 10.419, em 09 de abril de 2002. O curso de licenciatura em Letras (Língua Inglesa) é oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que faz parte do Centro de Humanidades dessa universidade.

A disciplina Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, que possui uma carga horária de 105 horas, é oferecida no quinto período do referido curso. Essa disciplina possui três momentos distintos: 1) estudo sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e formação de professores; 2) experiência docente do licenciando por meio da realização do estágio supervisionado; e 3) elaboração do relato final sobre a experiência docente executada ao longo do período de estágio.

Nosso material de análise foi composto por 16 planos de aulas⁶ produzidos pelos alunos da referida disciplina, oferecida, pela primeira vez, de modo remoto, em um semestre suplementar, ocorrido de setembro a dezembro de 2020, durante a pandemia da covid-19. Os 12 estagiários matriculados na disciplina foram divididos em 4 grupos, contendo 3 alunos em cada grupo. Cada equipe ficou responsável por ministrar 4 aulas, sendo uma por semana, durante os meses de outubro e novembro de 2020. Para realização do estágio supervisionado, foram escolhidas turmas

⁶ Para os propósitos deste presente texto, apenas quatro planos de aula serão abordados mais detalhadamente por apresentarem, de forma mais significativa, os movimentos do conhecimento que sugerem uma transição de um contexto educacional – considerado mais “familiar” pelos estagiários (explorando o conhecido) – para um contexto educacional desconhecido.

do 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande.

Iniciamos a pesquisa com a análise da natureza das práticas apresentadas nos planos de aulas e da maneira como foram planejadas e executadas no campo de estágio. Voltamo-nos ao estudo dos materiais produzidos pelos grupos de estagiários, visando à identificação dos tipos de propostas empreendidas em cada plano (objetivo das práticas realizadas), da maneira como foram realizadas (procedimentos metodológicos adotados) e dos resultados obtidos, a fim de compreender de que forma os pressupostos dos letramentos contribuíram para o ensino da língua inglesa.

Após a etapa inicial de estudo, passamos a relacionar as ações dos estagiários com os movimentos do conhecimento da pedagogia dos letramentos (experienciando, conceitualizando, analisando, aplicando). Nossa procedimento final foi identificar quais e como as atividades dos estagiários sinalizaram a construção de “novos” saberes docentes, aflorados durante o período excepcional de realização do estágio de forma remota em 2020, observando também como conseguiram otimizar a situação de distanciamento social em que se encontravam, em função da pandemia da covid-19.

Movimentos entre aprendizados “tradicionalis” e adaptados

A fim de demonstrar nossa interpretação sobre a presença dos movimentos do conhecimento nos planos analisados, inicialmente, abordaremos o objetivo geral e os momentos de execução de um plano de aula de um grupo de estagiários, aqui denominados de estagiários 1, 2 e 3, para, na sequência, ampliarmos a discussão para as proposições gerais de outros planos desses mesmos estudantes ou de outro grupo de estagiários.

No plano avaliado dos estagiários mencionados, executado em 19 de outubro de 2020, o objetivo geral foi “compreender

e reconhecer as diferenças e características dos gêneros *cartoon* e *charge*, envolvendo a discussão sobre o papel da mulher na sociedade". Com base nessa proposta, podemos perceber a presença de três movimentos: "experienciando o novo", em relação à introdução dos gêneros *cartoon* e *charge*, considerando que não haviam sido vistos anteriormente em sala de aula; "analisando criticamente", uma vez que se busca propor uma análise crítica por meio dos gêneros, uma reflexão quanto à posição da mulher na sociedade e como essa pauta se faz presente na realidade dos alunos; e "conceitualizando por nomeação", que diz respeito à prática de compreender e reconhecer as diferenças dos gêneros citados.

Após introduzir os objetivos, os estagiários focalizaram o trabalho com o vocabulário referente aos gêneros *charge* e *cartoon*, fazendo uso dos tempos verbais *simple present* e *simple future* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Para realizar essa atividade, os estagiários dividiram a aula em 4 momentos. O primeiro momento consistiu em mostrar um *slide* contendo duas imagens; uma do gênero *cartoon* e outra do gênero *charge*, visando buscar possíveis conhecimentos prévios dos alunos em relação aos respectivos gêneros. Nessa proposta de atividade, é possível perceber o movimento "conceitualizando por nomeação", pois requer que sejam listadas características e diferenças dos gêneros apresentados.

No segundo momento, os estagiários explicaram aos alunos a importância da mulher na sociedade por meio dos gêneros em destaque, apontando que esse é um tema em evidência atualmente e que é possível ser discutido em diversos âmbitos (político, cultural etc.), propiciando, assim, que os alunos experienciassem o movimento "analisando funcionalmente". Dando início ao terceiro momento, os estagiários apresentaram, novamente, o *slide* com uma imagem retratando o gênero *charge* (utilizada no primeiro momento da aula), definiram e listaram as suas características, denotando, dessa forma, o movimento "conceitualizando por nomeação", a partir dos atos de definir e listar. Em seguida,

os estagiários, juntamente com os alunos, fizeram uma interpretação da *charge*, trabalhando vocabulário e identificando o tempo verbal. Essa prática caracteriza o movimento “analisando funcionalmente”, por requerer uma análise de conexões textuais e contextuais da *charge*.

Para o quarto e último momento, os estagiários orientaram os alunos para que, ao final da aula, acessassem suas contas na plataforma social Instagram, clicando no *link*⁷ que havia sido compartilhado no *chat* da sala, e comentassem sobre o que havia sido abordado durante a aula, fazendo uso do vocabulário estudado. Foi explicado que a atividade em questão era uma maneira de utilizar a língua inglesa além do âmbito da sala de aula. Nessa atividade, podemos notar o movimento “aplicando criativamente”, pois instiga que o conhecimento produzido em sala de aula seja aplicado em outros ambientes.

No plano de aula seguinte dos mesmos estagiários 1, 2 e 3, executado em 26 de outubro de 2020, o objetivo geral foi “compreender e reconhecer as diferenças e características dos gêneros *carta* e *bilhete*, em contraposição ao gênero textual *chat*, com a utilização do WhatsApp, como um novo meio de se comunicar nos dias atuais devido ao advento das tecnologias”. Com base nessa proposta, foi possível perceber três movimentos: “experienciando o novo”, referente aos gêneros *carta* e *bilhete*, considerando que não haviam sido vistos anteriormente em sala de aula; “experienciando o conhecido”, concernente ao *chat*, por ser um gênero já conhecido e muito utilizado; e “analisando criticamente”, devido a um de seus objetivos específicos ser “discutir com os alunos a importância dos novos gêneros digitais, como o *chat*, e seu papel na sociedade e na própria vida deles”, o que requer uma reflexão quanto à presença que esse gênero ocupa socialmente.

7 <https://www.instagram.com/womenandpolitics/>

Após a introdução de seus objetivos, os estagiários trabalharam o vocabulário referente aos gêneros *carta* e *bilhete* e também à linguagem empregada para escrever mensagens de texto em *chats*, como a utilização de abreviações, saudações, gírias e expressões da língua inglesa usadas virtualmente. Explicaram os mesmos tempos verbais *simple present* e *simple future* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Em seguida, dividiram a aula em 5 momentos, nos quais adotaram procedimentos similares aos apresentados no plano anterior: levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca dos gêneros *carta* e *bilhete* (experienciando o conhecido); apresentação e exploração das características dos gêneros (conceitualizando por nomeação); e leitura e interpretação do conteúdo presente (analisando funcionalmente).

Para o encerramento da aula, os estagiários pediram aos alunos que elaborassem uma mensagem, em inglês, utilizando o que foi estudado em sala, e a enviassem pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para um(a) colega de classe que estivesse com dificuldades de assistir às aulas, além de uma mensagem em que demonstrassem preocupação em saber notícias sobre ele(a).⁸ Podemos perceber, a partir dessa atividade, o movimento “aplicando criativamente”, pois a prática escolhida incentiva os alunos a utilizarem seus conhecimentos em um contexto no qual estão inseridos e com o qual possuem familiaridade.

É possível perceber que o primeiro plano de aula está alinhado com os pressupostos dos letramentos, em especial, por ter instigado uma discussão em relação a uma pauta social (a importância da mulher na sociedade). A esse respeito, lembramos a contribuição de Monte Mor (2018), defensora de uma perspectiva educacional no ensino de língua inglesa que preconiza a inserção

8 Reiteramos que as aulas aqui analisadas ocorreram durante a pandemia da covid-19. Por isso, justifica-se a preocupação em saber notícias de alunos que estavam ausentes.

de questões sociais e culturais implicadas nos usos desse idioma. Conforme demonstrado no plano, isso parece ter ocorrido.

Outro motivo que justifica o alinhamento com os pressupostos dos letramentos diz respeito à execução de uma atividade que envolveu um espaço para além da sala de aula (acesso à plataforma Instagram), permitindo aos alunos o uso dos conhecimentos desenvolvidos.

Já no segundo plano apresentado, os procedimentos adotados limitaram-se à reprodução do conteúdo trabalhado. A aplicação criativa parece ter ficado restrita à atividade de conclusão, em que os estagiários propiciaram aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em um ambiente que estava além do âmbito escolar, permitindo que pudessem participar do próprio processo de aprendizagem de maneira inusitada, tocando na questão da exclusão digital – que grande parte dos estudantes viveu durante o auge da pandemia. A esse respeito, Monte Mor (2013, 2018) também adverte que os professores cuja formação está enredada com os letramentos críticos estão mais preparados para entender as necessidades de seus alunos e responder a elas, promovendo um ambiente de aprendizagem que é inclusivo, reflexivo e valoriza a diversidade. Entendemos que, por meio dessa ação inclusiva, os alunos puderam agregar tais sentidos à atividade realizada, experimentando possuir um papel político no sentido de poder ser um agente de mudança.

Além dessas características, nota-se ainda como os estagiários ampliaram suas práticas de letramento digital, ao elaborarem propostas que se adaptaram a uma realidade de ensino remoto emergencial – até então desconhecida por docentes e discentes. A fim de pormenorizar e ilustrar tal ampliação, tomamos, novamente, a proposição do primeiro plano dos estagiários, em que os alunos precisaram acessar a plataforma digital Instagram para postar um comentário sobre a importância do papel da mulher na sociedade. Vê-se que houve o uso de uma plataforma que não se fazia presente no ambiente educacional, tendo seu

uso adaptado para o contexto em que os alunos estavam inseridos, configurando, portanto, uma prática pedagógica totalmente adaptada para o ambiente virtual, dialogando com o movimento do conhecimento de uma aplicação criativa. Cabe retomar aqui a reflexão de Menezes de Souza (2011b, p. 284), que nos fala sobre nosso pertencimento a um mundo de “interconectividade através da informática” – o que parece ter ficado evidente por meio da proposta dos estagiários.

De modo semelhante, outro grupo de estagiários (4, 5, 6), no plano de aula executado em 21 de outubro de 2020, realizou uma dinâmica em que os alunos escolheram objetos específicos de cada cômodo de suas casas e os mostraram por meio de suas câmeras na sala de aula virtual, para que todos pudessem ver. Com essa atividade, percebemos ter se materializado uma ligação de espaços que pareciam separados, ou seja, houve um diálogo e uma integração do espaço particular (casa do aluno) com o global (sala de aula virtual), configurando uma nova prática de ensino-aprendizagem, totalmente adaptada para uma nova rotina dos alunos. Essa atividade faz emergir a contribuição de Morin (2003, p. 14), ao propor que deveríamos “ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas”, estabelecendo uma relação contextualizada que parte do global para o particular e do particular para o global.

Nessa mesma linha, o grupo de estagiários 7, 8 e 9, no plano executado em 16 de novembro de 2020, elaborou um exercício no qual os alunos descreveram, em inglês, o cômodo de onde estavam assistindo à aula, otimizando o uso do conteúdo estudado (pronomes possessivos). Nesse caso, vemos igualmente uma prática pedagógica que foi adaptada para o, até então, “novo” contexto dos alunos e que só foi possível ser realizada no ambiente virtual.

Nessas três últimas propostas relatadas, evidencia-se a valorização do contexto imediato de cada aluno, que se encontrava

“isolado” do ambiente escolar. As ações conduzidas pelos estagiários possibilitaram um novo *design* (cf. Kalantzis; Cope, 2005), isto é, a criação/adaptação/transformação de um determinado formato/contexto/situação ou disposição de elementos para serem empregados de maneira inesperada, inusitada e (possivelmente) inovadora. Desse modo, retornando às reflexões de Rojo (2012) apresentadas inicialmente, as práticas pedagógicas descritas parecem ter ilustrado a transformação ou adaptação de um usuário funcional (possuidor de uma determinada competência técnica e de um determinado conhecimento prático) em um usuário criador ou transformador de novos conhecimentos em novos contextos.

Considerações finais

Durante o processo analítico deste trabalho, com base nos estudos de Cope e Kalantzis (2009), Kalantzis e Cope (2005) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre os movimentos do conhecimento, buscamos identificar quais práticas pedagógicas mostraram, de forma mais evidente, a perspectiva dos letramentos, bem como refletir sobre quais aspectos da formação docente dos estagiários (conhecimentos teóricos, metodológicos, didáticos, profissionais etc.) sugerem modificações (apropriadas ou criativas) em face da realidade de ensino remoto emergencial.

Com a análise dos dados, levando em consideração o conjunto dos 16 planos de aulas avaliados na pesquisa (Pibic/CNPq-UFCG 2021/2022), percebemos que a maioria das práticas pedagógicas mostrou estar alinhada com os pressupostos dos letramentos, uma vez que, predominantemente, mobilizaram o conhecimento prévio do universo digital dos estagiários para a construção de novos sentidos pedagógicos no contexto emergencial de ensino. Essas práticas demonstraram predominância dos movimentos do conhecimento “experienciando o conhecido”, “conceitualizando por nomeação” e “analisando funcionalmente”,

tendo em vista que estavam voltados para um processo de reconhecimento desse “novo” contexto que se impunha aos estagiários (em comparação com um contexto familiar já vivenciado), à época da realização do estágio. Podemos interpretar também, fundamentados em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74), que tais movimentos, respectivamente, sinalizam raízes históricas de uma abordagem autêntica (por explorar “os interesses, as experiências e as motivações do aluno”), didática (“ensino de conceitos abstratos que podem ser aplicados em contextos gerais”) e funcional (“como os textos são estruturados para servir a diferentes propósitos”), as quais são representativas de uma pedagogia presente na experiência de estágio, visto como construção conjunta de conhecimento.

Cabe destacar, ainda, a baixíssima ocorrência do movimento “conceitualizando por teoria” e “analizando criticamente” que, a nosso ver, pode ser explicada pela necessidade de execução de aulas que tivessem um apelo mais prático e funcional e, portanto, fossem mais atrativas para os estudantes que se encontravam em distanciamento social em função da pandemia. Além desses movimentos, observamos não só a tímida presença dos movimentos “experienciando o novo”, como também “aplicando apropriadamente” e “criativamente”, que, de modo semelhante, interpretamos como decorrente de um período de incertezas, indefinições e cautela, que marcou as mais diversas relações sociais, pessoais, profissionais, educacionais, entre outras.

As práticas analisadas sugerem um perfil de professor de língua inglesa na contemporaneidade que, no contexto aqui investigado, diz respeito a um docente que começa a se deslocar da posição de recebedor de um conhecimento academicamente consolidado para adotar a posição de transformador, de construtor de propostas inovadoras que auxiliem seus respectivos alunos a assumirem um papel de agente ativo em função do contexto em que se encontram. Postura que, fundamentalmente, reflete as

inspirações de Freire (2011) na prática educativa – fonte que permeia a essência dos estudos sobre os letramentos.

Desse modo, continuamos a acreditar que a perspectiva dos movimentos do conhecimento seja uma alternativa metodológica eficaz para que o(a) professor(a) possa ampliar seu repertório didático-pedagógico, criando, assim, práticas adequadas às particularidades de cada contexto educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: an International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Bruna Angélica. *Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?* 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Learning by design*. Melbourne, VSIC, 2005.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *New learning: elements of a science education*. New York: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEMKE, Jay. Towards critical multimedia literacy: technology, research, and politics. In: REINKING, David et al. (ed.). *Handbook of literacy & technology*. v. 2. New Jersey: Erlbaum, LEA Publishing, 2005. p. 3-14.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes et al. (org.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MONTE MOR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MOR, Walkyria. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. v. 1. São Paulo, SP: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018. p. 263-276.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. v. 1. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003. p. 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

KNOWLEDGE PROCESSES IN CLASS PLANS FOR THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING INTERNSHIP

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss methodological aspects employed in the pedagogical practices that are guided by the literacies theoretical perspective. These practices were produced by pre-service students attending the English teaching internship in Elementary School, in an English teacher education program, from the Federal University of Campina Grande. It was based on Cope and Kalantzis' (2009), Kalantzis and Cope's (2005) and Kalantzis, Cope and Pinheiro's (2020) studies concerning the knowledge processes (experiencing, conceptualising, analysing, applying) by means of which, according to the authors, knowledge is constructed. In order to accomplish such an investigation, class plans produced by intern students were studied with the aim of identifying the type of proposals in each class plan and how these proposals were in tune with those processes. In the analysis, although many of the actions put forward by the pre-service students indicated procedures proper to traditional classes, it was possible to identify knowledge processes that evidenced the creativity and the innovation of the interns, who were immersed in a context of remote education due to the covid-19 pandemic.

Keywords: English teaching education; English teaching internship in Elementary School; literacies; knowledge processes.



PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO COM BASE EM OBRAS DE WILLIAM SHAKESPEARE

Ana Luiza Ribeiro¹
Danna Fernandes Ribeiro²
Guilherme Vinicius Lunelli³
Marcia Regina Becker⁴

RESUMO: William Shakespeare é um dos mais conhecidos autores da literatura inglesa, e suas obras são frequentemente utilizadas em contextos educacionais. Em um mundo de grandes e rápidas mudanças tecnológicas, é necessário pensar em estratégias e metodologias que se aproxímem do mundo dos alunos e possam despertar seu interesse. O multiletramento, como definido por Cope e Kalantzis (2000), busca utilizar diversos meios de comunicação e diferenças culturais e linguísticas na prática pedagógica. Esse conceito, quando unido à obra dramática shakespeareana, pode gerar atividades significativas para os alunos. Atividades multimodais se relacionam com as práticas do *Rehearsal Room Approach*, abordagem criada pela Royal Shakespeare Company (2023) e Globe Theatre (2023), que trata a sala de aula como uma sala de ensaios teatrais, em que alunos e professores são atores e diretores, utilizando o texto como *script*.

¹ Graduada em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: analuiza@alunos.utfpr.edu.br.

² Graduada em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: ilga@alunos.utfpr.edu.br.

³ Graduando em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: lunelli@alunos.utfpr.edu.br.

⁴ Professora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: marciabecker@utfpr.edu.br.

Nesse contexto, propõe-se, no presente artigo, discutir as maneiras como a obra shakespeariana está sendo levada para seis escolas públicas de ensino básico de Curitiba por projetos extensionistas propostos por acadêmicos de Letras Inglês de uma universidade também pública, e os diferentes recursos, canais e temáticas que podem ser utilizados, tendo como pano de fundo abordagens ativas baseadas em multiletramento. Por meio das oficinas elaboradas e aplicadas, pode-se perceber que a obra de Shakespeare e as temáticas abordadas pelo autor se mantêm relevantes e despertam interesse nos alunos, principalmente quando exploradas de forma criativa e contextualizadas.

Palavras-chave: Shakespeare; Educação; Literatura; Multiletramento; Abordagens ativas.

Introdução

A importância da literatura no processo de letramento é inegável. Segundo Candido, ela “não corrompe nem edifica [...]”; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2011, p. 178). Paulo Freire (1989), em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, também destaca o valor das práticas literárias, não apenas na decodificação da linguagem, mas no aspecto político e social que confere aos leitores ao interpretarem os textos à sua maneira. Toda leitura se torna um ato político ao permitir que diversas crenças, vivências e ideologias sejam inseridas em um texto tanto pelo autor quanto pelo leitor. No Brasil, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador que define, entre outros, os objetivos de aprendizagem essenciais para as escolas brasileiras, explicita a necessidade dessas práticas, abrangendo também o texto dramático em conjunto com análises linguísticas, interpretação do contexto social e histórico, compreensão dos valores culturais e humanos no mundo, além de técnicas de encenação, improvisação de cenas, caracterização de personagens, oratória, entre outros aspectos (Brasil, 2018).

Dois projetos de extensão (“Letramento literário”, desenvolvido desde 2021, e “Shakespeare nas escolas”, desde 2023)

juntamente com um projeto de Iniciação Científica (“Shakespeare na educação”, desde 2021), provenientes de um curso de licenciatura em Letras com habilitação em Inglês de uma universidade pública, têm como objetivo trazer a literatura shakespeariana para escolas de educação básica de maneira criativa e pertinente para a vivência dos alunos. Para isso, o projeto atua em escolas públicas de Curitiba, capital do Paraná, em turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II, e de primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Esse trabalho é realizado tanto no contraturno, com *workshops* para os quais os alunos podem inscrever-se, quanto no turno regular, durante aulas da matéria de Inglês. Os textos são trabalhados em traduções para o português, em versões em inglês adaptadas e na versão em inglês original. Como questão basal desses projetos, tem-se a sua atuação para estreitar os laços entre o ensino superior e a educação básica — ensino, pesquisa, extensão — por meio da atuação de acadêmicos do curso de Letras e sua relação com a comunidade externa, com pesquisa, produção e aplicação do conhecimento desenvolvido de conhecimento. Além do trabalho realizado em escolas, o projeto também criou e mantém os sites “Letramento Literário⁵” e “Shakespeare na Educação⁶”. Os sites reúnem obras de literatura inglesa de dois programas oficiais: Programa nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e materiais didáticos e complementares sobre a obra shakespeariana, que podem ser utilizados tanto por professores e alunos quanto pela comunidade externa.

A escolha pelo autor William Shakespeare se deu por ele ser um dos mais conhecidos e celebrados autores da língua inglesa.

5 LETRAMENTO LITERÁRIO. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://letramentoliterario.wixsite.com/utfpr>. Acesso em: 18 jun. 2024.

6 SHAKESPEARE NA EDUCAÇÃO. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/view/shakespearenaeducacao/inicio>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Ele escreveu cerca de 39 peças teatrais (conhecidas até agora), 4 poemas narrativos, 154 sonetos e outros poemas líricos (Dunton-Downer; Riding, 2014). Sua popularidade, contudo, não se deve ao número de obras produzidas, mas sim aos temas universais que permanecem tão relevantes para a sociedade atual quanto para a de sua época. Além disso, Shakespeare desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da língua inglesa como a conhecemos, criando e consolidando muitas palavras, expressões e ditados. Mas o uso de Shakespeare em aulas de inglês como língua adicional não tem apenas um teor linguístico, já que suas peças trazem temáticas sociais relevantes e importantes, como ambição, preconceitos e desigualdade social (White, 2014). Para Rex Gibson (1998), em seu livro *Teaching Shakespeare*, as obras do Bardo, como Shakespeare é conhecido, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal dos alunos, auxiliando no entendimento do mundo em diferentes momentos históricos e sociais, e proporcionando-lhes uma visão de realidades além das suas próprias, ao apresentar diferentes vivências, crenças e valores morais. Afinal, seus personagens habitam mundos muito distantes da realidade atual, mas enfrentam dilemas, emoções e relacionamentos semelhantes aos nossos, sejam eles reis, aldeões ou feiticeiros.

Assim, o impacto de seus textos transcende a simples leitura, uma vez que as obras de Shakespeare, além de sua contribuição literária, são ferramentas poderosas no processo de letramento. Elas englobam aspectos culturais e sociais, estimulando a análise crítica e reflexiva dos contextos apresentados. Também é importante mencionar o aprimoramento de habilidades linguísticas que o trabalho com o texto shakespeariano pode proporcionar, tanto no português, por meio do uso de traduções, quanto no inglês como língua adicional, com o uso do texto original.

Assim, há inúmeras possibilidades do uso de obras de Shakespeare em sala de aula, pois os temas complexos e atuais presentes nas peças e a alta quantidade das adaptações de suas

obras para mídias diversas oportunizam aos alunos explorar temáticas que perpassam o tempo e ainda se mostram relevantes atualmente. Em um mundo com constantes transformações e acelerado desenvolvimento tecnológico, é importante que práticas de letramento literário sejam pensadas de múltiplas formas, não partindo somente do texto e contexto original da obra. Bill Cope e Mary Kalantzis (2000) se referem à criação do termo “multiletramento” como uma resposta à necessidade de criar uma pedagogia que se importa com a multiplicidade de maneiras e canais de comunicação e com diferenças culturais e linguísticas. Essa abordagem vai além do mero exercício literário, que envolve leitura e interpretação, e dos recursos mais comuns de sala de aula, que envolvem papel e quadro. O multiletramento se dá tanto na utilização de ferramentas diversas, como *slides*, vídeos, *hyperlinks*, quanto no diálogo com o texto, em que os alunos podem questionar elementos do enredo e atitudes dos personagens. Portanto, o letramento literário se torna não somente uma prática de interpretação de linguagem e texto, mas também uma maneira de inserir novos leitores em diferentes ambientes sociais, por meio de diversos tipos de linguagem. Esse trabalho visa a discutir as maneiras pelas quais a obra shakespeariana está sendo levada para as escolas e os diferentes recursos, canais e temáticas que podem ser utilizados tendo como pano de fundo abordagens ativas baseadas em multiletramentos.

Os caminhos trilhados pelo projeto

Antes de relatar o processo de organização das oficinas, é fundamental explicar o que motivou sua realização. O projeto “Letramento literário” tem como um dos objetivos principais investigar a presença de literatura de língua inglesa nas bibliotecas escolares da rede pública de ensino. Essa pesquisa se baseia na análise dos acervos de dois programas governamentais responsáveis pela distribuição de obras literárias nas escolas: o PNBE,

ativo entre 1997 e 2014, e o PNLD, inicialmente voltado para livros didáticos e que, após a descontinuação do PNBE, passou a incluir também obras literárias. Além disso, o projeto visa a democratizar o acesso e a promover o conhecimento sobre esse material. Muitos professores e alunos em formação desconhecem a existência desses programas e não utilizam as obras disponíveis nas bibliotecas escolares, principalmente devido à falta de dados dos acervos do PNBE. Atualmente, qualquer dado, além do título da obra e do autor, requer uma pesquisa adicional por parte do professor. No PNLD, existe o recurso do *Guia Digital*, um site criado pelo Ministério da Educação que organiza os dados dos livros por acervo e oferece uma plataforma de fácil acesso. Comparado ao PNBE, o PNLD traz melhorias, conforme indicam Fernandes e Becker (2022, p. 81), “o Guia também apresenta as obras disponíveis nos acervos e permite filtrar os livros por temas e diversas categorias - uma modernização crucial para melhorar a acessibilidade ao conteúdo”. No entanto, mesmo com esse recurso, ainda é burocrático determinar se uma obra é de língua inglesa ou não, o que motivou a pesquisa.

Desde 2021, a cada novo edital, o projeto analisa todas as obras aprovadas e distribuídas, selecionando aquelas relacionadas a literatura de língua inglesa, incluindo textos completos, adaptações, *readers*, quadrinhos, entre outros formatos. As obras coletadas foram organizadas por meio de editais e estão disponíveis em um site de acesso público. Esse site contém informações detalhadas, como ficha técnica, autor e sinopse das obras e, para o caso de obras inclusas no PNLD, o material das editoras, como vídeos e manuais do professor, que são distribuídos, junto com as obras, para complementar seu uso pedagógico.

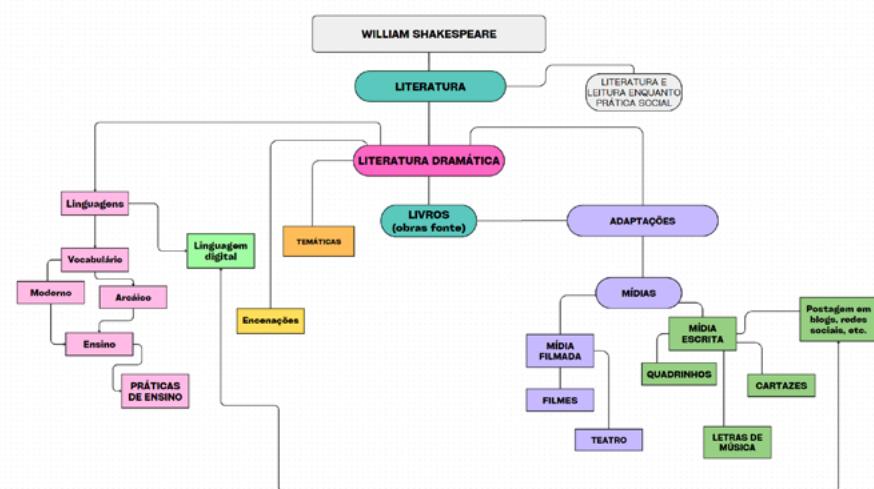
Em 2023, com o fim das restrições da pandemia, surgiu a ideia de i) verificar a presença da literatura de língua inglesa nos acervos físicos das escolas, especialmente a obra shakespeariana, haja vista que o autor apareceu em diversos editais ao longo dos anos, seja por meio da utilização de seu texto integral seja

por adaptações e versões em quadrinhos; ii) utilizar esse material com os alunos da rede de ensino pública, com o objetivo de que tivessem contato com a literatura clássica de língua inglesa e com o pensamento de Shakespeare. Essa iniciativa foi viabilizada por meio da seleção de escolas, com base em critérios específicos, como afinidade ou contato prévio com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Durante as visitas às escolas selecionadas, pôde notar a presença significativa de obras de Shakespeare nos acervos das bibliotecas, o que nos motivou a pensar em possíveis utilizações desses livros.

Já o projeto de iniciação científica “Shakespeare na educação”, iniciado em 2021, teve como objetivo criar e compilar materiais educacionais sobre a obra shakespeariana. Esses materiais foram, primeiramente, compilados em um *site* e apresentados à comunidade acadêmica por meio de palestras. Posteriormente, o projeto extensionista “Shakespeare nas escolas”, estabelecido em 2023, utilizou esses materiais para criar oficinas sobre *Romeu e Julieta* e *Sonho de uma noite de verão*, direcionadas aos alunos da educação básica. Essa continuidade fortaleceu os trabalhos no âmbito escolar, ampliando o alcance e o impacto da iniciativa ao aplicar os materiais previamente desenvolvidos.

Durante as primeiras semanas, ocorreram encontros quinzenais entre os acadêmicos ligados aos três projetos e a professora orientadora com o intuito de definir como seria a abordagem com os alunos. Após conversar com a equipe docente das escolas, decidiu-se que as oficinas seriam direcionadas para alunos do ensino médio em contraturno, sendo ofertadas às sextas-feiras, alternando as escolas a cada semana. Em relação à progressão da oficina e ao conteúdo que seria trabalhado, conversou-se com a equipe, criando um mapa de ideias, partindo do nome do autor e traçando possibilidades de atuação nas escolas, como ilustrado na Figura 1:

Figura 1 — Mapa de ideias



Fonte: elaboração própria.

Com base na escolha do drama shakespeareano, a peça escolhida foi a tragédia *Romeu e Julieta*, devido à sua popularidade, sendo a peça mais conhecida de Shakespeare, e à hipótese de que os alunos e alunas poderiam identificar-se com os personagens, uma vez que a idade dos protagonistas é semelhante à dos alunos. Outro fator motivador na elaboração das oficinas foi o fato de a peça ter inspirado várias adaptações cinematográficas e literárias, ampliando as possibilidades de abordagem em sala de aula.

A organização do material foi feita de modo que os alunos pudessem também aprender sobre a vida de Shakespeare e o contexto histórico da época em que ele viveu. Assim, nas primeiras aulas, houve a discussão sobre teatro elisabetano e a relevância das peças teatrais na cultura da época, antes de uma discussão mais profunda sobre *Romeu e Julieta*. Num segundo momento, a proposta foi trabalhar uma comédia shakespeareiana. A peça escolhida foi *Sonho de uma noite de verão*, por também se tratar de

uma obra bastante conhecida e com temáticas interessantes para a sala de aula, como ecologia e relacionamentos interpessoais.

Shakespeare na sala de aula: uma abordagem ativa

A multimodalidade, como definida por Kress (2000), é um conceito dentro da área de multiletramento, que busca pesquisar modos de comunicação capazes de transcender a linguagem, como a música, as artes visuais e o próprio corpo humano, possuindo amplas possibilidades de como se percebe o mundo e nele se engajar. A cultura ocidental coloca um grande valor no sentido visual e auditivo do corpo por meio de escrita e fala (Kress, 2000). O teatro, apesar de possuir importantes elementos visuais e auditivos, também explora sensações táteis e motoras do corpo. Gibson (1998) traz argumentos a favor do ensino de Shakespeare como algo físico, dando forma às ações expressadas de maneira verbal. Essa metodologia ativa de trabalho no processo escolar de ensino-aprendizagem das peças, chamada de “Rehearsal Room Approach”, foi desenvolvida por duas grandes instituições britânicas responsáveis pelo legado shakespeareano, inclusive o voltado à educação: a Royal Shakespeare Company e o Globe Theatre, como visto no livro *Creative Shakespeare* de Fiona Banks (2014). Segundo essa metodologia, os alunos e o professor assumem os papéis de atores e diretores de uma peça, realizando suas próprias interpretações e fazendo escolhas sobre a história contada. Dessa forma, todos são envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de metodologias ativas é especialmente importante no ensino de Shakespeare quando tomamos o autor como um dramaturgo, e suas obras como *scripts* teatrais, feitos para ser encenados, vistos e ouvidos, e não somente lidos. Para Banks (2014), o *Rehearsal Room Approach* transforma o texto de algo passivo para algo ativo, em que os alunos são incentivados a brincar,

interpretar e se engajar não apenas no texto mas também nas relações uns com os outros de maneiras diversas.

Na Figura 2, pode-se perceber que os alunos utilizam ade-reços teatrais fornecidos pelo projeto e encenam um trecho de *Sonho de uma noite de verão*. A linguagem de Shakespeare não é tomada como algo simplesmente poético, mas sim algo físico, corpóreo (Banks, 2014).

Figura 2 — Lord, what fools these mortals be!



Fonte: elaboração própria.

A implementação de tais metodologias no ensino de Shakespeare também promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico. Estudantes com diferentes estilos de aprendizado e habilidades encontram mais oportunidades para se engajar no material, de maneira que se alinhem melhor com suas próprias formas de percepção e expressão. O papel do professor nesse contexto também é fundamental. Ele não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que guia os alunos no processo de descoberta e interpretação do texto. A colaboração entre professor e alunos, no *Rehearsal Room Approach*, assim como entre atores e diretores, em uma peça, fomenta um

ambiente de aprendizado colaborativo, onde todos têm a oportunidade de contribuir e aprender uns com os outros. Portanto, a multimodalidade presente nessas metodologias ativas para o ensino de Shakespeare não apenas enriquece a experiência educativa dos alunos, mas também sublinha a importância de métodos pedagógicos que valorizam a interação, a participação ativa e a diversidade de formas de expressão e compreensão. Esse enfoque moderno e inclusivo está alinhado com as necessidades educacionais do século XXI, preparando os alunos para serem pensadores críticos e criativos em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Desenvolvimento das oficinas e seus resultados

Em 2023, os acadêmicos e sua orientadora, participantes dos três projetos mencionados, os quais tinham como base teórico-prática as premissas do *Rehearsal Room Approach*, dentro das perspectivas do multiletramento, realizaram oficinas quinzenais, no contraturno, para alunos dos anos iniciais do ensino médio de duas escolas estaduais. As oficinas tiveram um foco na introdução do teatro shakespeariano por meio das peças *Romeu e Julieta* e *Sonho de uma noite de verão*, uma tragédia e uma comédia, respectivamente. Além da apresentação e análise de cada peça, a oficina também tem como objetivo estimular o uso da língua inglesa pelos alunos. Para tal, cada texto foi apresentado em diferentes versões, como filmes e vídeos de teatro filmado. Além disso, o texto completo foi trabalhado tanto em sua versão original, quanto em traduções diversas e em versões resumidas para encenações curtas.

Além da preocupação em apresentar a obra shakespeariana em diversas formas, as oficinas também trouxeram atividades para que os próprios alunos elaborassem produções sobre as peças. Em uma dessas propostas de atividades, seguida da leitura dramática de *Romeu e Julieta*, em forma resumida, por exemplo,

os alunos assistiram a um vídeo no Youtube sobre um final alternativo para a peça. Dessa forma, o Youtube é uma ferramenta única na sala de aula, graças à maneira como seu conteúdo é produzido e apresentado. De fato, segundo Valente (2023, p. 38), os vídeos do YouTube são “textos plurimidiáticos presentes em um meio tecnológico de transmissão para um grande público” que integram remediação, convergência e interculturalidade. Após a apresentação do vídeo, os alunos puderam escrever suas próprias versões alternativas do final da peça, em forma de prosa, estudando e interagindo com diversos canais de comunicação.

Outra atividade escrita que nasceu da ideia de *plurimidialidade* foi, conforme exposto na Figura 3, o Tinder de *Sonho de uma noite de verão*. A ideia de letramento digital é extremamente importante no mundo atual, onde a internet tem interferido nas nossas formas de comunicação rapidamente. Como posto por Marcuschi, já em 2001, o uso de meios digitais na educação era inevitável, visto que “a presença do computador na escola é uma realidade incontornável e seu uso já vem se tornando um fato corriqueiro até mesmo nas escolas públicas do interior brasileiro” (Marcuschi, 2001, p. 81). Incentivar os alunos a interagir com esses novos meios não só pode gerar um interesse renovado por parte deles, mas também os ajuda a entender as complexidades e regras próprias do texto digital.

Assim, a atividade objetivou desafiar os alunos a criar perfis como em uma rede social de namoro para os personagens de *Sonho de uma noite de verão*, imaginando seus interesses, suas apariências e personalidades com base na leitura da peça e familiarização com o enredo. Os alunos, então, compartilharam sua produção, emitindo o nome dos personagens e adivinhando qual personagem pertencia a qual perfil por meio de pistas contextuais:

Figura 3 — Tinder da peça

DATING PROFILE		DATING PROFILE	
NAME:	NAME: Titania		
AGE & HEIGHT:	AGE & HEIGHT: immortal, 170cm		
HOMETOWN:	HOMETOWN: the woods		
PROFESSION:	PROFESSION: queen		
PERSONALITY TRAIT:	PERSONALITY TRAIT: proud		
BIO:	BIO: queen of the fairies. me and my husband are on a break.		
FAVORITES			
FOOD:	FOOD: strawberries		
SONG:	SONG: joyefool		
PET:	PET: donkey		
ARTIST:	ARTIST: madonna		
MOVIE:	MOVIE: labyrinth		
HOLIDAY:	HOLIDAY: spring		
BOOK:	BOOK: fairy tales		
COLOR:	COLOR: green		
SOCIAL MEDIA:	SOCIAL MEDIA: none		
HOBBIES:	HOBBIES: flying around with my fairies		

Fonte: elaboração própria.

Similarmente, durante o estudo de *Romeu e Julieta*, algumas atividades foram desenvolvidas, partindo da ideia de adaptações filmicas diversas da peça. Durante as aulas, foram apresentadas adaptações que traziam novas ambientações para Verona, como em *Romeu + Julieta* (1996), que parte da ideia das duas famílias como gangues rivais, em um cenário atual, e *West side story* (1961), que usa a história para discutir tensões raciais/étnicas na Nova Iorque dos anos 1960. Os alunos tiveram a oportunidade de criar seus próprios elencos para uma adaptação cinematográfica da peça, como demonstrado na Figura 4, escolhendo quais atores poderiam representar os personagens. A Figura 5 mostra outra atividade desenvolvida pelos alunos: um moodboard sobre os possíveis cenários em que a peça poderia ser ambientada, pensando em novos contextos e ideias que seriam apresentados dentro da peça.

Figura 4 — Cast your play



Fonte: elaboração própria.

Figura 5 — Where is your fair Verona?

ana's holiday
romeo and juliet



Fonte: elaboração própria.

Além dessas produções escritas e multimídias, durante os encontros também foram utilizados diversos tipos de linguagem para o estudo das peças. Após os alunos encenarem trechos selecionados de *Romeu e Julieta*, em sua forma e linguagem original, um resumo da obra, em formato de *memes*, foi exibido (Figura 6), tirando a peça do contexto renascentista e inserindo-a no mundo digital dos alunos:

Figura 6 — *Romeu e Julieta* em *memes*



Fonte: elaboração própria.

Nesse caso, é interessante mencionar o uso do *meme* como artifício de ensino. Na BNCC, estão atrelados à cultura digital e às estratégias de ensino que visam a compreender a cibercultura. Jenkins (2006) pontua que as formas de consumo de mídia sempre estiveram em constante mudança através do tempo. Assim, a relação do leitor com uma obra, que, no passado, consistia apenas na leitura de um exemplar físico, dá lugar ao consumo ativo de cultura e mídia, como exposto em seu livro *Cultura da convergência* (2006). Ao serem consideradas as metodologias de ensino ativas e os multiletramentos, torna-se possível, convenientemente, a utilização, em sala de aula, das diversas formas de conteúdo nas versões de *memes*, *edits* e montagens em plataformas como YouTube, Tiktok e X. No exercício em questão, os alunos não apenas precisavam compreender o significado das imagens separadamente, mas também o sentido completo que buscavam transmitir (resumir o Ato I, cenas 2 e 3), o que só poderia ser realizado se conseguissem associar o conteúdo à obra de Shakespeare.

Após os alunos terem-se familiarizado com a história, com o contexto e possíveis leituras da peça, um trabalho focado em seus temas e aplicações na sociedade moderna foi realizado. Em *Romeu e Julieta*, algumas das discussões propostas diziam respeito a preconceito, violência de gangues, machismo e suicídio na adolescência. Além do texto shakespeariano e das próprias vivências dos alunos, outras obras foram apresentadas como suporte ao tema. Durante a discussão sobre machismo, por exemplo, o filme “Barbie” (2023) e seus diálogos sobre patriarcado e papel das mulheres na sociedade foram discutidos em contraste com a personagem Julieta.

Seguida a finalização das oficinas nas escolas, especificamente sobre *Romeu e Julieta*, com a finalidade de uma autoavaliação da equipe sobre o trabalho realizado, e a verificação das impressões dos alunos até então, foi feita uma consulta informal junto a eles, por meio de um questionário. Uma das perguntas, de resposta aberta, discutia a utilização de eixos temáticos, em *Romeu e Julieta*, e as opiniões dos alunos sobre sua relevância para seus contextos atuais. Entre as respostas recebidas, os alunos destacaram as temáticas de machismo e violência como extremamente relevantes para suas vivências pessoais. Segundo um dos participantes, embora a peça tenha sido escrita no século XVI, as temáticas abordadas ainda permanecem relevantes. Como exemplo, ele mencionou a violência e seu impacto na sociedade, o que foi corroborado por outro participante, que falou sobre a pertinência de abordar e discutir o direito das mulheres, além de apontar que o conflito vivido pelos Montéquios e Capuletos reflete o cenário político atual, em que dois lados são extremamente violentos um com o outro.

A consulta também abordou os hábitos de leitura e interesse dos alunos antes e depois da oficina. A maior parte deles afirmou nunca ter lido uma obra de literatura inglesa clássica antes da oficina, mas que, após a participação nas aulas, eles criaram interesse na leitura de outros clássicos e gostariam de frequentar mais o

teatro. Segundo um aluno, o projeto ajudou a aumentar seu interesse em ler literatura clássica de língua inglesa, tanto Shakespeare quanto outros autores. Quanto ao teatro, outro aluno afirmou que os encontros despertaram seu interesse em frequentar peças de teatro, tragédias ou comédias, o que, de certa forma, confirmou a validade e relevância do trabalho realizado e deixou os participantes bastante motivados com a sua continuidade.

Considerações Finais

Considerando o cenário atual de constantes transformações, especialmente no âmbito educacional, o multiletramento emerge como uma metodologia viável para engajar os alunos e facilitar a assimilação dos conteúdos apresentados. Essa abordagem não só introduz novas formas de aprendizado criativo, mas também promove o exercício crítico, capacitando os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução. Este artigo se propôs a relatar a importância e a aplicação de abordagens ativas calcadas no multiletramento, com base em experiências vividas durante oficinas realizadas em duas escolas da rede pública de ensino. Passados mais de quatrocentos anos desde sua origem, Shakespeare e seu legado continuam a ser relevantes, e trabalhar um autor amplamente reconhecido da literatura clássica, com alunos do ensino médio, pode ser tão desafiador quanto gratificante. O uso da literatura se torna ainda mais significativo no contexto do ambiente escolar. Portanto, é essencial dedicar esforços à elaboração de técnicas que utilizem obras literárias em sala de aula, proporcionando oportunidades significativas para esse contato, por meio de uma multiplicidade de maneiras de canais de comunicação e de diferenças culturais e linguísticas (Cope; Kalazantzis, 2000).

Por meio de práticas de letramento digital, atividades plurimidiáticas e do *Rehearsal Room Approach*, os alunos são convidados a não só analisar e entender as obras de Shakespeare, mas a fazer

parte do mundo shakespeariano. Esse tipo de abordagem proporciona uma experiência mais imersiva e interativa, permitindo que os alunos se conectem de maneira mais profunda com o material estudado. Adicionalmente, o multiletramento não apenas melhora a compreensão textual, mas também amplia as habilidades comunicativas dos alunos, promovendo uma maior consciência cultural e social. Ao integrar tecnologias digitais e diferentes mídias no processo educativo, os alunos desenvolvem competências essenciais para o mundo contemporâneo, como a habilidade de interpretar e criar conteúdo em diversos formatos e plataformas.

Durante o andamento das oficinas, foi observado um crescente interesse dos alunos pelos enredos das peças, assim como entusiasmo em participar e descobrir o desenrolar dos personagens, aspectos que foram explorados durante o projeto por meio da leitura das obras e diversas estratégias de multiletramento. Também foi possível perceber o impacto das discussões nos interesses e hábitos de leitura dos alunos, no âmbito das obras shakespearianas e além delas. Os encontros não apenas despertaram um interesse nas peças de Shakespeare, mas também incentivaram os alunos a explorar outros gêneros e autores, especialmente os clássicos da literatura inglesa. A apresentação de tais obras em contextos plurais e próximos da vivência dos alunos, utilizando metodologias ativas e interativas, sem dúvida, contribui para a curiosidade e entusiasmo. Ao relacionar obras de literatura em geral, e as shakespearianas em particular, com questões contemporâneas e pessoais, os estudantes se sentem mais conectados ao material, o que facilita a compreensão e a apreciação dos textos. As abordagens ativas de multiletramentos mostraram estimular a criatividade e o pensamento crítico, fatores essenciais para o desenvolvimento de leitores proficientes e cidadãos conscientes.

REFERÊNCIAS

- BANKS, Fiona. *Creative Shakespeare: The Globe Education Guide to Practical Shakespeare*. Londres; Nova Iorque: Bloomsbury, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-193.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2000.
- DUNTON-DOWNER, Leslie; RIDING, Alan. *Essential Shakespeare Handbook*. Londres: Dorling Kindersley, 2014.
- FERNANDES, Ilga Rosalina Fernandes Ribeiro; BECKER, Marcia Regina. Letramento Literário: Um projeto de extensão investigando a literatura de língua inglesa no PNBE e no PNLD. In: MARTINS, Ernane Rosa (org.). *Tecnologia e gestão da inovação*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. p. 75-90.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIBSON, Rex. *Teaching Shakespeare: a handbook for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2006.
- KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary, M (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres; Nova York: Routledge, 2000. p. 182-202.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. ISSN 1983-2400. DOI: 10.15210/rle.v4i1.15529. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15529>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SHAKESPEARE, William. *Grandes obras de Shakespeare*. Organização por Liana de Camargo Leão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. 1625 p. (Grandes Obras).

VALENTE, Alice Mandaj. *A tragédia shakespeariana Romeu e Julie-ta e o uso da plataforma Youtube como ferramenta pedagógica*. 2023. 87 f. Monografia (Graduação em Letras-Inglês) - Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

WHITE, Genevieve. *We shouldn't teach Shakespeare to learners of English: false*. In: British Council. Londres, 6 mar. 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/we-shouldnt-teach-shakespeare-to-english-learners-false>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MULTILITERACY PRACTICES BASED ON THE WORKS OF WILLIAM SHAKESPEARE

ABSTRACT: William Shakespeare is one of the most well-known English authors, and his works are used frequently in educational contexts. In a world of sizable and fast technological change, it is necessary to think of strategies and methodologies that approach the students' inner worlds, and that can awaken their interest. Multiliteracy, as defined by Cope and Kalantzis (2000), seeks to use different means of communication, and cultural and linguistic differences in pedagogical practices. This concept, when combined with Shakespeare's dramatic works, can lead to activities that are significant to the students. Multimodal activities relate to the *Rehearsal Room Approach*, an approach created by the Royal Shakespeare Company (2023) and the Globe Theatre (2023), which treats the classroom as a rehearsal room, in which students and teachers are actors and directors, using the text as a script. In this context, this article aims to discuss the ways in which Shakespearean works are being brought to six public schools of basic education from Curitiba by extension projects, proposed by undergraduate students of English Language and Literature from a public university, and the different resources, channels and themes that can be utilized against the backdrop of active approaches based on multiliteracies. Through the workshops proposed and experiences, it can be seen that Shakespeare's pieces and the themes explored by the author remain relevant and arouse interest in students, especially when explored in creative and contextualized manners.

Keywords: Shakespeare. Education. Literature. Multiliteracies. Active approaches.



NOTÍCIA ONLINE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: LETRAMENTOS CRÍTICOS À LUZ DA BNCC

Larissa da Motta Xavier¹
Ticiiana Gacelin Oliveira²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo avaliar o tratamento dado pela BNCC às possíveis contribuições das teorias sobre letramentos críticos para o ensino da leitura direcionado a estudantes do Ensino Médio. Para atingir o escopo, adotamos como recorte uma abordagem direcionada à leitura do gênero textual notícia *online*, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada em diálogo com a Análise do Discurso materialista. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, documental e bibliográfica, a partir da coleta de dados em instrumentos normativos bem como em produções acadêmicas e científicas sobre a temática. Uma concepção de ensino de leitura a partir do gênero notícia *online* embasada no letramento crítico deve ter como premissa a compreensão sobre os processos de constituição dos sujeitos sociais, leitores, atores, atravessados por ideologias que sustentam os diversos discursos circulantes. A BNCC, ao privilegiar a abordagem direcionada aos multiletramentos e, principalmente, aos novos letramentos na aula de Língua Portuguesa, retira o foco da imprescindibilidade dos letramentos críticos, não deixando claro o sentido de “formação crítica” que deve ser buscado nos processos de ensino. A política linguística constituinte da Base traduz-se como um currículo que não

1 Professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc-AL). Especialista em Linguística Aplicada na Educação e em Libras pela Faculdade Conexão. E-mail: mxlarissa@gmail.com.

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Graduada em Comunicação-Jornalismo pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). E-mail: tgacelin@gmail.com.

atende a complexidade característica da escola e não orienta sobre como é possível promover uma educação que estimule ações voltadas a tornar a sociedade mais justa e humana.

Palavras chave: Notícia *online*. Letramentos críticos. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa.

Introdução

A contemporaneidade é constituída por uma oferta cada vez maior de informações promovida pelas mídias, com destaque para as mídias digitais, devido à velocidade de circulação e ao alcance global da comunicação em rede, à existência de sistemas semióticos múltiplos participantes dos processos de construção de sentidos (Fabrício, 2006). Como sintetiza Moita Lopes (2006, p. 22): “Vivemos tempos de grande ebullição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica, [...] caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública”.

Do mesmo modo, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira tem passado por reformulações, a partir de mudanças em conjunturas sociais, econômicas, tecnológicas, em concepções teóricas e em políticas educacionais. Quanto a estas, o presente trabalho direciona sua análise à Base Nacional Comum Curricular – doravante, BNCC ou, simplesmente, Base – documento que institui regras para regência das etapas e modalidades da Educação Básica, em termos de aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes. Sobre a norma é feito um recorte temático, a fim de se observar a tratativa dada ao ensino da leitura no Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, consoante Zozzoli (2024), esse tema multidisciplinar ainda demanda muitas reflexões.

Este artigo objetiva avaliar o tratamento dado pela BNCC do Ensino Médio às possíveis contribuições das teorias sobre

letramentos críticos para o ensino da leitura de um gênero textual virtual. Adotamos uma abordagem direcionada à leitura da notícia *online*, por compreendermos, juntamente com Fabrício (2006), que essa prática apresenta aspectos importantes, próprios de um contexto social marcado pela onipresença das tecnologias digitais e da mídia. Para isso, recorremos à pesquisa qualitativa de natureza exploratória, documental e bibliográfica, a partir da coleta de dados em instrumentos normativos bem como em produções acadêmicas e científicas sobre a temática.

Partimos das contribuições teórico-práticas da Linguística Aplicada – LA, cuja base epistemológica reconhece a linguagem como prática social, propondo-se a levar em consideração as transformações socioculturais, políticas e históricas experienciadas pelos sujeitos, por compreender que tais questões, juntamente com aquelas que dizem respeito à linguagem, constituem a vida pessoal e social (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006). O trabalho crítico a que nos propomos orienta-se, ainda, pela noção de interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, indisciplinaridade (Moita Lopes, 2006), de maneira que são utilizadas também contribuições da Análise do Discurso materialista.

A relevância dessa pesquisa justifica-se no fato de que o processo de ensino é uma atividade complexa, como o é a formação do leitor crítico, uma vez que diversos fatores estão imbricados nessa questão. Faz-se necessário, portanto, investigar se as orientações curriculares vigentes apresentam-se de modo compatível com essas demandas.

A BNCC do Ensino Médio e o componente Língua Portuguesa

A composição dos currículos, propostas e práticas pedagógicas das três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – é orientada, no Brasil, pela BNCC. O documento de cunho normativo organiza os saberes a

partir da concepção de áreas do conhecimento – Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias –, prescrevendo aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes ao longo de sua vida escolar. Para isso, são definidas competências gerais e competências e habilidades específicas a cada área (Brasil, 2017).

Ainda de acordo com a norma, a área de Linguagens e suas Tecnologias e, mais especificamente, o componente Língua Portuguesa direcionam-se, no Ensino Médio, à consolidação e ampliação de aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental, razão pela qual se faz necessário compreender os princípios desta etapa para orientar as práticas pedagógicas daquela. Na BNCC do Ensino Fundamental, por exemplo, faz-se a opção pela perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem já sustentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. “Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Ao Ensino Médio, cumpre direcionar as práticas de linguagem a práticas sociais mais complexas que circulem por cinco campos de atuação social: 1. da vida pessoal; 2. artístico-literário; 3. das práticas de estudo e pesquisa; 4. jornalístico-midiático e 5. de atuação na vida pública. Esses campos conformizam-se, segundo o documento, com a definição de competências, uma vez que estas consistem na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com vistas à resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Nessa seara, no processo de ensino e aprendizagem de Português, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, as perspectivas enunciativo-discursivas devem conduzir o trabalho centralizado pelo texto, relacionando-o a seu contexto de produção,

na busca pelo “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 67). O estudante da Educação Básica deve, então, ter uma formação que lhe possibilite, nos contextos sociais de interação, utilizar a língua a partir da compreensão e articulação de enunciados e gêneros do discurso, coadunando-se a Base com uma proposta de análise e utilização da língua em relação com as esferas da atividade humana, consoante Bakhtin (2006), para quem: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 279).

A abordagem discursivo-enunciativa preconizada pela BNCC de Língua Portuguesa indica, como eixos de integração, a oralidade, a leitura e a escrita, a produção textual escrita e multissemiótica e a análise linguística/semiótica, os quais são apresentados em detalhes na etapa do Ensino Fundamental, mas direcionam-se também ao Ensino Médio, com vistas à consolidação e complexificação dos conhecimentos e à ênfase em habilidades específicas (Brasil, 2017). Uma vez que este trabalho direciona-se ao ensino da leitura do gênero textual notícia digital, foi analisado apenas o disposto no Eixo Leitura, em que se busca o desenvolvimento de uma postura ativa do estudante enquanto leitor/ouvinte/espectador em contato com as diversas semioses, abordagem que condiz com o disposto por Geraldi (2011), por considerar que a leitura envolve um processo de interlocução entre o autor e o leitor, a partir da mediação pelo texto, e de atribuição de significação ao mesmo texto.

“Nesse sentido, pode-se dizer que o texto é o lugar da interação. É onde a língua se desenvolve, é o lugar em que os indivíduos se relacionam com a linguagem e a sua prática [...]” (Ribeiro, 2022, p. 169). Do mesmo modo, na BNCC, as dimensões relacionadas às práticas leitoras incluem alguns pressupostos fundamentais,

como a reconstrução e a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, sendo necessário levar em conta os contextos sócio-históricos e políticos de produção e circulação dos gêneros do discurso, seus conteúdos, usos, funções e objetivos bem como a participação de pontos de vista do autor e leitor na construção dos sentidos.

No âmbito da estrutura e organização textual, observam-se três dimensões, que tratam da dialogia e da relação entre textos, da reconstrução da textualidade e da compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Essas concepções direcionam a abordagem das práticas leitoras à análise da organização textual e de suas relações lógico-discursivas, das marcas de intertextualidade e interdiscursividade e dos efeitos de sentido decorrentes das diversas construções dos enunciados e usos expressivos da linguagem verbal e não verbal.

No aspecto procedural, a Base apresenta orientações para o desenvolvimento das “estratégias e procedimentos de leitura”, os quais devem ser adequados aos objetivos e interesses da leitura, características do gênero e do suporte do texto. Trata-se também de promover uma formação do estudante para que este possa manter relacionamentos com cada texto, estabelecendo expectativas, inferências, deduções ou reconhecimentos sobre o conteúdo e forma do gênero, tema, entre outros.

Por fim, determina-se a busca por uma adesão pelo estudante às práticas de leitura, a fim de que ele apresente interesse e envolvimento por leituras diversas, ao mesmo tempo em que promova uma reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e sobre a validade das informações. Essa última dimensão (a da reflexão crítica) é apresentada pela BNCC, diferentemente das demais, em poucas palavras: “Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (Brasil, 2017, p. 73).

Em outros trechos do documento, a BNCC faz referência ao desenvolvimento da criticidade, utilizando expressões como “análise crítica”, “comunicação de forma crítica”, “consciência crítica”, “autocrítica”, “atitude crítica”, “participação significativa e crítica” entre outros; sugerindo a busca pela ampliação dos letramentos, a fim de que os estudantes desempenhem interações e práticas sociais de modo crítico. No contexto da área de Linguagens e do ensino de Língua Portuguesa, especificamente, a norma cita os termos “letramentos”, de modo geral, “letramentos da letra e do impresso”, “letramentos locais” e “letramentos valorizados”. Além destes, a Base faz referência aos “multiletramentos” e “novos letramentos”, enfatizando os últimos sob a justificativa “de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (Brasil, 2017, p. 69).

A norma associa, portanto, o desenvolvimento da criticidade ativa a um processo educacional baseado em diversas perspectivas de letramentos. Entretanto, não há, no documento, uma referência direta aos letramentos críticos, assim como não há uma definição expressa sobre o que seria a criticidade, razão pela qual as próximas seções deste trabalho dedicam-se a averiguar as contribuições das teorias sobre os letramentos críticos ao ensino da leitura no componente curricular Língua Portuguesa e os efeitos de sentido provocados pelos discursos adotados na BNCC com relação à dita formação crítica.

Letramentos críticos e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

No que se refere à linguagem, texto e discurso, a criticidade permite que, em uma situação comunicacional, haja envolvimento consciente dos participantes, de modo que lhes seja possível reconhecer a quais interesses a utilização dos recursos semióticos em um texto serve e, também, identificar outros caminhos possíveis

para “reconstruir e re-posicionar o texto” a partir de novos recursos (Janks, 2018). A criticidade pode, então, ser definida como:

[...] a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais (Janks, 2018, p. 26).

Essa capacidade alinha-se com a noção de consciência crítica de Freire (2022), a qual deve funcionar de maneira integrada à realidade, a partir da compreensão e posterior ação sobre o objeto de sua percepção, a sociedade. Uma educação que busque essa tomada de consciência ou, ainda, uma educação para o homem-sujeito deve, também de acordo com Freire (2022), basear-se em um método ativo, desenvolvedor de relações dialogais e horizontais, reflexivo, crítico e criticizador sobre seu tempo e espaço.

Aprofundando-se a questão, tem-se que a compreensão de leitura e de sujeito-leitor deve, conforme Orlandi (1998, p. 7), oferecer à escola “uma sustentação sobre bases descritivas histórico-discursivas consistentes e que lhe permita trabalhar com noções mais próximas das determinações reais de seus aprendizes (e não apenas ‘imaginadas’ em nossas propostas bem intencionadas)”. Nessa perspectiva, a atuação do professor não deve ser vista, conforme denuncia Jordão (2016, p. 42), como a realização de uma missão voltada a “salvar o mundo ou resgatar das trevas nossos alunos”, o que, além de negar todo conhecimento já produzido e acumulado pelo estudante, terminaria por atribuir ao docente uma responsabilidade muito maior que aquela que, de fato, lhe cabe.

Ensinar e aprender a leitura crítica são atividades que requerem parceria e construção coletiva do conhecimento. Abre-se

espaço para os estudantes, com suas inteligências e contribuições, serem participantes ativos do processo de aprendizagem, o que se contrapõe a uma tradicional e alienadora abordagem que ignora a experiência, a história de vida e a prática linguística do aluno.

As políticas e projetos educacionais cabe, então, compreender e reafirmar o fato de que o conhecimento, expresso pela linguagem, constitui-se a partir das ações de criação e recriação do mundo pelo homem, em suas “relações com a realidade e na realidade” (Freire, 2022, p. 137). Processos educacionais voltados a formar indivíduos linguisticamente competentes, de modo que possam participar das situações comunicativas de maneira crítica, são, então, imprescindíveis, delineando-se a proposta dos letramentos críticos, que, de acordo com Rojo (2009), consistem em uma abordagem crítica que permite evidenciar as intenções, finalidades e ideologias dos textos e produtos midiáticos e culturais. No mesmo sentido, expõe Monte Mór (2015, p. 9) que o letramento crítico “parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”, por isso todo discurso é permeado por ideologias.

Consoante Bakhtin (2006, p. 300), em qualquer enunciado, é possível perceber “*o intuitivo discursivo ou o querer-dizer* do locutor [...]”, o que se realiza a partir da escolha de um gênero do discurso específico. A captação desse elemento subjetivo do enunciado ocorre, para o autor, de maneira fácil e imediata pelos indivíduos implicados em uma comunicação, desde que conhecedores da situação comunicativa e dos enunciados anteriores (Bakhtin, 2006). Faz-se necessário, no entanto, observar essas assertivas de maneira criteriosa.

Primeiramente, cumpre-nos dizer, como demonstra Orlandi (2015, p. 28), que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. A partir dessa ideia, tentar captar o elemento subjetivo do locutor, o seu querer-dizer, não se mostra suficiente para a

compreensão do enunciado enquanto um objeto simbólico que produz sentidos (Orlandi, 2015).

“Não se pode esquecer, além disso, que o passar do tempo é um fator importante de aprendizado lingüístico [sic], porque implica a interação social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo” (Possenti, 2011, n.p). A facilidade e a prontidão na percepção de um intuito discursivo por um indivíduo – se podem, de fato, existir – dependem, então, dos processos formativos que ele vivenciou, o que costuma acontecer, no âmbito da apropriação sobre a Língua, a partir do aprofundamento dos níveis de complexidade dessas etapas.

Sob o mesmo ponto de vista, Guimarães (1996) esclarece que o texto proporciona uma descoberta gradativa de aspectos e fatos da língua, noções e relações de conceitos, de modo que o desenvolvimento pleno da competência comunicativa é processual. “Presta-se, pois, o texto à consolidação e ao aperfeiçoamento de uma posse ativa da Língua, ou seja, da capacidade de receber e produzir, de forma adequada, discursos diferenciados em situações também diferenciadas de comunicação” (Guimarães, 1996, p. 50).

Outra questão diz respeito à existência de uma heterogeneidade que é própria do contexto linguístico e pedagógico, não apenas em termos de conhecimento e habilidades em leitura. Os estudantes convivem, vivem e até mesmo sobrevivem em realidades diversas, de modo que essa heterogeneidade – termo aqui tomado com sentido diferente do utilizado por Coracini (2001, p. 138), que aponta que a diversidade vem sendo vista “em seu sentido negativo como um complicador da tarefa do professor e do educador em geral” – deve ser previamente conhecida bem como deve nortear as práticas educacionais.

Conforme Janks (2000) argumenta, precisamos compreender as inter-relações entre dominação (compreendendo a linguagem e a reprodução do poder), acesso (a necessidade de ter acesso aos gêneros discursivos, línguas de poder etc.), diversidade (a

necessidade de reconhecer a diferença) e planejamento (a importância de criatividade e agenciamento). Uma vez que esses elementos não podem ser considerados isoladamente, reafirma-se a necessidade do letramento crítico, que deve não apenas proporcionar ao estudante o estabelecimento de uma relação crítica com os textos, mas com os contextos sociais afins e alheios a seu grupo social, cultural e identitário.

A leitura crítica do gênero textual notícia online

Entre os campos de atuação social propostos pela BNCC de Português no Ensino Médio, situa-se o jornalístico-midiático, cuja “exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (Brasil, 2017, p. 489). O documento baseia-se na expectativa de que os ingressantes no Ensino Médio já tenham desenvolvido a capacidade de compreensão de fatos e circunstâncias, de percepção sobre a impossibilidade de neutralidade no relato de acontecimentos e de identificação de pontos de vista variados sobre questões polêmicas e de relevância para a sociedade (Brasil, 2017).

No entanto, essa expectativa não condiz necessariamente com as diferentes realidades que constituem a educação brasileira, razão pela qual a abordagem de qualquer gênero discursivo deve ser precedida, necessariamente, de um diagnóstico sobre o nível de leitura em que se encontram os estudantes, que devem ter em mente que sobre os acontecimentos são feitas escolhas e apropriações pelos jornais, com base em valores argumentativos, produzindo-se, assim os fatos; estes, sim, exibidos pelos textos noticiosos (Hernandes, 2006). “Selecionar um fato aponta a existência de uma visão de mundo. Tornar algo visível, presente, é, antes de tudo, determinar-lhe valor. Significa, simultaneamente, omitir ou esquecer outros aspectos envolvidos” (Hernandes, 2006, p. 23).

A notícia, um dos gêneros do discurso jornalístico, é conceituada por Lage (1987, p. 16) como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”. Charaudeau (2010, p. 132) define-a como “um conjunto de informações que se relaciona a um mesmo espaço temático, tendo um caráter de *novidade*, proveniente de determinada fonte e podendo ser diversamente tratado”. Já Hernandes (2006, p. 24) aponta que a notícia “é, por sua vez, uma hierarquização de fatos, também fruto de uma visão de mundo, dentro de um objetivo de despertar curiosidade, crenças, sensações e ações de consumo do próprio meio de comunicação [...]”.

As conceituações apresentadas evidenciam alguns elementos essenciais a serem observados em um texto noticioso: 1. A notícia é um texto produzido por determinado sujeito social, que, na perspectiva da LA, caracteriza-se por ser heterogêneo, fragmentado, fluido e histórico e é constituído no discurso, ao mesmo tempo em que é constituidor dos discursos (Fabrício, 2006; Pennycook, 2006); 2. Os fatos mostrados em uma notícia consistem em uma seleção de acontecimentos, a partir de critérios definidos por determinada pessoa ou grupo; 3. Para narração dos fatos, existem diversas fontes possíveis, de modo que a escolha por uma delas pode implicar na omissão das outras perspectivas sobre o mesmo acontecimento; 4. O campo jornalístico é movido por interesses que ultrapassam o meramente informar.

Consoante Oliveira (2017, p. 16): “[...] os mass media [meios de comunicação de massa], com suas especificidades, tentam moldar a forma de o(s) seu(s) público(s) conhecer(em) o mundo. Ou seja, as mídias fazem o seu próprio recorte da realidade e o “vendem” como a pura realidade [...]. O discurso jornalístico-midiático é, na contemporaneidade, representado pelo jogo da emoção e da sedução, o qual tem como objetivo a persuasão e a influência sobre os comportamentos e opiniões das pessoas em relação aos fatos apresentados (Oliveira, 2017).

A proposta da BNCC, conforme disposto na habilidade “EM13LP36”, parece aproximar-se dessas perspectivas ao orientar que os estudantes analisem os interesses que movem o campo jornalístico e compreendam a concepção da informação como uma mercadoria (Brasil, 2017). Além disso, as habilidades “EM13LP37”, “EM13LP38”, e “EM13LP42” sugerem uma compreensão do funcionamento da notícia a partir da avaliação de diferentes projetos editoriais, da percepção da parcialidade evidenciada pelos recortes e efeitos de sentidos utilizados pelas mídias e da análise crítica sobre os enfoques dados em coberturas de fatos.

Já com relação aos multiletramentos e aos novos letramentos, as habilidades “EM13LP36”, “EM13LP43” e “EM13LP45” enfatizam a abordagem de textos jornalísticos de mídias diversificadas, inclusive digitais. Esse posicionamento comunica-se com as habilidades “EM13LP39”, que envolve o conhecimento de procedimentos de checagem de fatos e informações; “EM13LP40”, dedicada à compreensão do fenômeno da pós-verdade e das *fake news*; e “EM13LP41”, a qual envolve a discussão sobre o efeito bolha e a manipulação provocada pelos modelos de curadoria adotados em redes sociais.

Ao abordar especificamente a informação jornalística presente em mídias digitais, a Base assente que diferentes modelos de suporte implicam em diferentes formatações dos acontecimentos. “Ou seja, cada veículo convence e persuade a partir das táticas disponíveis ao tipo de suporte utilizado” (Oliveira, 2017, p. 11). No caso da notícia *online*, não há apenas um texto escrito a ser lido. O leitor tem à sua disposição diversos textos, frequentemente multissemióticos, elaborados por um mesmo veículo para tratar de um mesmo fato. Diante disso, a escolha desse gênero do discurso pode servir como um recurso significativo para o ensino da leitura nas aulas de português.

Contudo, Rojo e Moura (2012) esclarecem que: “Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de

informação ('novos letramentos') [...]" . A característica principal dessa abordagem consiste, de acordo com os mesmos autores, na adoção das culturas de referência dos alunos como ponto de partida, assim como na escolha de gêneros do discurso, mídias e linguagens por eles com os quais eles já estejam habituados, para, então, ampliar-se o seu repertório cultural, de modo que seja possível tratar de outros letramentos, tanto os valorizados quanto os desvalorizados.

Nota-se, ainda, que a BNCC impõe uma demanda para a escola e para o professor: "contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções" em contextos digitais, de modo que os novos letramentos devem, necessariamente, ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa (Brasil, 2017, p. 69). Contudo, esse trabalho pedagógico exige que a escola seja equipada com recursos pedagógicos compatíveis com as novas demandas que têm sido impostas e recursos humanos que tenham acesso a formações continuadas para o uso das novas tecnologias.

Nesse aspecto, reiteramos o questionamento de Nogueira e Fernandes (2020): O professor tem formação, tempo e recursos tecnológicos à sua disposição para desenvolver o trabalho com as redes digitais proposto pela Base? Além disso, diante das contribuições de Rojo e Moura (2012) sobre os multiletramentos, indagamos: o estudante terá acesso e familiaridade com esses recursos? Qual perfil de aluno previsto e qual a sua compatibilidade com a diversidade cultural e desigualdade social que marcam a realidade brasileira?

Apesar de não ser objetivo desse artigo aprofundar-se sobre essas questões, não se pode ignorar o fato de que a BNCC consiste em uma política linguística estatal que busca ser homogeneizadora de sentidos e produtora de sujeitos "adequados" às exigências sociais (Guedes; Bressanin; Soares, 2019). Essas determinações de uma política linguística normatizadora, hierarquizada e imposta por lideranças governamentais (Campôlo Costa; Silva, 2022) terminam por desconsiderar os diversos quadros de

desigualdade no acesso a direitos, aspectos que, consoante Pereira e Cortes (2023), impactam diretamente e indiretamente nos processos educacionais de ensino e de aprendizado, inclusive, no desenvolvimento da leitura crítica de textos.

Reforçamos, pois, a perspectiva de uma Linguística Aplicada transgressora, reconhecendo a necessidade de superar as tradições de descorporificação dos sujeitos sociais e apagamento intencional de sua história, classe social, gênero, orientação sexual, raça, etnia, entre outros aspectos (Moita Lopes, 2006). “Entendemos que, enquanto docentes, não podemos conceber o silenciamento das vozes que ecoam do interior da escola e a dissociação dessas da sociedade da qual fazem parte” (Campôlo Costa; Silva, 2022, p. 451).

Ademais, como esclarece Caldas (2006), não é tarefa fácil aprender sobre o funcionamento da mídia e dos enunciados jornalísticos, assim como não é fácil compreender as relações de poder presentes nos veículos midiáticos e suas implicações. Para promover uma análise crítica de notícias *online*, é necessário reconhecer o caráter ideológico da linguagem, de modo que, como demonstrado, o letramento crítico precisa estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e, mais especificamente, da leitura, de modo a “propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade leitora ou proficiente, tornando-o um ser capacitado para, em todas as práticas sociais, saber criticar” (Hoppe, 2014, p. 204-205).

Conclusão

O consumo de notícias insere-se em uma conjuntura de transformações constantes nos meios de acesso a informações, de modo que, na contemporaneidade, espera-se que os leitores contem com habilidades que lhe permitam lidar com esses recursos. Ressalta-se, porém, que ler uma notícia *online* não consiste

em apenas compreender sua organização composicional ou os discursos mais evidentes relacionados à narrativa dos fatos. Esse gênero, uma vez selecionado pelo professor, poderá orientar práticas pedagógicas que visem atender a proposta dos novos e multiletramentos, mas, indispensavelmente, deverá inserir-se em um trabalho pautado no letramento crítico.

Na perspectiva da Linguística Aplicada sobre a qual se sustenta este artigo, reafirmamos que não é possível desenvolver um letramento crítico sem compreender criticamente a própria identidade bem como a diversidade sociocultural, econômica e identitária existente no Brasil e no mundo. Uma concepção de ensino de leitura a partir do gênero notícia *online*, uma vez embasada nessa perspectiva de letramento, deve, portanto, ter como premissa a compreensão sobre os processos de constituição dos sujeitos sociais, leitores, atores, atravessados por ideologias que sustentam os diversos discursos circulantes.

Compreendemos que a BNCC, ao adotar discursos que privilegiam os multiletramentos e principalmente, os novos letramentos na aula de Língua Portuguesa, retira o foco da imprescindibilidade dos letramentos críticos. No documento, não fica claro o sentido de “formação crítica” que deve ser buscado nos processos de ensino – formação esta que deveria buscar uma reconstrução ética e transformadora sobre a sociedade.

Pensar sobre o currículo demanda evidenciar não somente sua natureza reguladora, mas também as possíveis consequências de seu funcionamento. Nesse sentido, identificamos que a política linguística constituinte da Base traduz-se como um “currículo ‘sem sujeitos’” (Girotto, 2022, p. 109) que, além de não atender a complexidade característica da escola, não orienta sobre como é possível alcançar o objetivo, expresso no texto, de promover uma educação que estimule ações voltadas a tornar a sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan/abr 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9nJy5hbb3RZSrHr-xrGCdbhB/?format=pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CAMPÊLO COSTA, Michelle; SILVA, Kleber. A Linguística Aplicada Crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular. *Revista da Abralin*. v. 21, n. 2, p. 431-459, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2129/2729>. Acesso em: 1 jun. 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2129.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. Tradução Angela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy (org.). *Discurso e Sociedade: Práticas em análise do Discurso*. ALAB/EDUCAT: Pelotas, 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Discurso_e_Sociedade.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

FABRÍCIO, Branca. LINGÜÍSTICA APLICADA COMO ESPAÇO DE DESAPRENDIZAGEM: REDESCRIÇÕES EM CURSO. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 54^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: ____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. Livro eletrônico. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%81tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

GIROTTI, Eduardo. Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC. In: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula. *Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/66/66/724>. Acesso em: 10 abr. 2024. DOI:10.23899/9786586746150.

GUEDES, Izaildes Cândida; BRESSANIN, Joelma Aparecida; SOARES, Neures. Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio. *Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/4126/3713>. Acesso em: 18 abr. 2024. DOI: 10.30681/2594.9063.2019v3n1id4126.

GUIMARÃES, Eduardo. *Multilingüismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. São Paulo: Contexto, 2006.

HOPPE, Márcia Cristina. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez 2014. Disponível em: <https://revis tas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530/4746>. Acesso em: 18 abr. 2024. DOI: 10.5212/Uniletras.v.36i2.0007.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. Tradução por Mila Soares Souza. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34/1, jan/jun 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961/22428>. Acesso em: 1 jun. 2024.

JORDÃO, Clarissa. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.* 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 41-56. Disponível em: https://www.academia.edu/47851754/No_Tabuleiro_da_Professora_Tem_Letramento_Cr%C3%ADtico_In_D%C3%A1nie_Marcelo_de_Jesus_Divanize_Carbonieri. Acesso em: 15 mai. 2024.

LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia.* São Paulo: Ática, 1987.

MOITA LOPES, Luiz paulo. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____ (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia; MACIEL, Ruberval (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas.* Campinas: Pontes, 2015, 2^a edição, p. 31-50.

OLIVEIRA, Taciana. *A verdade no discurso jornalístico: caso Re-alengo em questão.* 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

ORLANDI, Eni. A leitura proposta e os leitores possíveis: uma prática reflexiva. Introdução. In: _____ (org.). *A leitura e os leitores.* Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* Pontes Editores: Campinas, 2015, 12^a edição.

PENNYCOOK, Alastair. UMA LINGÜÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Aline Maria; CORTES, Gerenice. Discursividades digitais sobre a BNCC, língua e ensino: entre o efeito de acesso e o não acessível. *Caminhos em Linguística Aplicada,* Taubaté, 2023, v. 28 n. 2 p. 146-170. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3612/2151>. Acesso em: 15 mai. 2024.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2011. Livro eletrônico. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/

[GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%81tica%2C%201999.%20.pdf](#). Acesso em: 18 abr. 2024.

RIBEIRO, Simone Beatriz. A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: Compreendendo e aplicando a Teoria Dialógica nas aulas de Língua Portuguesa. In: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula. *Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Foz do Iguaçu: Claec, 2022. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/66/66/724>. Acesso em: 10 abr. 2024. DOI:10.23899/9786586746150.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. Apresentação. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José. O que significa currículo? In: _____ (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

NOGUEIRA, Susana; FERNANDES, Eliane. PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO. *Língu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 48-71, jan-jul 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13142/7835>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ZOZZOLI, Rita Maria. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; ZOZZOLI, Rita Maria. *Linguística Aplicada: 25 anos de Gedeall*. Tutóia, MA: Lupa, 2024. Livro eletrônico. Disponível em: <https://www.editoralupa.com.br/livros/linguistica-aplicada-25-anos-do-gedeall/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ONLINE NEWS IN HIGH SCHOOL PORTUGUESE LANGUAGE CLASS: CRITICAL LITERACIES ACCORDING TO BNCC

ABSTRACT: This article aims to evaluate the treatment given by BNCC to the possible contributions of critical literacy theories to the teaching of reading aimed at high school students. To achieve the scope, we adopted an approach aimed at reading the textual genre of online news, from the perspective of Applied Linguistics in dialogue with Materialistic Discourse Analysis. We adopted qualitative research of an exploratory, documentary and bibliographic nature as a methodology, based on data collection from normative instruments as well as academic and scientific productions on the subject. A conception of reading teaching based on the online news genre based on critical literacy must be premised on understanding the processes of constitution of social subjects, readers, actors, crossed by ideologies that support the various circulating discourses. The BNCC, by privileging an approach aimed at multiliteracies and mainly new literacies in Portuguese language classes, takes the focus away from the indispensability of critical literacies, not making clear the meaning of "critical training" that should be sought in teaching processes. The Base's constituent linguistic policy translates into a curriculum that does not meet the complexity characteristic of the school and does not provide guidance on how it is possible to promote an education that encourages actions aimed at making society more just and humane.

Keywords: Online news. Critical literacies. Common National Curriculum Base. Portuguese language.



LETRAMENTOS TRANSMÍDIA NA ERA DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Naiá Sadi Câmara¹

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados do projeto “Letramentos transmídia na era da plataformaização da educação”, que tratava dos letramentos produzidos e circulados por alunos em cursos de formação profissional e inseridos no ensino remoto emergencial exigido pela pandemia covid-19. Com base na proposta teórico-metodológica dos Letramentos transmídia, identificamos como principais características da competência letrada dos alunos: são leitores ubíquos, dispersos, com graves problemas de leitura, interpretação e produção de textos complexos, sobretudo os teóricos e artísticos. Do ponto de vista da produção, transmissão e aquisição do saber, os dados revelam um ganho com o estar *on-line*, já que a internet abre possibilidades maiores de interação com o conhecimento de modo mais interativo.

Palavras-chave: Letramentos transmídia; Plataformaização da educação; Práticas comunicativas; Práticas educativas; Formação profissional.

Introdução

A covid-19 acelerou a migração das práticas educativas para o universo da *internet*, exigindo modificações muito rápidas nos processos de ensino e aprendizagens em todos os níveis de formação.

¹ Professora do Programa de Mestrado interdisciplinar em Desenvolvimento regional e do curso de Comunicação Social do Centro Universitário de Franca- UNIFACEFE-mail: naiasadi@gmail.com.

Essa realidade intensificou as mudanças na relação entre os sujeitos e o conhecimento, inserindo, de modo emergencial, as práticas educativas formais na era da plataformização da educação.

Chamamos de era da plataformização da educação parte do processo de plataformização da cultura, este compreendido como “a penetração de extensões econômicas, governamentais e infraestruturais de plataformas digitais nos ecossistemas da web e de aplicativos” (Nieborg; Poell, 2018, p. 4276). A plataformização da cultura, para os autores, afeta os setores da produção cultural, da saúde pública, da educação, do jornalismo, do transporte urbano, enfim, afeta toda a sociedade e suas formas de vida². Esse novo contexto nos fez questionar sobre como essas mudanças das práticas educativas plataformizadas afetam o processo de ensino e aprendizagem e os modos de produção, transmissão, aquisição do saber e a configuração das formas de vida dos sujeitos alunos inseridos nos espaços formais de ensino e aprendizagens digitais.

Segundo Santaella (2013, p. 5), na era das tecnologias digitais de linguagens, vivemos complementaridades e hibridismos entre as práticas de aprendizagens gutenbergiana, educação à distância, educação *on-line* e educação ubíqua. Considerando as práticas educativas como práticas comunicativas (Câmara, 2019, p. 12), essas características exigem dos sujeitos alunos novos letramentos, também complexos e híbridos, para que possam integrar com novos espaços, objetos e práticas educativas no ecossistema da *internet*.

Se, consoante Scolari (2014, p. 26), as novas configurações discursivo-textuais complexas das produções da era digital, denominada era transmídia³, e a diversidade de competências

2 “os comportamentos esquematizáveis que organizam as formas de ser, sentir, pensar e fazer do homem.” (Greimas, 2002, p. 23).

3 Concebemos transmídia uma prática comunicativa participativa presidida por estruturas contratuais e estruturas polêmicas, que se estabelecem a partir de uma situação semiótica. A lógica que estrutura a comunicação da era digital.

e habilidades desenvolvidas pelos jovens nas redes digitais exigem um leitor/autor prossumidor⁴, perguntamos também: será que, nos ambientes digitais de aprendizagens, os sujeitos alunos exercem essa autonomia do aluno-autor, configurando formas de vida do prossumidor de conteúdos?

Dito isso, neste artigo, trazemos os resultados do projeto “Letramentos transmídia na era da plataformização da educação”⁵, cujo objetivo foi analisar as práticas de letramentos transmídia produzidas e colocadas em circulação por alunos matriculados em cursos de formação profissional, a fim de identificarmos o grau e o nível de letramentos desses sujeitos em práticas educativas realizadas nos ambientes digitais de aprendizagens oferecidos pelas instituições, além de identificar as formas de vida do aluno digital.

Desse modo, apresentamos, a seguir, a proposta teórico-metodológica de análise dos Letramentos transmídia (Câmara, 2018).

Proposta dos letramentos transmídia

A proposta teórico-metodológica transdisciplinar dos Letramentos transmídia, fundamentada com base nos pressupostos da Linguística, Semiótica e Comunicação Social, estrutura-se pelos eixos: complementariedade, transversalidade e hibridismos entre: a) os diferentes modelos educacionais – formal/informal, tradicional, o ensino a distância, os ambientes virtuais de aprendizagem e a educação ubíqua (Santaella, 2013, p. 15); b) as diferentes práticas comunicativas (linguagens, formatos, gêneros, transmídia) e c) a diversidade das práticas sociais contemporâneas dentro e fora dos ambientes digitais e das escolas formais.

4 Que, ao mesmo tempo, recebe e produz conteúdo. (SCOLARI, 2018, p. 28).

5 Projeto desenvolvido na Universidade de Ribeirão Preto e no Centro Universitário Municipal de Franca, aprovado CEPE nº CAAE 47895521.1.0000.5498. Data de início prevista para 1 de julho de 2021.

Adotamos os letramentos transmídia como conceito-chave integrador dos multiletramentos (Rojo, 2012, p. 12) que as diferentes práticas sociais de linguagens contemporâneas exigem e como uma competência e uma prática comunicativa de produção, interpretação e circulação de textos de diferentes gêneros, formatos e linguagens, veiculados no universo da lógica transmídia (Câmara, 2018, 2019).

Por meio da articulação entre os conceitos de letramentos transmídia e práxis enunciativa, compreendemos as práticas educativas como práticas comunicativas, isto é, textualidades. Dessa perspectiva, as práticas comunicativas transmídia são produzidas por práticas contínuas de traduções transmídia (*remix, remakes, memes, mashups*, paródias, paráfrases, pastiches, estilizações, transcrições, entre outras) (Moretto et al. 2020. p. 5), no universo da cultura da convergência e da cultura participativa (Jenkins, 2009, p. 23), por meio de conexões em redes digitais para as quais cada vez mais os sujeitos migram suas práticas sociais, vivendo formas de vida transmídia.

A práxis enunciativa (Fontanille, 2013, p. 6) está “implicada no aparecimento e desaparecimento dos enunciados e das formas semióticas no campo do discurso, ou no acontecimento que constitui o encontro entre o enunciado e a instância que a assume” (Fontanille, 2006, p. 271) e, portanto, a práxis regula, nas práticas comunicativas transmídia, na sincronia e na diacronia, as grandezas utilizadas pelo discurso, tais como: manutenção e mudança; triagem e mistura⁶; proximidade e distanciamento; aparecimento e desaparecimento dos enunciados e das formas semióticas nos campos discursivos.

6 Os conceitos de mistura e de triagem, utilizados atualmente pela semiótica denominada tensiva, indicam operadores das oscilações de expansão e condensação no eixo da “extensidade”. A triagem é o operador que se relaciona à eliminação de dados, promovendo uma homogeneização, enquanto a mistura diz respeito à incorporação, promovendo a heterogeneidade. (BEIVIDAS; LOPES, 2012, p. 36).

Assim, as plataformas educativas digitais são necessariamente objetos virtuais com características técnicas que garantem a conservação, a legibilidade, a mobilidade e as significações dos textos que veiculam. Desse ponto de vista, as plataformas educativas, enquanto práticas enunciativas⁷, “[...] configuraram-se como espaços de vulgarização didático-pedagógica, que estruturaram suas estratégias enunciativas por meio de práticas de tradução transmídia entre os gêneros científicos/escolares, os gêneros do entretenimento e os gêneros digitais, por processos de triagens e misturas, condensações e expansões dos conteúdos” (Câmara, 2019, p. 2).

Metodologia de análise

Para a coleta e análise dos dados, seguimos a sequência de cinco fases que permitiram caminhos de transversalidade e complementaridade entre métodos e resultados: 1) considerar as escolas com a melhor interface entre a equipe de investigação e os sujeitos alunos e como via segura para obtenção dos consentimentos informados dos jovens; 2) levar os alunos a preencherem um questionário⁸ que os possibilitasse conhecer o seu contexto sociocultural, bem como seus usos e suas percepções sobre as mídias; 3) realizar workshops participativos para exploração, num contexto imersivo, das práticas de letramentos transmídia para envolvê-los em produções midiáticas guiadas e/ou semi-guiadas; 4) utilizar a observação *on-line* dos espaços digitais de aprendizagens, aplicando a netnografia.

A partir de nove dimensões iniciais: produção, prevenção de risco, performance, gestão de conteúdo individual e social, mídia e

7 As práticas enunciativas operam suas práxis entre coerções da ordem do dado, das memórias socioculturais, da rotina e do novo, da ruptura, do acontecimento.

8 O questionário foi elaborado levando em conta as seguintes dimensões: entretenimento, mídias (formais/informais); dispositivos/plataformas; produção de conteúdo/edição; conteúdos/narrativas seriadas; cultura participativa. Obtivemos 105 respostas a 65 perguntas (fechadas e abertas).

tecnologia, ideologia e ética, narrativa e estética (Scolari, 2014, p. 2), analisamos as práticas comunicativas considerando a organização taxionômica em torno das relações entre textos, objetos e práticas.

Os letramentos transmídia foram divididos em três (3) categorias: a) letramentos acadêmicos: interação com os textos científicos fundadores da formação inicial e continuada; b) letramentos profissionais: interação com os gêneros didático-pedagógicos; c) letramentos cotidianos: interação com as artes, com os gêneros multimodais, digitais, das práticas sociais contemporâneas. Partimos da hipótese de que a deficiência dos alunos em relação aos três tipos de letramentos dificulta e, muitas vezes, impede uma formação teórico-científica-prática sólida que garanta a adesão ao conhecimento, que, na era digital, muda de modo cada vez mais acelerado.

Tendo em vista os limites espaciais deste artigo, apresentamos, na próxima seção, as respostas que consideramos de maior impacto para a elaboração do perfil inicial das formas de vida do aluno no ensino plataformizado.

Resultados

a) Faixa etária: entre 17 e 29 anos, sendo 60% entre 17 e 20 anos;

b) Gênero: 59% feminino e 41% masculino.

Letramentos cotidianos: práticas comunicativas realizadas nas interações sociais pessoais cotidianas: entretenimento, informação etc.

- Quais aparelhos/mídias você usa regularmente? 98,1% usam celular móvel; 87,6% utilizam o PC; e 59% TV.
- Práticas de entretenimento: usam o Youtube, as redes sociais e preferem assistir a séries/filmes, jogar vídeo games.

- Plataforma/Redes Sociais: 96,2% usam o *Instagram*; 94,3 o *WhatsApp*; 80% são usuários do *Youtube* e 71,4% da *Netflix*.
- Com relação à TV: 59% ainda usam essa mídia.

Produção de conteúdo/edição

- Você cria conteúdo para as redes sociais? 51,5% responderam que não, enquanto 22,9% responderam que sim, sendo que 25,6% criam de vez em quando.
- Você realiza edição de fotos e/ou vídeos? Em média 55,2% dizem que sim e 27,7% dizem que não.

Conteúdos: narrativas seriadas

- Presto atenção aos detalhes de um filme/série (cenas, cores, *making off* etc.): cerca de 65,8% concordam e 15,3% discordam, enquanto 19% não concordam nem discordam.

Letramentos acadêmicos

- Plataformas educativas: 89,5% usam *Google Meet* e *Classroom*, enquanto 38,1% usam sites e 35,2% citam *Youtube*.
- Práticas digitais de aprendizagens: 94,2% realizam essa atividade com mais frequência, sendo pelo menos duas vezes na semana.
- Gênero: 93,2% utilizam tutoriais.
- 83,8% concordam que a migração das práticas educativas para o ambiente *on-line* levou ao aumento do seu acesso às plataformas de *streaming*; e 93,3% afirmam que a pandemia levou a interagir mais no ambiente *on-line*;
- Olhar para a tela (celular/televisão/*laptop/tablet*) por muito tempo pode ter efeitos negativos na minha saúde (memória, visão etc.): Cerca de 69% concordam e

9,6% discordam, enquanto 12,4% não concordam nem discordam.

- Quais os espaços digitais estão sendo mais utilizados para a sua aprendizagem durante a pandemia de Covid-19? 89,5% *Google Meet* e *Classroom*; 38,1% sites; e 35,2% *Youtube*.
- Eu desligo meu celular quando estou estudando: cerca de 15,3% concordam e 65,7% discordam, enquanto 19% não concordam nem discordam.
- Eu estudo através dos espaços digitais de aprendizagem. Levando em conta as opções 1- nunca; 2 - menos de duas vezes por mês; 3 - pelo menos duas vezes por mês; 4 - pelo menos duas vezes na semana; 5 - todo dia; cerca de 94,2% realizam essa atividade com mais frequência, sendo pelo menos duas vezes na semana.
- Quais desses dispositivos você usa para seus estudos? 86,7% usam o PC; 12,4 usam o celular; e 1% o tablet.
- Eu uso redes sociais: cerca de 99,1% realizam essa atividade com mais frequência, sendo pelo menos duas vezes na semana.

Cultura participativa/narrativas transmídia⁹

- Quando gosto de um filme ou série, procuro os livros, videogames e músicas que venham com ele: cerca de 51,5% concordam e 31,4% discordam, enquanto 17,1% não concordam nem discordam.
- Gosto de escrever *fanfictions* de minhas séries de TV, filmes e histórias em quadrinhos: cerca de 3,9% concordam

⁹ “Narrativas transmídia: um formato que se configura a partir da construção de um *universo ficcional matriz* que é traduzido por diferentes mundos ficcionais transmídiados em diferentes gêneros, formatos, linguagens, de modo transversal e complementar pela convergência de mídias”. (MORETTO, et. al, 2020. P.2).

e 93,4% discordam, enquanto 2,9% não concordam nem discordam.

- Quando gosto de algo, faço comentários nas redes sociais: cerca de 50,4% concordam e 38,1% discordam, enquanto 11,4% não concordam nem discordam.
- Gosto de criar histórias, jogos, fazer tutoriais: cerca de 17,1% concordam e 74,2% discordam, enquanto 8,6% não concordam nem discordam.

Relação entre letramentos cotidianos e letramentos acadêmicos: práticas formais e informais

- As práticas comunicativas cotidianas mediadas pela tecnologia cabem no ambiente acadêmico: 96,2% concordam e 3,8% discordam.
- É possível adquirir conhecimento através dos seus universos ficcionais de preferência: Cerca de 80,9% concordam e 4,8% discordam, enquanto 14,3% não concordam nem discordam.
- Seria interessante trazer os universos ficcionais mais populares para o mundo acadêmico, como forma de criação de um pensamento crítico por parte dos alunos: Cerca de 82,8% concordam e 5,9% discordam, enquanto 11,4% não concordam nem discordam.

Perguntas abertas

- Quais foram as suas maiores dificuldades com o ensino *online*? A maioria relatou a concentração, a adaptação do ambiente presencial para o *online*, a exigência maior nas atividades e, na sua quantidade, o foco;
- O que mais me incomoda na *internet* é: a dispersão das *fake news*, a toxidez, a mentira, o exagero, o discurso de ódio, os padrões falsos de felicidade e estética;

- O que mais me interessa na *internet* é: o acesso a informações, o aprendizado mais rápido, a facilidade de comunicação e interação com outras pessoas, o entretenimento;
- Quando estou *online*, a primeira coisa que faço é: checar as redes sociais, ouvir músicas, procurar notícias e filmes;
- O que aprendi ao navegar na *internet* é: a acessar com facilidade a informação e à comunicação com outras pessoas, a busca por conteúdos de forma correta e que gere mais resultados, a ter cuidado com os conteúdos que são divulgados e consumidos, a ficar sempre atento às informações que são divulgadas, a obter conhecimento em diversos assuntos etc.;
- O que eu mais gosto das redes sociais é: da interação e comunicação com outras pessoas; do conteúdo para a diversão, como memes e vídeos; do acesso a informações etc.

Leitura, interpretação e produção de textos

Iniciamos as análises dos textos produzidos via plataforma *Google for Education*, no espaço de aprendizagem *Classroom*. As competências letradas foram organizadas seguindo uma lógica que parte da escrita às produções multimodais, da simplicidade à complexidade, da técnica às práticas críticas e éticas, do cognitivo às atitudes pragmáticas, do concreto ao abstrato. As análises dos textos atentaram para as dimensões dos gêneros, universo ficcional e complexidade narrativa, avaliadas com base nos seguintes critérios:

1. Critérios de apreensão de textos: superficial, intermediário, profundo;
2. Critérios de produção de textos: a) nível discursivo: gêneros, formatos, textualidades, argumentação; b) nível de linguagens: normas, estilos, estéticas; c) nível cultural;

- ideologias, repertórios, interdiscursividade, intertextualidade, autoria¹⁰;
3. Critérios de transmidiações: distribuição, circulação, transmissão e recepção.

Resultados

No nível discursivo, levamos em consideração, em primeiro lugar, os gêneros, as programações e os ajustamentos morfossintáticos, semânticos, éticos e estéticos de narrativas audiovisuais. Sendo assim, a investigação transcorreu a partir dos textos-fonte “Ilha das Flores”¹¹ (documentário), “Vida Maria”^{12 13} (curta de animação), “Sequestro da linguagem”¹⁴ (poema), “Dois garotos que se afastaram demais do sol”¹⁵ (filme-espetáculo), tendo sido verificado que menos de 10% dos alunos sujeitos identificam gêneros – curta-metragem, documentário, entre outros¹⁶.

Em termos de formatos, no âmbito da complexidade narrativa, observou-se que houve dificuldade de acompanhamento de programas, percursos narrativos e núcleos de personagens complexos, entrelaçados com alternância temporais concomitantes e

10 O autor ocupa um lugar no discurso e exerce determinadas *funções*, dentro de domínios específicos, de modo que, ao invés de perguntar pelo que é o autor, deveríamos voltar nossa atenção à maneira como a autoria funciona. Uma função é a “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1983, p. 14).

11 Documentário lançado em maio de 1989 (Brasil), com direção e roteiro de Jorge Furtado.

12 “Vida Maria” é um curta-metragem em 3D produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos e lançado em 2006.

13 <https://www.youtube.com/c/VidaMaria>

14 Poema extraído da obra *A arte de semear estrelas*, de Frei Betto, publicada em 2007, pela editora Rocco.

15 Um filme-espetáculo da Cia. Os Crespos, lançado em 2021.

16 Respostas via *Google Forms*.

ou complementares, isto é, os alunos identificaram predominantemente estruturas lineares e reconhecimento parcial da hibridização dos formatos.

Com relação às estratégias enunciativas, eles não reconheceram estruturas metanarrativas. No que concerne ao *ritmo*, os alunos identificaram andamentos mais lentos e uma lógica implicativa. Quanto às *linguagens*, não identificaram função estética, estética e os semissimbolismos¹⁷. Acerca dos regimes de interações, as práticas de leitura, interpretação e produção de textos revelaram que os alunos têm dificuldades com textos complexos, teóricos e artísticos e também que eles não souberam opinar sobre o que leram (confundem fato com opinião) e suas argumentações concentram-se em afirmações e consensos.

Passando às modalidades, no que tange à transmidiação, enquanto atores da enunciação, serviram-se de formulações linguísticas relativamente estabilizadas nas formações discursivas “escolares/acadêmicas”, misturando fala à escrita digital¹⁸, ou seja, fizeram uso da linguagem verbal com uso de norma coloquial.

Por fim, acerca dos graus de letramentos, os níveis de apreensão dos textos estabeleceram-se, predominantemente, no nível figurativo¹⁹, com identificação temática superficial.

Pontos de vistas dos alunos em relação às práticas educativas plataformizadas.

Os relatos a seguir identificam a relação de interações nas práticas educativas plataformizadas e os alunos.

17 Relação de complementaridade entre os planos de expressão e de conteúdo dos textos.

18 Sobre isso, ver Barros (2015).

19 Nível figurativo: onde são produzidas e restituídas parcialmente significações análogas às nossas experiências sensíveis. Ele é responsável pela construção dos efeitos de realidade que levam o enunciatário a crer no discurso, concretizam e dão sensorialidade, corporalidade aos temas.

Abaixo, transcrevemos dois relatos:

1. Pela experiência que tive na plataforma *Classrom* (sic), que foi a escolhida pela Universidade de Ribeirão Preto desde que a pandemia começou, foi boa. Ela é extremamente fácil de se mexer e intuitiva, o que ajuda tanto o professor quanto os alunos, com notificações de trabalhos e avisos de que o prazo tá terminando. As atividades através dessa plataforma foram facilitadas e gostei bastante do formato, pela praticidade. Mas, em geral, não acredito que seja totalmente atrativo as aulas serem 100% por *Meet*.
2. Esse de 2021 o curso de publicidade e propaganda foram os dois semestres remotos, devido à pandemia. E creio que foi uma experiência completamente diferente, porém, em minha opinião, deu para absorver tudo que o curso oferece nesses dois semestres, embora algumas matérias seriam (sic) melhores se fossem presenciais, igual o projeto transmídia, que aí seria mais fácil fazer um projeto audiovisual. Mas deu para aprender e desenvolver tudo na medida do possível.

São pontos relevantes, em termos de resultados:

Potencialidades

- Declarações de que houve aprendizagens;
- Afirmações de que as facilidades proporcionadas pelo *Google for Education* – disponibilidade de materiais, espaços de avaliações, entre outros – auxiliam nas práticas educativas;
- Percepção de que houve otimização do tempo;
- Observações sobre a qualidade dos docentes;

- Reconhecimento do [e elogio ao] papel da universidade na migração.

Fragilidades:

- Dificuldade de concentração – predominante nas respostas;
- Falta de interações presenciais físicas entre professor e aluno e entre aluno e aluno;
- Preferência por aula presencial física.

Discussão

Encerramos o primeiro semestre do projeto “Letramentos transmídia na era da plataformação da educação” com a classificação dos dados por meio de leitura exaustiva e repetida dos textos e do questionário, visando apreender as *nove dimensões* previstas já citadas.

Com relação à *produção de textos*, identificamos que os alunos não se viam como produtores de textos, de conteúdos, fato preocupante, uma vez que a forma de vida digital é a do produtor de textos, constantemente produzidos e colocados em circulação pelos próprios alunos nos diferentes espaços digitais pelos quais transitam diariamente. A automatização da comunicação digital, entre outros aspectos, a partir desses dados, deve ser melhor investigada. As etapas seguintes, previstas no projeto, servirão também para respondermos a essa questão e permitirão realizarmos as leituras e análises transversais, recortando cada entrevista ou documento, com vistas à produção de novas unidades de sentidos.

Ainda em relação às competências de produção de textos, a autoria e o protagonismo apareceram em quantidade pequena nos textos dos alunos, predominando o senso comum, embora

houvesse alunos com melhor desempenho. Esse primeiro recorte também revelou um repertório cultural superficial, fraco dos pontos de vista histórico, político, cultural e ideológico²⁰.

Como demonstramos, as práticas de leitura e produção de textos, decorrentes principalmente do último texto – filme-espetáculo *Dois garotos que se afastaram demais do sol* –, que consideramos o mais complexo na organização dos textos-fontes, indicaram níveis de apreensão do texto de um leitor superficial (repete a história-resumo), caminhando para um leitor intermediário, ou seja, um leitor que consegue ir além da história e identificar percursos temáticos. O leitor crítico, que identifica, por exemplo, a estrutura argumentativa dos textos, que denominamos leitor profundo (Câmara, p. 7, 2014) apareceu em poucos textos, mesmo naqueles produzidos por alunos em etapas do curso mais avançadas²¹.

As discussões dos dados junto às pesquisas bibliográficas se mantiveram ao longo de todas as etapas e foram fundamentais ao permitirem movimentos dialéticos e transversais entre teórico/prático, particular/geral, produzindo um material reflexivo-crítico dos letramentos transmídia que possibilita atualizações teóricas e práticas das disciplinas, de projetos da graduação à pós-graduação, e fundamenta as pesquisas dos orientandos, assim como as metodologias de ensino e aprendizagens na interface entre Comunicação, Linguagens e Artes.

Considerações finais

Propusemo-nos a investigar como a mudança para a educação plataformizada, que configura práticas educativas ubíquas e pervasivas afetam o processo de ensino e aprendizagens e as formas de produção, transmissão e aquisição do saber.

20 Sobre esse aspecto, será produzido um artigo específico, considerando o tamanho da mostra, pois são dados relevantes.

21 Não objetivamos fazer um levantamento estatístico.

Os resultados do projeto foram suficientes para traçarmos características das formas de vida do aluno digital, o aluno que, de modo acelerado, precisou migrar para o ensino remoto emergencial em 2020 e, a partir daí, adaptar-se às práticas educativas plataformizadas. Entre as questões que estamos propondo, o fato de os jovens serem considerados potenciais prosumidores (produtores e consumidores), capazes de gerar e compartilhar conteúdo de mídia de diferentes tipos e níveis de complexidade em seus letramentos cotidianos, guiou nossas análises.

Considerando os letramentos transmídia como agregadores de todos os letramentos, ou seja, de todos os usos sociais de linguagens que os sujeitos realizam, destacamos, neste artigo, o letramento digital, os letramentos cotidianos, os letramentos acadêmicos e os letramentos críticos.

O reconhecimento do empenho imediato das universidades em migrar suas práticas educativas e administrativas para o universo digital da *internet* foi destacado pelos alunos, e esse dado demonstra o letramento digital deles, já que conseguiram identificar a qualidade dos produtos e serviço oferecidos pela plataforma, indicando boa adesão ao *Google for Education* e ao *Zoom*. A facilidade de interação com essas plataformas e seus recursos ocorre porque as interfaces e regimes de interações propostos por elas se configuram de modo intuitivo, ou seja, exige os mesmos letramentos digitais das redes sociais pelas quais os alunos transitam e praticam seus letramentos cotidianos. Isso aponta para a necessidade da migração de várias práticas educativas e administrativas para as plataformas digitais, fato corroborado pelos alunos que acreditam no hibridismo delas.

Vale ressaltar ainda, em relação ao letramento digital, que, quando solicitada a realização de buscas na *internet* aos alunos, eles apresentaram dificuldades de identificação, seleção e curadoria. Além disso, 83% dos alunos indicam que a migração das práticas educativas para o ambiente *online* levou ao aumento do seu acesso às plataformas de *streaming*, revelando o *Youtube* como

uma das plataformas mais utilizadas para estudos individuais. As principais dificuldades foram relacionadas às desigualdades sociais de acesso e de dispositivos.

Os resultados acerca dos regimes de interações e engajamento entre o aluno e o conhecimento plataformaizado – aulas, atividades, avaliações – demonstraram que concentração e dispersão se desestabilizam nas aulas *online*, sobretudo em uma geração que já apresentava essas dificuldades, mesmo nas salas de aula físicas, o que consideramos ser um dado relevante a ser estudado transdisciplinarmente. O fato de não abrirem as câmeras impactou negativamente também as interações dos discentes, principalmente entre eles mesmos e entre eles e os docentes. De todo modo, houve interações positivas, com relatos de aprendizagens e bons produtos das disciplinas²², mas a maioria prefere voltar às salas de aula físicas, sobretudo por conta do convívio entre professor e aluno, aluno e aluno.

Assim, os graus e níveis de letramentos cotidianos e acadêmicos identificados caracterizaram as formas de vida do aluno digital: disperso, dependente, com graves problemas de leitura, interpretação e produção de textos complexos e dotado de um letramento digital intuitivo. Do ponto de vista desta pesquisa, esses problemas impactam na formação profissional de modo decisivo, já que, sobretudo as dificuldades de interação com textos mais complexos, teóricos e abstratos, como já apontamos, impedem a formação profissional de excelência, principalmente se considerarmos que na era da IA, as competências técnicas estão sendo rapidamente absorvidas pelas inteligências artificiais.

Atentando para as dimensões de gestão de conteúdo individual e social, mídia, tecnologia, ideologia e ética, os resultados também preocupam, em maior medida, no que concerne às dificuldades de identificação ideológica e ética dos textos, já que são

22 Dados arquivados no *Classroom* institucional do ano de 2021 de cada disciplina.

dimensões fundadoras não apenas do perfil profissional, mas, antes, formadoras da pessoa e do cidadão.

Finalmente, apresentamos nossas observações do ponto de vista da(o) docente que também migrou de modo abrupto para o ensino remoto emergencial em 2020, tendo que, ao mesmo tempo, investir em tecnologias, atualizar as práticas educativas para as aulas presenciais síncronas mediadas pelas plataformas e adaptar-se ao *home office*. Concordamos com os alunos sobre a excelente atuação das instituições que prontamente ofereceram todos os recursos técnicos, além de capacitações didático-pedagógicas, que nos deram suportes e direções necessárias para migrarmos de modo tão acelerado para o ensino plataformaizado em 2020.

A plataforma *Google for Education*, dentre as que utilizamos desde o início da pandemia – *Zoom*, *Teams*, entre outras –, mostrou-se a melhor em vários aspectos, valendo ressaltar: *design*, percursos de ações, objetos de aprendizagens, facilidade de uso, recursos, arquivo, regimes de interações, boa aceitação dos alunos, conforme já mencionado.

A migração das disciplinas que ministramos para as plataformas exigiu modificações didático-pedagógicas e de conteúdos que pretendemos manter no presencial físico, tais como o uso da *internet* nas aulas, estratégias de metodologias ativas, entre outras, pois julgamos que foram atualizações que modernizaram, dinamizaram, enfim, contribuíram positivamente para a nossa prática profissional.

Do ponto de vista da relação de interação, engajamento e adesão às práticas educativas plataformizadas, o fato de os alunos não abrirem suas câmeras foi um dos mais importantes problemas que enfrentamos. Isso contribuiu para a dispersão (casa, escritório, família etc.), pois, como já apontamos, dificultou a interação direta entre professor-aluno-conhecimento e prejudicou a sociabilização entre aluno-aluno. Sabemos que esse fato envolve, em grande medida, questões relacionadas às desigualdades

socioeconômicas de acessos ao universo digital. Nesse caso, políticas públicas, sem sombra de dúvidas, precisam ser aplicadas.

Conseguimos bons resultados nas disciplinas ministradas em 2020 e 2021, e, portanto, afirmamos que é possível, sim promover ensino e aprendizado plataformizados e com qualidade. No entanto, na graduação, ainda são necessárias e desejadas, pelos alunos, aulas presenciais físicas.

Sabemos que o ensino híbrido já é uma realidade que talvez leve a modificações regimentais. De todo modo, concluímos que a utilização da proposta teórico-metodológica dos letramentos transmídia permitiu um avanço na identificação do perfil do aluno matriculado em cursos de graduação, gerando dados que tornam possível que as práticas educativas sejam reorganizadas a partir dos tipos e níveis de letramentos dos alunos, informações que podem auxiliar esses letramentos, sejam eles cotidianos ou acadêmicos, levando-os a se tornarem, cada vez mais, letramentos criativos, protagonistas, que concorrem não apenas para a melhora da qualidade da formação profissional, mas, antes disso, para que esses alunos possam exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. de. A complexidade discursiva na internet. CASA: *Cadernos de Semiótica Aplicada*. Araraquara. v. 13, n. 2, p. 13-31, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/8028/5756>. Acesso em 15 jun. 2024.
- BEIVIDAS, W.; LOPES, I. C. Interdisciplinaridade: triagem e mistura na identidade da Semiótica. In: PORTELA, J. C.; BEIVIDAS, W.; LOPES, I. C.; SCHWARTZMANN, M. N. (Org.). *Semiótica: identidade e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-47.
- BERNERS-LEE, T. *Tejiendo la red: el inventor del world wide web nos descubre su origen*. Madri: Siglo XXI, 2000.
- CÂMARA, Naiá Sadi. O perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias: uma análise das formas de vida configuradas nos gêneros. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, p. 853-867, 2014.
- CÂMARA, Naiá Sadi. Transmedia Literacies in Professional Qualification Practices. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, [s. l.], v. 5, p. 28-33, 2016.
- CÂMARA, Naiá Sadi. Letramentos transmídia: um conceito e uma metodologia. In: MASSAROLO, João; SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sergio (Orgs.). *Desafios da transmídia: processos e poéticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018. p. 104-129.
- CÂMARA, Naiá Sadi. Enunciação e práticas educativas digitais: um estudo da multiplataforma Hora do Enem. *Revista do GEL*, [s. l.], v. 16, p. 191-206, 2019.
- CASTRO, Carolina Mazzaron de; CÂMARA, Naiá Sadi. Castelo Rá-Tim-Bum: das práticas educativas às formas de vida. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 10, p. 240-253, 2017.
- FONTANILLE, J. Le genre. In: FONTANILLE, J. *Sémiose et littérature. Essais de méthode*. Paris: PUF, 1999. p. 159-187.
- FONTANILLE, J. Pratiques sémiotiques: immanence et pertinence, efficience et optimization. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, Limoges: Pulim, p. 107-108, 2006.

FONTANILLE, J. Médias, régimes de croyance et formes de vie. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). *Interações sensíveis*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p.131-148.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce qu'un auteur? *Littoral*, Paris, n. 9, p. 3-32, 1983.

FREI BETTO. Sequestro da linguagem. In: *A arte de semear estrelas*. Rocco, 2007.

GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. Tradução de Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

IBRUS, I.; OJAMAA, M. Transmedia Critical: What is the Cultural Function and Value of European Transmedia Independents? *International journal of communication*, Califórnia, v. 8, p. 1-18, 2014.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

MASSAROLO, J. et al. Design ficcional, mundos possíveis e narrativas transmídia: modalidades de recepção inclusiva na série Sob Pressão. In: LOPES, M. I. de V. (Org.). *A construção de mundos na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2019. p.1-20.

MORETTO, Daniel; ALVES, Lorena A. de Melo; CÂMARA, Naiá Sadi. A Trajetória da Franquia Midiática “Sabrina, The Teenage Witch” e as Diferentes Traduções na Construção de Mundos Ficcionais. *Revista GEMInIS*, v. 11, n. 2, pp. 266-284, 2020.

NIEBORG, D. B.; POELL, T. The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New media & society*, [s. l.], p. 4275-4292, 2018.

RAMOS, Marcio. *Vida Maria*. Brasil.: 2006. 1 vídeo (9 min). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, v. 9, p. 19-28, 2013.

SCOLARI, C. A. et al. Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)*, Barcelona, v. 27, n. 4, p. 801-812, 2018.

SCOLARI, C. A. ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela? In: *Relpe. Red latinoamericana portales educativos*, 2016. Disponível em: <https://relpe.org/alfabetismo-transmedia/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SCOLARI, C. A. Alfabetismo transmedia: um programa de investigação. In: *Hipermediaciones*, 2014. Disponível em: <http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

TRANSMEDIA LITERACIES IN THE AGE OF EDUCATION PLATFORMIZATION

ABSTRACT: This article presents the results of the project “Transmedia Literacies in the Era of the Platformization of Education,” which researched the literacies produced and circulated by students in professional training courses and involved in emergency remote teaching required by the covid-19 pandemic. Based on the theoretical-methodological proposal of Transmedia Literacies, we identified the main characteristics of students’ literacy competence as being ubiquitous and dispersed readers, with severe problems in reading, interpreting, and producing complex texts, especially theoretical and artistic ones. From the perspective of the production, transmission, and acquisition of knowledge, the data reveal a benefit to being online, as the internet opens up greater possibilities for interaction with knowledge in a more interactive manner.

Keywords: Transmedia literacies. Education platformization. Communicative practices. Educational practices. Professional qualification.



ANÁLISE DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS À LUZ DO CONCEITO DESIGN-REA MULTIMODAL

Elaine Teixeira da Silva¹

Daniervelin Renata Marques Pereira²

RESUMO: Com vistas a aplicar o conceito de “*Design-REA Multimodal*” (DRM), de Silva (2023), para avaliar Recursos Educacionais Abertos (REA) do repositório digital “Recursos Educacionais para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas” (REALPTL), selecionamos dois REA para análise. O conceito DRM parte da revisão sobre o *design* e a similitude entre abordagens dos multiletramentos, da multimodalidade e dos REA, empregando os seguintes critérios: *design* da plataforma/do repositório, *design* técnico, *design* de multiletramentos (multimodal e sociocultural) e *design* educacional. Os REA selecionados para estudo foram produzidos por estudantes de pós-graduação e usam diferentes temáticas, estratégias de produção textual e tecnológica. Os resultados mostram que a análise dos recursos ajuda a “ler” os REA em sua amplitude, revelando suas vantagens a maneira como podem ser aperfeiçoados em um *redesign*, ao mesmo tempo em que o DRM pode servir como metodologia para orientar a produção por criadores de REA.

¹ Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: elaine.ts@gmail.com.

² Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: drenata@ufmg.br. Este trabalho contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, durante uma pesquisa de pós-doutorado.

Palavras-chave: repositório digital; Recursos Educacionais Abertos; multiletramentos; *design*.

Introdução

A crescente produção de materiais didáticos como suporte para a prática docente tem-se destacado com o advento da internet e das tecnologias digitais, ao possibilitar a produção autônoma e autoral de recursos sem o crivo editorial, em que docentes e mesmo os/as estudantes podem produzir materiais educacionais e compartilhá-los em ambientes digitais, como plataformas, *sites*, repositórios, redes sociais etc.. No entanto, é preciso observar que muitos dos materiais compartilhados podem ser usados de forma indevida, sem a compreensão sobre as questões de uso, como a licença atribuída, ou mesmo que sejam citados de forma adequada.

Entendemos que, nesse cenário, há a necessidade de que a democratização do conhecimento alcance um maior número de pessoas, o que nos leva a procurar um caminho de boas práticas de criação, publicação e compartilhamento de materiais. Encontramos no conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA), vinculados à Educação Aberta (EA), uma possível saída para a questão, já que, nesse formato, todos(as) podem contribuir e compartilhar o conhecimento de forma acessível e sem ferir os direitos do(a) autor(a), como é a proposta dos REA, que definiremos na próxima seção.

Nesse contexto de produção, é importante compreender a configuração linguística e semiótica do REA no que diz respeito aos multiletramentos e à multimodalidade; às características técnicas – licença de uso, direitos autorais, formato, público-alvo etc.; e ao *design*, tanto dos materiais educacionais como dos ambientes digitais que os hospedam, além de identificar se os REA motivam um *redesign*, que é esperado em sua proposta de abertura.

Dessa forma, buscamos um ambiente digital que hospeda e compartilha REA para analisá-lo junto a dois recursos

educacionais e identificar neles os elementos apresentados anteriormente. Usaremos o conceito *Design-REA Multimodal* (Silva, 2023) como metodologia para a análise. Nossa objetivo é, além de divulgar e testar o conceito recentemente criado em uma pesquisa de mestrado, também lançar um olhar qualitativo sobre as publicações de REA no repositório escolhido, já que temos interesse em contribuir para seu desenvolvimento.

O conceito *Design-REA Multimodal* (DRM)

O conceito *Design-REA Multimodal* (DRM) foi proposto por Silva (2023) a partir de inquietações no que diz respeito à produção de REA para o ensino e a aprendizagem de línguas, tendo seus pilares fundamentados na concepção do *design*, na abordagem dos multiletramentos, da multimodalidade e, principalmente, nos princípios dos recursos educacionais abertos.

O conceito parte do entendimento de que a inclusão da Educação Aberta se torna essencial no escopo da produção de material didático em função das grandes transformações no cenário educacional mediante a presença das tecnologias digitais, que estão cada vez mais inseridas no cotidiano de nossos(as) estudantes e também de nós, professores(as). Nesse contexto, vemos a Educação Aberta como “uma tentativa de buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito a uma educação de qualidade” (Sebriam; Gonsales, 2016, p. 37). Como exemplo, temos as plataformas de redes sociais, que criam espaços para a aprendizagem além do ambiente escolar e têm sido usadas como um suporte didático no incentivo à aprendizagem autônoma e colaborativa. Desse modo, vemos um aumento na produção de recursos educacionais que são produzidos e compartilhados em ambientes digitais – sites, plataformas, repositórios, blogs etc., possibilitando e favorecendo a colaboração e equidade no campo educativo.

Contudo, surge a necessidade de se (re)pensar se os materiais educacionais disponibilizados nesses espaços digitais estão em conformidade com as práticas da Educação Aberta, assumindo a função de contribuir e compartilhar o conhecimento de forma acessível e sem ferir os direitos do(a) autor(a). Mas não só os recursos devem passar por esse crivo; também se devem avaliar os repositórios e as plataformas, por exemplo, que alojam os materiais em relação à filosofia da EA, propondo, quando for o caso, sugestões para aperfeiçoamento.

Nesse contexto da Educação Aberta, encontramos os REA como uma alternativa para a produção, o compartilhamento e a colaboração. O termo foi criado em 2002 pela UNESCO e, em 2012, se consolidou com a Declaração REA de Paris no “Congresso mundial sobre recursos educacionais abertos (REA)”, sendo definido como

[...] os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (Unesco, 2012, p. 1).

Além das bases da Educação Aberta, outros três pilares do conceito DRM são: a concepção de *design* e a similitude entre as abordagens dos multiletramentos e da multimodalidade, que devem ser levados em conta ao produzir ou analisar um material didático. Destaca-se o *design* por estar também nas duas abordagens.

Segundo Silva (2023), o *design* está presente em estudos sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, como o *Design crítico* (Leffa, 2017), Pesquisa-*design* formação (Santos;

Rossini, 2016), o *Design-Based Research*, adotado pelo grupo *The Design-Based Research Collective* (2003), e o *design multimodal* (Kress, 2003, 2010; Bezemer e Kress, 2016a, 2016b), sendo este conceito adotado como base para a formulação do *Design-REA Multimodal*.

No conceito DRM, o *design* é o elemento que fundamenta a sua formulação, pois todo material educacional produzido com diversas modalidades ou em distintos ambientes de aprendizagem e de ensino é composto pelos processos do *design* e de suas *affordances*³, como define Silva (2023, p. 58):

O *design* de um recurso é sempre motivado por algum fator a ser considerado pelo produtor, como o público de destino – se é criança, adulto, de um nível de ensino específico, conteúdo etc. – compreendendo o que as *affordances* do material poderá trazer para a aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que o *design* desempenha um importante papel na construção de um produto educacional, pois ele “é um processo intermediário e mediador” (Bezemer e Kress, 2016b, p. 65, tradução nossa⁴), moldando as intenções e interesses do *designer*. Este utiliza os recursos semióticos disponíveis para materializá-los em signos adequados para um determinado público.

Kress (2010) define o *design* como uma teoria responsável para as transformações no processo de ensino e de aprendizagem dos(as) envolvidos(as), ao fazerem uso dos diferentes modos (sonoro, visual, escrito, espacial, tático, gestual e oral) para a representação e comunicação, além de reconhecer o ambiente social dos indivíduos. Segundo ele,

3 O termo pode ser entendido como “possibilidades e limitações” em consonância com Kress (2003, p. 5) ao defini-lo como “potenciais de representação e de comunicação de seus produtores” (Tradução nossa para “the potentials for representational and communicational action by their users”).

4 No original: “design is an intermediary and mediating process.”

O *design* reconhece o *trabalho* dos indivíduos em suas vidas sociais e incorpora isso na teoria. No meu uso do termo, **design** é uma teoria sobre comunicação e significado, baseada – pelo menos potencialmente – na participação equitativa na formação do mundo social e semiótico. O *design*, em contraste com a *competência*, destaca um afastamento da ancoragem da comunicação na *convenção* como regulação social. O *design* se concentra na *realização* de um indivíduo de seu interesse em seu mundo (Kress, 2010, p. 6, tradução nossa, grifos nossos⁵).

O *design* também está diretamente relacionado com o papel e com os objetivos do *designer* (produtor) como motivador no processo de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Kress (2003, p. 85, tradução nossa⁶), o *design* é “[...] uma consciência do que deve ser representado, para quem, utilizando os recursos modais disponíveis para servir aos objetivos do *designer*”. Bezemer e Kress (2016a, p. 480) também enfatizam que:

Os interesses do produtor e do público são **moldados pelos ambientes sociais**, culturais, econômicos, políticos e tecnológicos nos quais os signos são feitos; **o design é o resultado da interação desses ambientes**. Ao mesmo tempo, os fabricantes do signo devem estar cientes dos meios de distribuição para seus signos – agora muitas vezes chamados de “plataformas”, especialmente no caso de ambientes digitais – e essa consciência é levada em consideração na confecção do signo (Tradução nossa, grifos nossos⁷).

5 No original: “Design accords recognition to the *work* of individuals in their social lives and builds that into the theory. In my use of the term, design is a theory about communication and meaning, based—at least potentially—on equitable participation in the shaping of the social and semiotic world. Design, by contrast with competence, foregrounds a move away from anchoring communication in convention as social regulation. Design focuses on an individual’s realization of their interest in their world.”

6 No original: “an awareness of what is to be represented, for whom, using modal resources available to serve the purposes of the designer.”

7 No original: “The producer’s as well as the audience’s interests are sha-

Já o conceito de multiletramentos está baseado na noção dos dois “multi”: multiplicidade de linguagens e culturas e a multimodalidade, sendo entendida como a diversidade de modos usados para a informação e comunicação e das formas como usamos as linguagens mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, o Grupo Nova Londres propõe o conceito de Pedagogia dos Multiletramentos (1996), o qual “[...] concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua” (Cazden et al., 2021, p. 18), reconhecendo a importância de uma abordagem de elementos do *design*, ao apresentar uma metalinguagem (Projeto de Áudio, Projeto Espacial, Projeto Gestual, Projeto Visual e Projeto Linguístico) para o trabalho com textos multissemióticos.

A abordagem multimodal adotada pelo conceito DRM indica que os elementos de um texto não podem ser analisados de forma isolada,

[...] o que elucida a proposição de que a produção de sentidos dos textos multimodais está além das palavras e não se detém ou se limita a elas, mas está no escopo dos demais modos utilizados pelo(a) *designer* para representar a mensagem a ser transmitida, considerando o público-alvo a que se destina e o seu interesse, seja ele social, político, ético, crítico etc. (Silva, 2023, p. 61).

Apresentadas as contribuições teóricas que fundamentam o conceito DRM, partimos para os critérios adotados em sua formulação: ***design da plataforma/do repositório, design técnico, design de multiletramentos (multimodal e sociocultural) e design educacional.***

ped by the social, cultural, economic, political and technological environments in which signs are made; the design is the result of the interaction between all of these. At the same time sign makers have to be aware of the media of distribution for their signs – now often spoken of as ‘platforms’, especially in the case of digital environments – and that awareness is factored into the making of the sign.”

O conceito DRM foi apresentado com um quadro com questionamentos para que a sua proposta fosse mais didática e fácil de ser aplicada nos processos de criação, de análise e também de avaliação dos recursos educacionais abertos e dos ambientes digitais que os recebem.

O primeiro critério está voltado para a análise dos ambientes digitais que hospedam e compartilham REA: ***design da plataforma/do repositório***. Está composto de seis questionamentos, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Questionamentos que orientam o *Design-REA Multimodal*

<i>Design da plataforma/do repositório</i>
(1) A plataforma ou repositório apresenta informações sobre o seu termo de uso (licença aberta ou direitos reservados)?
(2) Onde estão expostas as informações sobre o tipo de licença adotada: na plataforma/repositório, no próprio recurso ou em ambos?
(3) Como os dados e/ou metadados são apresentados aos usuários(as)? Essas informações estão claras?
(4) A plataforma ou repositório é acessível para a submissão? Quem pode fazer a submissão?
(5) Como o recurso é disponibilizado na plataforma ou repositório (acesso apenas no ambiente digital, necessidade de <i>login</i> , <i>download</i> , possibilidades de compartilhamento etc.)?
(6) A forma como o <i>design multimodal</i> da plataforma/repositório se apresenta pode contribuir para o engajamento dos/das leitores(as) na busca dos materiais (diagramação, tipografia, cores, <i>layout</i> , elementos linguísticos etc.)?

Fonte: Silva (2023, p. 74).

Os outros três critérios se relacionam com a produção e/ou análise de REA: ***design técnico***, ***design de multiletramentos (multimodal e sociocultural)*** e ***design educacional*** (Figura 2).

Figura 2 - Questionamentos que orientam o *Design-REA Multimodal*

<i>Design técnico</i>	<i>Design de multiletramentos (multimodal e sociocultural)</i>	<i>Design educacional</i>
<p>(1) O recurso foi produzido com qual formato técnico <i>pdf</i>, <i>mp4</i>, <i>mp3</i>, <i>ePUB</i>, <i>ogg</i>, <i>PNG</i>, <i>SVG</i> etc.?</p> <p>(2) O recurso referencia fontes usadas em sua construção, como a fonte das imagens (direitos autorais, banco de imagens, fonte própria etc.)?</p> <p>(3) O recurso está disponível em alguma plataforma, repositório ou portal e deixa claro ao usuário os termos de uso do REA?</p> <p>(4) A plataforma, repositório ou portal é institucional ou pessoal?</p> <p>(5) O recurso está disponível, de preferência para acesso gratuito e para <i>download</i>?</p> <p>(6) O recurso está licenciado com qual licença aberta (<i>Open License</i>)? Qual o nível de abertura da licença?</p> <p>(7) A licença usada permite o <i>redesign</i>?</p>	<p>(1) Qual suporte foi usado (material/semiótico)?</p> <p>(2) Qual(is) modo(s) foi(ram) usado(s) (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro, oral)?</p> <p>(3) Para qual ambiente multimodal foi pensado ou produzido (físico/digital)?</p> <p>(4) O recurso aborda aspectos multiculturais? Se sim, quais?</p> <p>(5) O recurso prevê o desenvolvimento de multiletramentos?</p>	<p>(1) Qual aspecto didático do recurso educacional (curso, livro, apresentação, vídeo, imagem, plano de aula, jogo etc.)?</p> <p>(2) A qual público-alvo se destina o recurso (estudantes da educação básica, do ensino superior, público em geral)?</p> <p>(3) O material possui um <i>design</i> instrucional coerente com o conteúdo e com o processo de ensino-aprendizagem previsto no REA?</p> <p>(4) Quais são as <i>affordances</i> do <i>design</i> para a aprendizagem?</p> <p>(5) O formato escolhido é adequado ao público, ao objetivo educacional e ao conteúdo?</p>

Fonte: Silva (2023, p. 74)

A autora ressalta que esses questionamentos são norteadores, podendo ser acrescentados a eles novos ou mesmo serem aplicados apenas alguns deles. Destaca-se que os quatro critérios podem ser utilizados de forma conjunta ou separada e outros ambientes digitais além de plataformas e repositórios usados para hospedar REA também podem ser inseridos no critério ***design da plataforma/do repositório***. Partindo desse entendimento sobre o *Design-REA Multimodal*, buscamos o conceito como uma metodologia que nos auxiliasse durante o nosso processo de análise do ambiente digital selecionado, o repositório REALPTL⁸ e de

8 <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/>

dois REA disponíveis nesse ambiente digital, como apresentaremos a seguir.

Análise

Os REA selecionados para estudo foram produzidos em 2023 por estudantes do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA –, oferecido pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). São eles: “Cartum na sala de aula” (Figura 3) e “Processo legislativo” (Figura 4), escolhidos por usarem diferentes temáticas, estratégias de produção textual e tecnológica.

Figura 3 - 1º REA analisado

Cartum na sala de aula

Posted by [Danlervelin Pereira](#) on [10 de maio de 2023](#)



<https://pixabay.com/pt/photos/risonho-emoticon-raiva-bravo-2979107/>

Fonte: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/3309>

Figura 4 - 2º REA analisado

Processo legislativo

Posted by [Danlervelin Perreira](#) on [7 de maio de 2023](#)



 <https://pixabay.com/pt/photos/terra-planeta-continentes-luz-pera-2501601/>

Fonte: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/3249>

Esses REA estão disponíveis no repositório *online* “Recursos Educacionais Abertos para Leitura e Produção de Textos nas Licenciaturas” (REALPTL), que existe desde 2014, quando recebeu financiamento do CNPq para sua criação. A proposta do projeto, voltado para o ensino, pesquisa e extensão, é abrir um espaço para recebimento e divulgação de recursos educacionais abertos que possam ser usados no contexto das licenciaturas, mas não se fecha ao meio acadêmico, já que a ideia do repositório é justamente ser aberto e livre à consulta e uso dos materiais publicados na Internet. Foi gerado para suprir uma lacuna no contexto dos ambientes educacionais *online*, já que não foram identificadas, à época, opções de plataformas para o ensino superior com o foco no compartilhamento com licença e formato abertos de recursos educacionais. O projeto abriga não só REA em português, mas

também em espanhol e em inglês, como relatam Pereira *et al.* (2019), que apresentam o projeto em mais detalhes.

Os recursos a serem aqui analisados vêm do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos – PROLEITURA, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em que os pós-graduandos, em sua maioria professores, foram convidados a produzir ou aproveitar recursos educacionais de sua autoria que pudesse ajudar a desenvolver os multiletramentos, tema da disciplina. Assim, foram orientados sobre o conceito de REA e tiveram seus recursos avaliados pelo docente responsável pela turma como atividade da disciplina e foram reformulados após avaliação, para publicação, em seguida, pelos administradores do REALPTL, após concordância dos(as) autores(as).

Analisaremos dois REA produzidos em 2023 por pós-graduandos desse curso. Inicialmente, a análise, baseada nos critérios do conceito *Design-REA* Multimodal, será feita separadamente e, após, passaremos a uma breve análise comparativa entre eles e considerações sobre o ambiente digital em que foram publicados.

O primeiro REA, “Cartum na sala de aula”, é um conjunto de 11 *slides* produzidos por Graziane Silva para o ensino médio e organiza-se em torno de duas atividades: uma tem foco na análise de cartuns para “desenvolver a análise crítica, a criatividade, a habilidade de comunicação e a compreensão de temas relevantes”, conforme o segundo *slide* do REA; a segunda atividade propõe um exercício de análise comparativa entre o cartum e o conto “O espelho”, de Machado de Assis. Embora a proposição seja um tanto complicada de comparar um gênero (cartum) com um texto de um outro gênero (o conto de Machado), no *slide* 9 há um exemplo de cartum sobre o mesmo tema do conto para comparação, o que deve facilitar a tarefa dos(as) estudantes. O material é uma proposta didática que pode ser usada pelo(a) professor(a) na sala de aula, pois se dirige a ele/ela: “Em seguida, solicitar aos alunos que escolham um tema atual ou histórico que seja relevante e que

possa ser explorado de forma engraçada ou irônica” (*slide* 3 do REA). Dessa forma, a mediação de um(a) profissional da educação é pressuposta em todo o material. As duas atividades finalizam com uma proposta de produção de cartuns para os(as) alunos(as) e sua socialização.

Analisando esse primeiro REA à luz do conceito *Design-REA* Multimodal, podemos dizer que seu formato é em *slides* e que foi exportado em PDF para compartilhamento. No *design* técnico, o REA apresenta a licença *Creative Commons* mais aberta (CC BY⁹) – presente no último *slide*; ele referencia as imagens usadas, embora não coloque a referência completa do conto de Machado de Assis; permite *download* facilitado por um *link* abaixo dos *slides* e apresenta opção de baixar o arquivo em formato aberto ODP, que facilita a edição dos do material pelos interessados em adaptá-lo, ou seja, propor um *redesign*.

Quanto ao *design* de multiletramentos (multimodal e socio-cultural), o REA “Cartum na sala de aula” usa suporte material, relacionando diferentes modalidades de linguagem, especialmente a verbal escrita e imagens estáticas. Ressalta-se que os *slides* também funcionam como suporte de gêneros textuais, já que no mesmo material se encontram cartuns e exercícios didáticos. Isso explica por que as imagens têm uso e funções diferentes no recurso: ora como ilustração, como os desenhos laterais que se repetem como modelo de *template* para criar identidade no recurso como um todo, ora como elemento significante do texto, como os personagens dos cartuns que devem ser lidos internamente para compreensão desses textos, mas correlacionados ao todo do recurso em *slides*. Destaca-se, por fim, que a imagem inicial que apresenta o REA na página do repositório (*emojis* amarelos) não foi escolhida pela autora do REA, mas pela equipe administradora

⁹ *Creative Commons BY* (CC BY) “permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuem o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis” (*Creative Commons*).

do repositório *online*, e serve como ilustração e atrativo para seu acesso pelo público. Trata-se de um recurso pensado preferencialmente para o ambiente digital, mas que pode ser impresso e usado em práticas presenciais, como se percebe por uma sugestão de usar a plataforma *Canva* para produção de cartuns ou fazê-los em papel. Podemos dizer que o REA favorece a abordagem multicultural por meio dos textos e temas que relaciona em seu interior, mas o seu tratamento e a sua compreensão pelos(as) estudantes dependem da mediação do(a) professor(a), já que foi pensado para a sala de aula. Tendo em vista as potencialidades desse tratamento, o REA pode favorecer o desenvolvimento de multiletramentos porque amplia as possibilidades de aprendizagem ao associar as diferentes modalidades na construção do texto. Podemos dizer que o leitor desse recurso, para a leitura esperada, precisa compreender: como, no modo visual, as imagens são utilizadas, incluindo a função das cores de fundos; como, no modo verbal, as diferentes fontes são organizadas para chamar a atenção do leitor; e como, no modo espacial, ocorre destaque no *layout* das páginas do *slide*, usando figuras de clipes e estrelas para separar as páginas introdutórias das páginas com as atividades. Além disso, os multiletramentos são desenvolvidos na abordagem de aspectos socioculturais, como as diferenças do ensino público para o ensino privado ou o cenário político no Brasil, sendo o gênero cartum instrumento utilizado para a discussão sobre os temas, contribuindo para a formação do pensamento crítico dos(as) aprendizes.

Em relação ao *design* educacional, analisamos que o REA “Cartum na sala de aula” foca sua estrutura em exercícios didáticos de perguntas a serem respondidas pelos(as) estudantes, sem sugestão de respostas. O recurso é direcionado a alunos(as) da 2^a série do Ensino Médio, mas acreditamos que possa ser adaptado a outros contextos de formação, já que não usa metalinguagem específica nem demanda atividades voltadas para um determinado percurso formativo. Por suas características mais abrangentes, simples

e explicativas, consideramos que o *design* instrucional do REA é adequado a seu conteúdo e modalidade de ensino, mas elementos mais criativos e disposição mais dinâmica talvez possam adequar o recurso ao público do ensino médio. Outro elemento destacado é a possibilidade de utilização do material em dois formatos: impresso e digital. No digital, ele parece oferecer maior potencialidade pelos recursos tecnológicos, como dar um *zoom* para aumentar a página, facilitando a leitura dos cartuns ou detalhes das imagens, o acesso às fontes citadas e poder clicar sobre os *hiperlinks*.

O segundo REA a ser analisado é o “Processo legislativo”, de autoria de Natalya Oliveira Coelho e Naiane Alves de Almeida. Trata-se de um vídeo informativo curto sobre como funciona o processo legislativo. Por meio do uso de balões ligados a desenhos de pessoas, é explicado como uma proposta chega à Assembleia, passa às Comissões, depois ao Plenário, à Comissão de redação, ao Governo do Estado e outras possibilidades ditadas pelas normas legislativas. Usam-se como fonte os sites da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e da Assembleia Legislativa de São Paulo.

Em termos de *design* técnico, o REA “Processo legislativo” usa o formato mp4, próprio para circulação de vídeos. É considerado um formato aberto e, com um *software* adequado e conhecimento, pode ser editado. Nota-se que o vídeo parece ter sido construído com base em *slides* que ganharam animação com uma trilha sonora. O recurso educacional tem licença aberta (CC BY) – apresentada no final do vídeo, dando liberdade ao usuário para modificá-lo desde que cite a fonte. Informa as fontes dos conteúdos no final, mas não menciona qual programa de edição foi usado para a produção do vídeo, o formato dos *slides*, se é aberto (ODP) ou fechado (*power point*), e figuras presentes, o que é considerado importante no contexto das práticas abertas. O recurso apresenta opção de *download* gratuito, de aumentar ou diminuir a velocidade do vídeo (o que é interessante porque o vídeo apresenta muitos textos escritos e pretende servir ao contexto educacional),

além das opções convencionais de aumentar o tamanho de visualização e o volume do som.

No critério do *design* de multiletramentos (multimodal e sociocultural), observamos, nesse segundo REA, uma articulação entre a modalidade verbal escrita (não oral, comum em vídeos), imagens estáticas, algumas dinâmicas (a da pilha de dinheiro que aumenta e diminui e o personagem final que faz movimentos de despedida abaixo da mensagem “*good bye*”), com função ilustrativa, e o som de fundo com uma melodia que suscita certa descontração como contraponto ao conteúdo mais sério da temática abordada no vídeo. Como estratégia multimodal com fim didático, notamos o uso de numeração em círculos com fundo na cor vermelha ao longo de todo o vídeo para orientar uma leitura sequencial das informações nos balões de texto. Com função de contraste, as cores das letras são pretas com fundo azul, e os *slides* têm fundo branco, facilitando a leitura. A imagem da lâmpada que espelha um globo, assim como a usada no primeiro REA, foi escolhida pela equipe responsável pelo site para ilustrar o REA no repositório e não tem intenção de interferir no seu conteúdo, mas apenas de distingui-lo dos demais e atrair atenção do público do repositório REALPTL. Pelo formato em vídeo, podemos dizer que é um REA concebido no e para o ambiente digital, oferecendo como opção para atividades presenciais sua projeção por um dispositivo tecnológico, como computador e *data-show*. Sua impressão não parece ser esperada nem adequada. O REA pode favorecer os multiletramentos pela exploração de suas linguagens e concepção política e cultural com a mediação de um(a) professor(a), mas esse papel não está explicitado no recurso.

Quanto ao *design* educacional, o REA “Processo legislativo” assemelha-se a uma aula expositiva, por meio de uma interação com perguntas e respostas. As perguntas sugerem dúvidas comuns sobre o assunto, e as respostas são dadas em uma linguagem mais simples e sem excesso de termos técnicos, que são comuns no meio legislativo. O público-alvo do vídeo não é

necessariamente estudante em formação escolar, mas pode ser qualquer interessado no assunto. Além da interatividade implicada pelas perguntas e respostas, o vídeo termina com duas frases informais que pressupõem um possível aprendizado com base nela: “Agora você já sabe um pouco mais sobre o processo legislativo e como surgem novas leis! ATÉ A PRÓXIMA!”. O design instrucional aparenta complexidade pelo formato de vídeo, mas é relativamente simples, já que não conta com muitas variações nos *slides*, adotando apenas o mesmo formato, que passa automaticamente, em grande parte, com textos verbais e imagens ilustrativas. Parece haver uma tentativa de atrair um público jovem, que busca formas diferentes de aprender e pode ter no vídeo elementos lúdicos, como a música de fundo, para variar seus materiais de estudo.

Os REA analisados têm muitos elementos em comum, como a multimodalidade na exploração da relação entre imagens e escrita como forma de atrair e tornar o material mais interessante; a atenção aos elementos técnicos de um REA; fácil acesso para baixar os arquivos e potencialidade de redesign; referência a algumas fontes usadas (mas ausência de outras nos dois casos); identidade com práticas educacionais comuns: exercícios didáticos e exposição, por exemplo. Com diferenças no formato e no tema, eles se constroem em um grande contexto de conteúdos educacionais que pode ser explorado para além da sala de aula. Como todo material didático, cabe ao usuário uma boa parcela de responsabilidade pela interação e aprendizagem a partir do fazer participativo esperado, assim como adaptação para cada público e contexto de uso.

Quanto à integração do repositório REALPTL, que pode ser visualizado em parte na Figura 5, observamos alguns metadados necessários em um ambiente digital educacional, além de apresentar licença aberta, coerente com a dos dois REA analisados: CC BY, no final de cada publicação.

Figura 5 - repositório REALPTL

Sobre Histórico Recursos ComparteLI! Moodle Redes Sociais Contato

PORQUÊS

Proposta de atividade com o gênero carta

30 de julho de 2023

MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE.

História e suportes do audiovisual

30 de maio de 2023

Search form

CATEGORIAS

- Espanhol
- Gramática
- Inglês
- Jogos
- Leitura e Escrita

Fonte: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/>

Após cada REA, conforme Figura 6, são dispostos: versão em formato aberto para download (se houver), informações de autoria, contexto de criação do recurso e licença, além do incentivo para que aqueles que usaram e adaptaram o recurso relatem o que fizeram e compartilhem a nova versão. Entretanto, o ambiente digital está bloqueado para comentários em razão de problemas técnicos do repositório que foi construído com o software WordPress. Assim, não favorece esse diálogo no momento desta análise.

Figura 6 - Informações de autoria e licença após publicação do REA no REALPTL

[Baixe aqui em formato odp.](#)

Por: Graziene Souza da Silva.

Recurso Educacional Aberto produzido durante a disciplina “Multiletramentos, Multimodalidade e Recurso on-line” do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, da UFMG, em 2023/1.

(Se você utilizou este REA ou o adaptou para seu interesse, conte aqui como foi e compartilhe sua adaptação)

Cartum na sala de aula de [REALPTL](#) está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).



[CARTUM](#)

Fonte: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/3309>

Os metadados de título, autoria, categorias e *tags* (palavras-chave) ficam claros no repositório. Apesar do pouco espaço atualmente para interação, há orientação para envio de REA por *e-mail*, por qualquer interessado, e esse endereço eletrônico também pode ser usado para contato geral. O *design* no repositório é organizado e pode-se facilmente se orientar na página principal pelas postagens dos REA, identificadas por uma imagem ilustrativa, título, data e *tags*. Para ver o recurso em detalhes, é preciso clicar sobre a imagem e acessá-lo. Há um menu superior horizontal com tópicos que organizam as informações fornecidas: Sobre, Histórico, Recursos, Compartilhe!, *Moodle*, Redes Sociais e Contato. Também está disponível um campo de busca.

Com base nessa análise, podemos dizer que os REA e o repositório REALPTL têm características importantes que os incluem como iniciativas de Educação Aberta e são exemplos do que pode ser feito como proposta aberta ao grande público e com boas orientações sobre o que o usuário pode fazer com o REA acessando. Entretanto, como mostrado ao longo das análises, melhorias tanto nos REA como no ambiente digital podem torná-los mais adequados em termos dos critérios analisados, por exemplo, no critério de interatividade.

Considerações finais

Avaliamos que a análise dos recursos pelo conceito de *Design-REA* Multimodal ajuda a “ler” os REA em sua amplitude, revelando suas vantagens e como podem ser aperfeiçoados em um redesign ao mesmo tempo em que o conceito pode servir como metodologia para orientar a produção por criadores de REA e também em sua avaliação pelos usuários.

Na produção de recursos educacionais abertos, o conceito pode proporcionar aos produtores desses materiais orientações sobre os aspectos do *design* técnico que são necessários para a classificação deles como REA, bem como os aspectos dos *designs* dos multiletramentos, que direcionam quanto a escolha dos modos (linguístico, espacial, visual, gestual ou sonoro), implicando no poder semiótico dos textos e dos elementos socioculturais utilizados como elementos para o letramento crítico, além dos aspectos dos *designs* educacional na orientação da escolha do tipo de material a ser produzido, como o público-alvo e o estilo didático, como o *slide* e vídeo dos REA selecionados. Na avaliação, os usuários podem usar o conceito para julgar não só a relevância do REA, mas como podem adaptá-lo à sua realidade e também aperfeiçoá-lo, já que um dos méritos do conceito de REA é seu poder de propiciar o redesign

na produção de novos REA, que favorecem também a aprendizagem dos(as) estudantes.

Nesse sentido, nossa discussão pode contribuir para a formação de estudantes do ensino superior, especialmente da licenciatura, com impactos na educação básica, já que dialoga com três orientações principais: da UNESCO, na recomendação ao uso de REA como forma de construção de sociedades mais inclusivas, abertas, participativas e com maior qualidade educacional; das Nações Unidas, em seus objetivos de desenvolvimento sustentável, especialmente o 4, que diz respeito à educação de qualidade; e, por fim, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de novos e multiletramentos na formação em todos os níveis de educação básica, para contribuir na formação de

mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2018, p. 70).

Essas orientações se associam à crescente necessidade de desenvolver multiletramentos para a leitura de textos cada vez mais multimodais, compreendidos na multiplicidade de modos inseridos na produção de textos. Por um lado, as discussões do conceito apontam que não há texto monomodal: ainda que seja aplicado exclusivamente o modo escrito, ele é carregado de semioses tanto no digital como no analógico com o tamanho, fontes e cores das letras. Por outro lado, esse trabalho deve ser associado ao da multiculturalidade, visto a diversidade cultural em que os textos estão inseridos e variam dependendo do contexto social – ambiente, formação acadêmica, raça, gênero, experiência de vida etc.. Esse quadro teórico lança luz sobre a necessidade de se saber lidar com as diferenças linguísticas e culturais, além de orientações para que a educação e a ciência sejam mais abertas, consideramos que a

abordagem aqui proposta é atual e pode favorecer esse tipo de prática em outros contextos educacionais, formais ou não.

Para finalizar, entendemos que futuras pesquisas poderão aperfeiçoar o conceito por meio de novas aplicações e teste das perguntas que compõem seu quadro esquemático.

REFERÊNCIAS

- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N.; STÖCKL, H. (ed.). *Language in Multimodal Contexts*. Publisher: New York/Berlin: De Gruyter, 2016a. p. 476-498.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. *Multimodality, learning and communication*: a social semiotic frame. London and New York: Routledge, 2016b.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (orgs.); Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefet-mg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- CREATIVE COMMONS. *Sobre as licenças*. Disponível em: <https://br.creativecommons.net/licencias/>. Acesso em: 4 jun. 2024.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge, 2010.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.
- LEFFA, Vilson José. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas /linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.
- NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 23 out. 2024.
- PEREIRA, Daniervelin R. M.; TEIXEIRA, Elaine; FETTERMANN, Joyce V.; CESAR, Danilo Rodrigues. Recursos educacionais abertos para aprendizagem de línguas no ensino superior. In: DÍAZ,

Germán Alejandro Miranda (org.). *Prácticas Abiertas*. 1ed. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, v. 1, p. 120-132, 2019. Disponível em: <https://chat.iztacala.unam.mx/sites/chat.iztacala.unam.mx/files/2020-04/Recursos%20educacionais%20abertos.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana. A pesquisa-design formação como metodologia de produção de REA. *READEduca [Em linha]: revista de educação para o século XXI*. N. 2, p. 1-9, 2016. ISSN 2183-7988. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/10400.2/5737>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SEBRIAM, Débora; GONSALES, Priscila. *Inovação aberta em educação: conceitos e modelos de negócio*. Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016. Disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-estudos-2-inovacao-aberta-em-educacao-conceitos-e-modelos-de-negocios/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, Elaine Teixeira da. *Design-REA Multimodal: uma análise de repositório e recurso educacional aberto para ensino de espanhol no Brasil*. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/50986>. Acesso em: 9 jun. 2024.

THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, vol. 32, n. 1, p. 5-8, 2003. Disponível em: <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

UNESCO. *Declaração REA de Paris em 2012*. 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por. Acesso em: 9 jun. 2024.

ANALYSIS OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN LIGHT OF THE MULTIMODAL DESIGN-OER CONCEPT

ABSTRACT: With a view to applying the concept of “Multimodal Design-OER” (DRM, in Portuguese), the Silva (2023), to evaluate Open Educational Resources (OER) of the “Educational Resources for Reading and Text Production in Degrees” (REALPTL, in Portuguese) digital repository, we selected two OER for analysis. The DRM concept starts from the review of the design and similarity between multiliteracies, multimodality and OER approaches, using the following criteria: platform/repository design, technical design, multimodal (and multiliteracies) design and educational design. The OER selected for study were produced by postgraduate students and use different themes, textual and technological production strategies. The results show that resource analysis helps to “read” OER in its breadth, revealing its advantages and how they can be improved in a redesign, at the same time that DRM can serve as a methodology to guide production by OER creators.

Keywords: digital repository; Open Educational Resource; multiliteracies; *design*.



MULTILETRAMENTOS: UM ESTUDO QUANTITATIVO DO CURRÍCULO PAULISTA

Renata Cristina Alves¹

RESUMO: A inserção das práticas contemporâneas de linguagem na BNCC (Brasil, 2018) amplia as possibilidades teórico-metodológicas no tratamento dos objetos de conhecimento do componente de Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Em consequência, as redes de ensino (re) adequaram seus currículos à luz dessa atualização normativa. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo homologou o *Curriculum Paulista* (São Paulo, 2019) e, a partir do ano seguinte, lançou os mediadores curriculares *Curriculum em ação* para efetivar essa implementação curricular, atualizada via BNCC (Brasil, 2018). Em vista disso, este artigo objetiva apresentar e discutir como os cadernos do *Curriculum em ação* para o 9º ano do Ensino Fundamental (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) trataram quantitativamente a apropriação teórica dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Cazden et al., 2021; Grupo Nova Londres, 2021). Espera-se, por fim, contribuir com as discussões sobre como tem ocorrido a didatização dos multiletramentos no âmbito da educação básica pública.

Palavras-chave: Multiletramentos; BNCC; Currículo; Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

As (não) tão recentes mudanças de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa (LP) estão relacionadas às trajetórias de

¹ Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp) e pós-doutoranda em Educação pela FEUSP. E-mail: re.cris_alves@hotmail.com.

pesquisas realizadas nos campos da Linguística, da Educação e áreas afins, como nos relembraria, à guisa de ilustração, Geraldi (2009). O autor elenca algumas dessas apropriações pela esfera de política pública para o ensino de LP, como variação linguística articulada às práticas de linguagem por meio de uma concepção mais interacionista de linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, assim como outros documentos normativos e orientadores anteriores, apropria-se de alguns desses estudos e instaura, no âmbito das políticas públicas para a Educação Básica, uma perspectiva de ensino de LP que amplia e direciona o olhar para as práticas de linguagem e gêneros discursivos/textuais. Nessa direção, o documento normativo orienta que a curadoria de gêneros e práticas de linguagem deve perpassar as práticas tradicionais e as contemporâneas de linguagem, balizadas pelos campos de atuação nos quais podem transitar.

Todavia, é necessário também ressaltar que, considerado como documento curricular cujas forças estão em disputa (Silva, 2016), os avanços e retrocessos estão sempre em embate. Tanto no terreno da política pública educacional, quanto no que diz respeito propriamente ao ensino de LP, há diversas teorizações e questionamentos sobre concepção da linguagem, práticas de linguagens, gêneros discursivos/textuais, campos de atuação e demais apropriações ou ausências que compõem o documento, como observamos nas coletâneas de Silva e Xavier (2021) e Souza e Rutiquewiski (2020), entre os diversos artigos publicados em periódicos científicos da área.

Postas essas considerações iniciais sobre a BNCC (Brasil, 2018), direcionamos nosso olhar para a filiação dos novos e multiletramentos, considerando que as práticas contemporâneas ganham espaço nas páginas que fundamentam o componente de LP. A justificativa é que os demais pressupostos – concepção de linguagem e gêneros discursivos – advindos de documentos curriculares anteriores já foram em demasia abordados e discutidos

ao longo das duas décadas posteriores aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN (Brasil, 1998).

Nesse sentido, os estados (re)adequaram seus currículos, tendo em vista essa atualização teórico-metodológica normativa para o ensino de LP. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), em consequência, homologou seu currículo, intitulado *Currículo Paulista*, em meados de 2019, e a partir disso reorganizou também os mediadores curriculares de produção própria. Durante os três anos subsequentes, sob a gestão de João Doria (PSDB), instituiu-se o que foi chamado de *Currículo em ação*, mediador curricular da SEDUC-SP responsável pela implementação pedagógica do *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019).

Assim, este artigo advém dos dados analisados na tese intitulada “Do Currículo Prescrito aos mediadores: *Currículo Paulista* e os cadernos *Currículo em ação* de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Anos Finais”, defendida no ano de 2023, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Conforme análise dos mediadores do primeiro semestre para o 9º ano do Ensino Fundamental, a perspectiva dos novos e multiletramentos é inserida tanto no currículo prescrito quanto nos materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP. No entanto, há nuances no tratamento dado aos distintos documentos pedagógicos. Por esse motivo, este texto objetiva apresentar e discutir alguns dados quantitativos no que se refere a essa apropriação pela rede estadual paulista. Para isso, fundamenta-se, como alicerce metodológico, em um enfoque quantitativo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), cujo objetivo é a interpretação desses dados educacionais referentes à didatização dos multiletramentos (Lankshear; Knobel, 2012).

Percorso metodológico

Ao considerar a pesquisa como “[...] um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um

fenômeno” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 30) é possível, grosso modo, orientar-se por uma perspectiva quantitativa, qualitativa ou quanti-quali, cuja coleta de dados pode ser feita por meio de distintas possibilidades, sendo uma delas a via de documentos que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados [...], seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2018, p. 44-45).

Com base em um enfoque quantitativo no qual a testagem de hipóteses baseia-se na medição numérica (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 30), a coleta de dados do presente *corpus* está direcionada para uma pesquisa documental nos mediadores curriculares *Currículo em ação* (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). Assim, esta pesquisa tem a ancoragem normativa dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Cazden et al., 2021; Grupo Nova Londres, 2021) da BNCC (Brasil, 2018), a partir do viés do *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019), em relação aos mediadores curriculares *Currículo em ação*, que são estruturados por situações de aprendizagem – conjuntos de atividades interligadas, de maneira geral, por temas, gêneros ou objetos de ensino (Litron, 2014; Polizeli, 2023) –, sendo 4 por volume, de modo que compõem o presente *corpus* 8 situações de aprendizagem.

Sintetizando, esta investigação documental de cunho quantitativo, com vistas a identificar a orientação que está sendo dada ao ensino de LP na rede estadual paulista, é feita com intenções educacionais. Ela considera, portanto, que os significados construídos por meio desses textos (Lankshear; Knobel, 2008) indicam as orientações educacionais da SEDUC-SP em relação ao que se comprehende e se apropria da perspectiva dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Cazden et al., 2021; Grupo Nova Londres, 2021) da BNCC (Brasil, 2018).

Para isso, a partir de uma análise qualitativa precedente à quantitativa, foram estabelecidas algumas categorias de análise referentes às situações de aprendizagens e relacionadas à

perspectiva teórica dos multiletramentos, como gêneros de leitura, gêneros de produção textual, produção individual ou coletiva, envolvimento de tecnologia na produção, textos multimodais, contemplação dos multiletramentos, exploração dos multiletramentos, práticas de linguagem contemporâneas, novos letramentos, contemplação à pedagogia dos multiletramentos e apresentação de *links* para outros textos serem acessados pelo celular. É válido, ainda, evidenciar que essas categorias foram construídas em articulação com o que foi possível ser analisado do objeto estudado, de modo que a apropriação da teoria pelo *Currículo em ação* (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) conduziu a categorização quantitativa do *corpus* analisado.

Multiletramentos: do Grupo Nova Londres ao Currículo Paulista

A perspectiva dos multiletramentos, a partir do Grupo Nova Londres (GNL), começa a ser divulgada na década de 1990, mais precisamente em 1996, com as primeiras publicações coletivas. Como nos lembram Rojo e Moura (2012, p. 19-20), “[...] os pesquisadores do GNL ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens”. Nesse sentido, abordavam o ensino de língua tendo em vista dois multi: “[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

A diversidade social, primeiro multi, contempla “[...] a variedade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19), enquanto a multimodalidade, segundo multi, compõe a integração efetiva dos possíveis recursos que estão à nossa disposição (Van Leewen, 2011). Esses trazem à tona a problemática do ecossistema que estava se instaurando e cuja produção,

circulação e recepção de textos não somente seriam mais coletivas, como também suscitariam questões relacionadas à dimensão social desse uso das plataformas digitais midiáticas. Esse processo culmina no que Jenkins (2009) chama de *convergência*:

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam. (Jenkins, 2009, p. 29).

O fluxo de conteúdos nos *feeds* das páginas das redes sociais é tão intenso e fluido na necessidade de narrar histórias para viralizar, na busca por *likes*, que acarreta a efemeridade e o excesso de informação (Rojo; Barbosa, 2015). Assim, não são só interesses individuais, mas, como afirma Jenkins (2009), interesses mercadológicos que perpassam essa convergência midiática. Nesse cenário, é tanto preciso saber lidar com essa multiplicidade discursiva, quanto produzir textos que contemplem essas novas possibilidades de produção (Kress, 2006), tendo em vista que toda prática de letramento é uma prática multimidiática (Lemke, 2010).

Os multiletramentos orientam, então, o ensino da língua pela noção de *design*, considerando a destituição semântica negativa que outras palavras, como *gramática*, podem apresentar. Didaticamente, partem dos *designs* disponíveis, sejam eles linguísticos, sonoros, visuais, espaciais ou gestuais (Grupo Nova Londres, 2021). Ou seja, tudo que está à disposição do estudante em determinado momento sócio-histórico pode ser absorvido como *design disponível* para que possa ser ressignificado no embate das diferenças, da diversidade cultural e linguística, culminando em outros processos de *design*, atualizado a cada efetivação desse percurso didático. Nesse sentido, não é somente a multimodalidade que é contemplada via a perspectiva dos multiletramentos, mas sim todo o ecossistema digital que envolve os textos multimodais, o que é retomado pela própria BNCC (Brasil, 2018, p. 68):

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. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades.

Como se afirma no normativo federal, não são somente os gêneros e textos cada vez mais multimidiáticos e compostos de vários modos de *design*, é a interseção das diversidades nesse ecossistema digital de interações tecnológicas. Por outro lado, também são apresentados alguns exemplos de gêneros que podem compor as práticas contemporâneas de linguagem, como podcasts, enciclopédias colaborativas, *playlists* (comentadas), *vlogs*, vídeos-minuto, *fanfics*, *e-zines*, *gifs*, memes, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, trailer honesto, conforme é possível observar no descritor da habilidade EF69LP06:

Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e podcasts culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em

várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (*vlogueiro*) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (Brasil, 2018, p. 143).

As atividades do eixo de produção textual, considerando o exemplo dado, contempla gêneros tradicionais da escola, como as notícias, as reportagens, entrevistas, cartas de leitor, artigos de opinião, resenhas, anúncios, propagandas, bem como considera esses gêneros das práticas contemporâneas como os *vlog*, *podcast*, *gameplay* ou outros que fazem a intersecção das práticas contemporâneas com as práticas tradicionais da escola como as reportagens multimidiáticas ou infográficos. Todavia, são evidenciadas as condições de produção que envolvem as práticas do campo jornalístico-midiático, em consideração ao contexto digital e das redes sociais (Brasil, 2018).

Em diálogo com proposto na BNCC (Brasil, 2018), o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) traz a perspectiva dos multiletramentos como fundante para todos os componentes de todas as etapas da Educação Básica, a partir da seção inicial, intitulada de “O compromisso com a alfabetização, o letramento e os (multi)letramentos em todas as áreas do conhecimento e Tecnologia digital: o estudante como consumidor e produtor de tecnologia”. Entretanto, é na seção referente ao componente de LP que é evidenciada a pedagogia dos multiletramentos, ancorada na noção de *design*, também compreendida como confluência de linguagem:

Sendo assim, os multiletramentos podem acontecer com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e mesmo independentemente

delas, dado que a confluência de linguagens (verbal — não verbal) ocorre também em materiais impressos, como fólder, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicações, *outdoors*. O uso do termo “confluência” deseja significar que as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim que, juntamente com o texto verbal, compõem um todo significativo cujo sentido é preciso que a escola comprehenda para que os estudantes também o comprehendam criticamente. (São Paulo, 2019, p. 104-105).

Embora se utilize da noção de *design* para tratar dos futuros sociais dos estudantes, tendo em vista as dimensões da vida pública, em comunidade e do trabalho, ao tratar dos multiletramentos, reduz-se a perspectiva à confluência de linguagem, na relação verbal e não verbal, cujos *designs* sonoros, visuais, gestuais e espaciais (Grupo Nova Londres, 2021) são embutidos no não verbal, silenciando, por exemplo, cores, perspectivas, vetores, no *design* visual (Grupo Nova Londres, 2021). Podemos pressupor, nesse sentido, que, embora se assumam os multiletramentos como perspectiva didático-metodológica, possivelmente o tratamento didático nos mediadores curriculares produzidos pela SEDUC-SP incide nessa relação contraditória explicitada no currículo prescrito. É o que constata a autora:

Quanto aos multiletramentos, é possível verificar que a compreensão do CP (São Paulo, 2019a) acerca da sua fundamentação restringe-se à confluência de linguagens, de modo a relegar à diversidade cultural um espaço pouco significativo nas situações de aprendizagem. E, tendo em vista a confluência de linguagem, com base nos modos de significação do GNL (2021), os mediadores curriculares (São Paulo, 2021a; 2021b; 2021c; 2021d) ainda tratam dicotomicamente o *design* linguístico e os demais como não linguísticos, não especificando e explicitando o *design* visual, gestual, espacial e sonoro quando as atividades abarcam aspectos desses *designs*. (Polizeli, 2023, p. 225).

É fato, todavia, que os multiletramentos podem acontecer independentemente das novas TDIC, conforme Rojo e Moura (2012) nos lembram:

[...] trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação («novos letramentos»), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Ao falar do não uso das tecnologias, os autores, Rojo e Moura (2012), nos alertam para o fato de que o ponto de partida são as culturas de referência dos estudantes, considerando aí os gêneros, linguagens e mídias. Isso não implica necessariamente apenas a confluência de linguagem, como é explicitada no *Curriculum Paulista* (São Paulo, 2019), mas sim a confluência que vem dos estudantes. Assim, tendo em vista essa orientação para a confluência de linguagens, apresentamos, na próxima seção, os dados quantitativos realizados por meio da análise documental.

Curriculum Paulista: um estudo quantitativo da didatização dos multiletramentos

Como afirmamos anteriormente, os cadernos *Curriculum em ação* (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) são organizados por situações de aprendizagem que, grosso modo, são unidades didáticas interligadas, de maneira geral, por temáticas, gêneros discursivos/textuais ou, ainda, por objetos do conhecimento (Litron, 2014; Polizeli, 2023). Logo, das categorias explicitadas no percurso metodológico, 5 - *textos multimodais, práticas de linguagem contemporâneas, novos letramentos, contemplação à pedagogia dos*

multiletramentos e apresentação de *links* para outros textos serem acessados pelo celular - dizem respeito ao que é contemplado nas situações em sua totalidade. As mais abrangentes são a contemplação e a exploração dos multiletramentos, conforme podemos observar nos dados quantitativos apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Os novos e multiletramentos no *Curriculum in Action*

Questionamentos sobre as SA	Das 8 SA	
	Sim	Não
Os multiletramentos são mencionados?	6	2
Os multiletramentos são explorados?	5	3
Os novos letramentos são explorados?	1	8
Os gestos didáticos da Pedagogia dos Multiletramentos aparecem?	0	8
São apresentados <i>links</i> para outros textos/atividades para que os estudantes possam acessar pelo celular?	6	2

Fonte: Polizeli (2023, p. 206).

Partindo da premissa de que pode ser que os multiletramentos tenham um tratamento via confluência de linguagem verbal e não verbal, observa-se na Tabela 1 que, de maneira geral, os multiletramentos são mencionados nas situações de aprendizagem, considerando as 6 menções de 8 situações de aprendizagem, sendo que a perspectiva dos multiletramentos é explorada em 5 delas. Já em relação à pedagogia dos multiletramentos (Cazden et al., 2021; Grupo Nova Londres, 2021) há um apagamento dos gestos didáticos ou da noção de *design* (Cazden et al., 2021; Grupo Nova Londres, 2021) nas situações de aprendizagem.

Outro aspecto observado nas atividades é a apresentação de *links* externos para que os estudantes possam acessar via QR code, na composição das atividades didáticas. Comumente, esses *links* são de textos que podem complementar as leituras que compõem a organização das situações de aprendizagem, sendo, nesse sentido, um recurso didático não relacionado diretamente à perspectiva dos multiletramentos (Cazden et al., 2021; Grupo Nova Londres, 2021), mas um recurso complementar às atividades

propostas, uma extensão das leituras disponíveis nas páginas das situações de aprendizagem.

Já no que diz respeito aos multi dos multiletramentos, a multiplicidade cultural (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Cazden *et al.*, 2021; Grupo Nova Londres, 2021) pode ser contemplada, nesse *corpus*, por meio da curadoria de textos inseridos no eixo de leitura, tanto pela temática quanto pelo gênero discursivo (Bakhtin, 2020), tendo em vista a proximidade com os gêneros, mídias e linguagens em que os estudantes, de modo geral, estão imersos para além dos muros escolares. Seguem, portanto, abaixo, no Quadro 1, os gêneros de leitura do *Currículo em Ação* (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) para o primeiro semestre:

Quadro 1 – Gêneros de leitura

GÊNEROS DE LEITURA	AUTORIA
Verbete/explicação	Interna - adaptação
HQ	Interna - SEDUC/SP
Cartum	Interna - SEDUC/SP
Charge	Sem autoria
Entrevista	Interna - SEDUC/SP
Artigo de divulgação científica	Sem autoria
Ilustração	Interna - SEDUC/SP
Conversa em aplicativo de mensagem	Interna - SEDUC/SP
Crônica	Interna - SEDUC/SP
Trecho - Lei	Externa - governamental
Cartum	Sem autoria
Anúncio publicitário	Interna - SEDUC/SP
Gráfico	Externa - governamental
Causo	Interna - adaptação

GÊNEROS DE LEITURA	AUTORIA
Literatura infantil	Externa - Clássicos Literários
Definição	Interna - SEDUC/SP
Tirinha	Sem autoria
Comentário	Interna - SEDUC/SP
Meme	Externa - Não identificável
Depoimento	Interna - SEDUC/SP
Texto de divulgação científica	Interna - SEDUC/SP
<i>Fake news</i> (em formato impresso)	Interna - SEDUC/SP
<i>Fake news</i> (em formato digital)	Interna - SEDUC/SP
Propaganda	Interna - SEDUC/SP
<i>Fake news</i>	Interna - Adaptação
Recado em um mural	Interna - Adaptação

Fonte: elaboração própria (2024).

Observa-se que são 26 gêneros abordados ao longo das 8 situações, sendo possível afirmar que 20 são tradicionais da escola, considerando que a conversa em aplicativo de mensagem, *fake news*, meme e o comentário estão relacionados às práticas contemporâneas digitais. Se o balizador for a confluência de linguagem, seriam outros 9 gêneros inseridos na perspectiva do *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) – HQ, cartum, charge, gráfico, tirinha, meme, *fake news*, em formato impresso ou digital, e a propaganda.

É fato que a *fake news* emerge como um fenômeno das redes sociais e, ao passo que são produzidos cada vez mais textos que são tidos como notícias falsas, essa relação com a notícia se afasta, configurando-se um novo gênero discursivo (Bakhtin, 2020) – *fake news*. Trata-se de um ecossistema de desinformação demasiadamente estruturado, conforme explicam Sargentini e

Carvalho (2021), que pode englobar (i) uma falsa conexão (quando não há confirmação do conteúdo por meio das manchetes), (ii) um falso contexto (o conteúdo do texto é compartilhado em um contexto que não representa o acontecimento) e (iii) a manipulação do contexto (quando acontece a manipulação do fato ocorrido com a intenção de enganar). Essa elaboração pode se dar por meio de sátira ou paródia (intenção de enganar, mas não prejudicar), conteúdo enganoso (intenção de prejudicar alguém ou algo), conteúdo impostor (não há fontes que possibilitem o estabelecimento de relação aos fatos) e conteúdo fabricado (cujo conteúdo é novo e totalmente falso, com o objetivo de prejudicar e ludibriar) (Sargentini; Carvalho, 2021).

Outro aspecto interessante que pode reduzir, ainda mais, a diversidade apresentada dos textos, está relacionado à autoria, visto que metade das produções, 14, são produções internas da SEDUC-SP; outras 3 são produções internas adaptadas; 4 são produções externas, ora governamentais, ora literárias ou um meme, que diante da característica de viralização não necessita apresentar autoria, visto que é habitual não saber a procedência autorial desse gênero; outras 4 são produções de autoria não identificável. Ao ter textos cujas autorias não representem diversidade como *design* disponível (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al.*, 2021), a possibilidade de colocar em diálogos diferentes olhares e visões de mundo se reduz significativamente, mais uma vez.

Identificadas essas fragilidades no âmbito da multiplicidade cultural, dirigir-nos-emos para os gêneros do eixo de produção de texto. Conforme se observa no Quadro 2, são 10 atividades de produção.

Quadro 2 – Gêneros de produção de texto

GÊNEROS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	COLETIVA OU INDIVIDUAL?	ENVOLVE TECNOLOGIA	EXPLORA O GÊNERO
Crônica	Individual/grupo	Sim	Não
Notícia	Individual	Não	Não
HQ	Grupo	Sim	Não
Zine (digital ou não)	Grupo	Sim	Parcialmente
Texto colaborativo apresentado em podcast ou vídeo-minuto	Grupo	Sim	Não
Anúncio publicitário	Grupo	Sim	Sim
Apresentação das pesquisas	Grupo	Sim	Não
Podcast	Grupo	Sim	Não
Gif animado a partir do folioscópio	Individual	Sim	Não
Texto argumentativo	Duplas/tríos	Sim	Não

Fonte: elaboração própria (2024).

É interessante observar que, ao passo que se nota um tratamento controverso no eixo de leitura, no eixo de produção de texto é possível inferir como os multiletramentos o têm alterado. Nesse sentido, o Quadro 2 apresenta 4 colunas: gêneros de produção textual, produção individual ou coletiva, envolvimento de tecnologia na produção ou se há exploração do gênero. No que tange ao gênero, há um equilíbrio de seleção, sendo crônica, notícia, HQ, anúncio publicitário, apresentação de pesquisas e o texto argumentativo como práticas já tradicionais da escola, tendo em vista a curadoria explicitada pela BNCC (Brasil, 2018). A zine (digital ou não), texto colaborativo apresentado em podcast ou vídeo-minuto, podcast, gif animado a partir de um folioscópio são gêneros mais relacionados às práticas contemporâneas de linguagem,

cuja confluência das mídias possibilitou suas disseminações nas diversas esferas sociais, além da midiática.

Outro ponto interessante é que, possivelmente por influência dessa atualização teórica da BNCC (Brasil, 2018), que traz as práticas mais colaborativas, nota-se que, pelo menos, 8 produções textuais indicam a possibilidade de a atividade ser realizada de modo colaborativo, seja em duplas, trios ou em grupos. Apenas 1 do que consta no Quadro 2 não dá indício de envolvimento de recursos tecnológicos, o que indica que, enquanto a curadoria das práticas de leitura é direcionada para a compreensão da confluência de linguagem do *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019), nas práticas de produção a tecnologia é mais evidenciada no percurso metodológico de construção.

Por outro lado, um aspecto tampouco positivo que o Quadro 2 indica está relacionado à exploração (ou não) do gênero, visto que 8 gêneros não são explorados. Apenas 1 é explorado e outro indica uma exploração parcial, o que é demasiadamente preocupante e nos direciona para o Quadro 3, no qual estão os gêneros exclusivamente mencionados.

Quadro 3 – Gêneros mencionados

GÊNEROS MENCIONADOS
Podcast
Vídeo-minuto
Roda de Conversa
Vidding
Exposição
Seminário
Performance individual
Podcast

GÊNEROS MENCIONADOS
Podcast
Podcast
Podcast
Vídeo-minuto

Fonte: elaboração própria (2024).

Agrega-se aos possíveis prejuízos pedagógicos da não exploração dos gêneros, tendo em vista sua quantidade significativa, a simples menção desses gêneros ao longo das situações de aprendizagens. É cabível declarar que, dos 12 gêneros mencionados, 5 são podcasts, 2 vídeos-minutos e 1 *vidding*, enquanto roda de conversa, exposição, seminário, *performance* individual apresentam cada um uma menção. Em outras palavras, considerando os dados numéricos levantados sobre as produções textuais, não há um tratamento didático-pedagógico que possibilite ao estudante compreender efetivamente as articulações, linguagens, mídias e forças sociais que estão envoltas nas práticas contemporâneas de linguagem.

Considerações finais

Chegando às considerações finais, no que tange aos gêneros de leitura, é possível afirmar que a autoria basicamente interna da SEDUC-SP penaliza a diversidade cultural que a adesão à perspectiva dos multiletramentos pode oportunizar. Já para a produção de texto, há um certo equilíbrio no processo de seleção, tendo em vista o que é explicitado na BNCC (Brasil, 2018). Além disso, as produções textuais indicam um percurso colaborativo para suas construções, considerando as possibilidades de realização via duplas, trios ou grupos. Todavia, a não exploração ou a exclusiva menção é alarmante em relação à apropriação dessas práticas. Tendo em vista a perspectiva de linguagem

enunciativo-discursiva adotada (Brasil, 1998; 2018; São Paulo, 2019), pela qual o estudante se constitui a partir e nas interações em que ele está envolvido, se não há exploração do gênero, também não lhe é possível desenvolver e articular os *designs* disponíveis, com vistas às ressignificações.

Mais agravante que o tratamento reducionista é a mera menção a gêneros textuais/discursivos relacionados às práticas contemporâneas de linguagem, para que sejam articulados, no âmbito da prática pedagógica do e pelo professor, à possibilidade didática de desenvolvimento de um trabalho com as práticas contemporâneas de linguagem. A menção de gêneros que circulam em redes sociais, por exemplo, não implica a adoção da perspectiva dos multiletramentos. Em outras palavras, mencionar a possibilidade de produção textual de um *podcast*, *vidding* ou vídeo-minuto é responsabilizar o professor pelas mudanças didático-metodológicas que a SEDUC-SP em seu currículo considera como necessárias, sem dar suporte estrutural e pedagógico para sua realização.

Por fim, também pode ser considerado que a apropriação dos multiletramentos pelas redes de ensino, a partir do *corpus* analisado, indica distintos desafios a serem enfrentados na efetivação dos currículos e da BNCC (Brasil, 2018), como a compreensão dos multiletramentos fundamentada na noção de *design*, da pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden et al., 2021), para que o tratamento didático-metodológico não seja em demasia reduzido à relação do verbal e não verbal, como observado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2020.

BARBOSA; Jacqueline P.; ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Hiper-modernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*.

Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

CAZDEN, Courtney et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolôdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 25 out. 2024.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilton. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. Design and Transformation: New Theories of Meaning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006 [2000]. p. 153-161.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMKE, Jay L. Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 1-26, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

LITRON, Fernanda Felix. *Curriculum estadual paulista para Língua Portuguesa no ensino médio (2008-2012): descrição e análise do documento oficial e dos «cadernos do professor»*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

POLIZELI, Renata Cristina Alves. *Do currículo prescrito aos mediadores: Currículo Paulista e os cadernos Currículo em ação de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Anos Finais*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12567>. Acesso em: 25 out. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Curriculum Paulista*. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

SÃO PAULO. Estado. *Curriculum em Ação 9 Nono Ano Ensino Fundamental II Caderno do Aluno volume 1*. São Paulo: SEDUC, 2021a.

SÃO PAULO. Estado. *Língua Portuguesa área de Linguagens 9º ano Caderno do Professor*. São Paulo: SEDUC, 2021b.

SÃO PAULO. Estado. *Curriculum Paulista Caderno do Estudante 9º ano Ensino Fundamental Anos Finais – Volume 2 Língua Portuguesa*. São Paulo: SEDUC, 2021c.

SÃO PAULO. Estado. *Língua Portuguesa Área de Linguagens 9º ano Caderno do Professor*. São Paulo: SEDUC, 2021d.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandéz; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodología de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARGENTINI, Vanice; CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de. A vontade de verdade nos discursos: os contornos das fake news. In: CURCINO, Luzimara; SARGENTINI, Vanice; PIOVENAZI, Carlos (org.). *Discurso e (pós)verdade*. São Paulo: Parábola, 2021, p. 73-86.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Kleber Aparecida da; XAVIER, Rosely Perez (org.). *Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2021.

SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). *Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino fundamental II)*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

MULTILITERACIES: A QUANTITATIVE STUDY ABOUT CURRÍCULO PAULISTA

ABSTRACT: The insertion of contemporary language practices in BNCC (Brazil, 2018) expands the theoretical-methodological possibilities in the treatment of knowledge objects of the Portuguese language component, for the final years of elementary school. As a result, education departments (re)adapted their curriculum considering this normative update. The Secretary of Education of the State of São Paulo approves *Curriculum Paulista* (São Paulo, 2019) and, as of the year following, publishes the curricular mediators *Curriculo em ação* (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) to effect this curricular implementation, updated by BNCC (Brazil, 2018). Therefore, this text aims to present and discuss how the books of the *Curriculo em ação* (São Paulo, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) for the 9th year of Elementary School in the Final Years has treated quantitatively this theoretical appropriation of multiliteracies (Rojo; Moura, 2012; Rojo, Barbosa, 2015; Cazden et al., 2021; New London Group, 2021), held by Secretary of Education of the State of São Paulo. It expected, finally, to contribute to the discussions on how the teaching of multiliteracies has occurred in the scope of basic and public education.

Keywords: Multiliteracies; BNCC; Curriculum; Portuguese Language teaching.



PROJETO GRÁFICO E MEDIAÇÃO EDITORIAL DA NARRATIVA JUVENIL CONTEMPORÂNEA: O CASO DE A HISTÓRIA DO VAI E VOLTA, DE TIAGO DE MELO ANDRADE

Fabiano Tadeu Grazioli¹

RESUMO: No artigo, investigam-se as propriedades gráfico-visuais tomadas como recursos expressivos na construção do objeto-livro destinado aos jovens leitores, por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que permite aproximar considerações teóricas da obra *A história do vai e volta* (2013), cujo texto verbal tem autoria de Tiago de Melo Andrade, as ilustrações de Adriana Alves e o projeto gráfico é da Estação Designer. O estudo concebe o design gráfico como recurso articulador dos elementos que compõem a linguagem visual da obra, porque é capaz de integrar texto verbal e ilustração por meio das suas soluções criativas, e utiliza considerações teóricas de Chartier (1996, 2002), Hendel (2022), Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011), Pinheiro (2018, 2019), Necyk (2007), Lacerda (2018), entre outras. Das diversas conclusões, ressalta-se que o enredo (narrativa verbal) orienta o design gráfico na busca da representação visual, isto é, o enredo sugere as ideias criativas que, ao mesmo tempo, acolhem o texto verbal no contexto visual da obra. Tal simbiose entre as linguagens que compõem o objeto-livro tem sua articulação favorecida, sobretudo, pelo projeto gráfico, que funciona como mediador de leitura e mediador editorial, porque contribui potencialmente para a interação entre a obra multimodal e o jovem leitor, premissa do Design de Leitura, bem como para a percepção da obra como objeto estético.

¹ Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Erechim/RS. E-mail: ftg@uricer.edu.br.

Palavras-Chave: Mediação editorial. Narrativa juvenil contemporânea. Design de Leitura.

Considerações iniciais

Os livros de literatura infantil contemporânea se esmeram em oferecer ao leitor metáforas visuais construídas pelas ilustrações e pelo projeto gráfico, as quais colocam as narrativas e os poemas em outro patamar de interação com os leitores em comparação a épocas anteriores. Na visão de Marta Passos Pinheiro e Jéssica Mariana Andrade Tolentino (2019, p. 84), esse esmero tem contribuído para a ampliação do público leitor. Estudos da área do design gráfico em diálogo com a literatura, como os utilizados nesta pesquisa, apresentam exemplos de como o projeto gráfico implica a construção de sentidos em livros de literatura para crianças. Entretanto, não é comum vermos livros de literatura para jovens leitores – compreendidos aqui como adolescentes e jovens – apostando nesses recursos, por isso, também, nosso interesse em apreciar a proposta da obra escolhida para a presente pesquisa.

Neste estudo, *A história do vai e volta*, narrativa juvenil de Tiago de Melo Andrade, com ilustrações de Adriana Alves, projeto gráfico e diagramação do estúdio Estação Designer², é analisada a partir de seus aspectos literários e visuais, observados dentro de um contexto teórico que aproxima o design gráfico e a literatura produzida para a infância e, principalmente, para a juventude. Assim, tão importante quanto justificar a realização desse estudo pela escassez de pesquisas que se voltam para esse recorte, é realizá-lo pela importância de compreender como os aspectos gráfico-editoriais da obra juvenil em questão contribuem para a interação que se estabelece entre o objeto-livro e o leitor. E, ainda,

2 Chama nossa atenção o fato de o expediente apresentar, em duas funções, a construção do projeto gráfico, aspecto que merece ser sublinhado no contexto deste estudo. Cabe ressaltar que atualmente o estúdio de design se denomina Doroteia.

como tais aspectos colocam o leitor em posição de assimilar as linguagens e o enredo por meio da linguagem visual, compreendida nesta pesquisa no escopo dos estudos do Design de Leitura, no qual o projeto gráfico tem potencial de realizar a mediação de leitura da obra, isto é, aproximar e tornar não só possível, mas também efetiva e potente, a(s) leitura(s) do objetivo-livro que materializa a obra.

Nessa direção, são investigadas questões acerca dos significados do projeto gráfico em relação aos sentidos que encontramos no enredo; verificamos em que medida e por meio de que recursos o projeto gráfico se propõe a estampar ou ilustrar o enredo e porque dá conta de fazê-lo na realização da obra, compreendida como objeto-livro. Na esteira dessas reflexões, nosso interesse se volta para a análise da composição do projeto gráfico da parte interna do livro, considerada, neste trabalho, a partir do prólogo, bem como para os paratextos editoriais, especulando que sentidos podem os elementos do projeto gráfico, no jogo intercódigos, estabelecer com a narrativa verbal e as suas camadas de significados. As análises partem de reflexões mais gerais sobre o tema, embasadas por Roger Chartier (1996, 2002) e Richard Hendel (2022), entre outros, em direção a questões mais pontuais exigidas pela proposta, como os estudos de Marta Passos Pinheiro (2018), Odilon Moraes (2008) e das pesquisas de Maria Niklajeva e Carole Scott (2011), Sophie Van der Linden (2011), Bárbara Jane Necyk (2007) e Maíra Gonçalves Lacerda (2018), dentre outros.

Uma breve (re)visão teórica

No estudo “A mediação editorial”, Roger Chartier ([1999] 2002, p. 62) assinala uma ideia recorrente em suas exposições orais e em seus estudos: “Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados”. Apesar de o pesquisador debater avidamente sobre a

mudança que os dispositivos digitais emergentes, desde o início do século XXI, impõem à leitura ao fazerem o texto migrar da página impressa para a tela, no estudo “Do livro à leitura”, da obra *Práticas de leitura*, Chartier (1996) focaliza a diferença que existe entre dois grupos de dispositivos que procuram impor protocolos de leitura, isto é, maneiras de ler o **texto impresso**.

No prefácio dessa obra, Chartier (1996) sublinha a existência de um conjunto de dispositivos para a leitura que ele denomina **protocolos de leitura**, que “[...] define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal.” (CHARTIER, 1996, p. 20). No capítulo “Do livro à leitura”, o historiador identifica dois grupos de dispositivos: os procedimentos de **produção de textos** e os de **produção de livros**. No primeiro grupo, que diz respeito ao texto em si (fora do escopo da edição), podemos perceber “senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção.” (CHARTIER, 1996, p. 95). Já no segundo grupo (e, portanto, adentrando no espaço da edição), o conjunto de dispositivos é composto “pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto [diagramação], sua tipografia, sua ilustração”. (CHARTIER, 1996, p. 96).

Considerando a proposta da pesquisa aqui delineada, as seguintes palavras de Chartier (1996, p. 96) têm grande importância: “Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididos pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto”. Na prática atual da edição de livros impressos, os dispositivos do primeiro grupo se fundem ao segundo, pois, como afirma o designer americano Richard Hendel (2022 [2003] p. 11):

Não é somente o que o autor escreve num livro que vai definir o assunto do livro. Sua forma física, assim como sua tipografia, também o definem. Cada escolha feita por um designer causa algum efeito sobre o

leitor. Este efeito pode ser radical ou sutil, mas geralmente está fora da capacidade do leitor descrevê-lo.

O segundo conjunto de dispositivos que Chartier (1996) menciona são da seara do design gráfico, na qual são estudados os componentes de uma publicação impressa, tais como o papel (suas características em geral, como gramatura, cor, textura) e a tipografia, isto é, o tipo de letra (formato, tamanho, estilo), bem como as questões relacionadas às proporções e posicionamentos dos textos (diagramação, composição da mancha gráfica) em relação às ilustrações. Essas especificações dialogam com o verbete para “projeto gráfico” proposto no ABC da ADG³ – glossário de temas e verbetes utilizados em design gráfico (ADG, 2000, p. 89), em que podemos ler: “Planejamento das características gráfico-visuais de uma peça gráfica, seja uma publicação, um folder ou um cartaz, envolvendo o detalhamento de especificações para produção gráfica como formato de papel, processos de composição, impressão e acabamento”.

Como podemos notar, são elementos que definem a materialidade do livro impresso. Marta Passos Pinheiro e Jéssica Mariana Andrade Tolentino (2019, p. 42) afirmam que “Um livro pode não possuir texto escrito ou ilustrações, mas jamais deixará de apresentar um projeto gráfico”, aspecto que remete à concretude do impresso e nos faz perceber que todo o livro possui uma dimensão gráfica, cujas materialidades adicionadas a cada novo dispositivo de escrita e comunicação alteram os sentidos que ele projeta.

Estendendo essa reflexão, Bárbara Jane Necyk (2007, p. 87) afirma que “o design no sentido bidimensional (gráfico) e tridimensional (objeto) do livro, bem como a forma pela qual este é lido influenciam fortemente a sua recepção”, e coloca em evidência, em sua pesquisa de mestrado em Design, *Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo, a relação entre o*

³ A sigla ADG refere-se à Associação dos Designers Gráficos do Brasil.

texto e a imagem no livro de literatura infantil. Seu objetivo foi observar como o livro infantil contemporâneo (o livro de ficção) conduz a narrativa, considerando o texto e a ilustração. Nas suas palavras, “[...] ao trabalhar de forma narrativa, a ilustração aplicada ao livro infantil tende a compor com o texto um sistema de imbricações recíprocas na construção da narrativa verbo-visual.” (NECYK, 2007, p. 6). O estudo de Necyk (2007) se diferencia no escopo da literatura infantil porque analisa essas relações com base no design, por isso nos interessa trazer a este estudo algumas de suas considerações.

A literatura infantil tem se constituído, no período contemporâneo, por meio de projetos criativos cujas referências visuais são indispensáveis para a realização de uma leitura completa e fluida das obras, o que aproxima a atividade leitora do design gráfico. Necyk (2007, p. 89) considera que: “A forma do livro e a maneira pela qual estão dispostos os elementos que contam a história ajudarão o leitor a percorrer a narrativa. Tendo em vista que o design do livro realiza também uma mediação da leitura, cresce a importância desta como promotora da leitura”. Na condição de mediador de leitura, o design pode receber outro grau de importância dentro dos projetos editoriais, de modo a deslocar também a atenção que os responsáveis pela mediação de leitura, enquanto atividade de descoberta dentro dos espaços de formação de leitores, dão a esse componente do livro literário.

A mediação de leitura que o design do livro propõe (NECYK, 2007) tem relação com as considerações das pesquisadoras Maria do Rosário Pereira e Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista (2018, p. 110), que estudam obras para a infância compostas basicamente por ilustrações que são **essencialmente interativas**, não porque apresentam recursos como botões, tecidos macios, recursos sonoros ou movimento, mas porque, em contato com elas, “[...] o leitor é tomado como um parceiro na construção do sentido, que é conegociado e cointerpretado pelos participantes da interação (aqui entendidos como autor, ilustrador e leitor)”. É

por isso que os pesquisadores arrolados nesta seção são pontuais em considerar que a articulação da linguagem visual assume o papel de um recurso imprescindível na produção de livros literários para a infância e a juventude.

Tal articulação, destacamos, é colocada em evidência, de modo visível e material, por meio do projeto gráfico e dos dispositivos que oferecem o livro à leitura, à fruição. O ilustrador e designer gráfico Odilon Moraes também escreve sobre a atividade criativa acerca dos livros ilustrados e, discutindo sobre o papel do projeto gráfico, explica como a referida mediação pode acontecer na leitura enquanto exploração visual do livro impresso:

O projeto gráfico, no passar das páginas, nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa. (MORAES, 2008, p. 49-50).

Odilon Moraes, mais conhecido como ilustrador, em muitos de seus trabalhos, realiza as três funções de que estamos tratando: é o autor do texto verbal, o ilustrador e o designer gráfico. Pinheiro (2018, p. 129) explica que “[e]sse ‘acúmulo de funções’ vem, de certa forma, contribuindo para o êxito das produções literárias, já que o diálogo entre as três artes citadas é fundamental para seu sucesso”. Pinheiro (2018) também pontua uma maneira mais tradicional de o livro ser produzido: quando cada uma das atividades mencionadas é realizada por uma pessoa em separado, isto é, o ilustrador é convidado após a produção do texto escrito⁴ e o design, por sua vez, realiza sua função de costurar as três

4 A proposição e o estabelecimento de um texto também constituem um processo em si, dentro do processo de produção do livro. Maíra Gonçalves Lacerda (2018, p. 84) explica-o de forma sucinta: “[...] no processo habitual de um projeto editorial, o conteúdo verbal de um livro é composto inicialmente pelo escritor, mas, muitas vezes, sofre influência direta do trabalho editorial realizado pelos editores e revisores, e, quando é o caso, a reinterpretação do tradutor”.

linguagens: texto verbal, ilustrações e o próprio projeto gráfico, o trabalho que ele soma aos outros dois e, ao mesmo tempo, possibilita que o livro se torne um objeto bi e tridimensional, como Necyk (2007) se refere a ele.

Esse modo de trabalhar é importante de ser mencionado, porque expõe um formato recorrente nas editoras que nem sempre logra êxito, haja vista o exemplo que Pinheiro (2018) analisa, o da obra *Visita à baleia*, de Paulo Venturelli (2013), cujo projeto gráfico não atinge o efeito esperado quando se propõe “costurar” (expressão da autora) as outras duas linguagens e se impor, ele também, enquanto uma possível linguagem. Contudo, a pesquisadora destaca que: “[o] fato de denominarmos essa forma de produção editorial como ‘tradicional’ não desmerece o resultado do produto, desde que haja um diálogo entre todos os responsáveis por sua concepção e produção.” (PINHEIRO, 2018, p. 154). O diálogo entre as três partes, ou as três atividades que acabam por representar as três linguagens de que estamos tratando, deve ser garantido pelo editor ou pelo coordenador editorial, que a pesquisadora enxerga como um importante regente da orquestra da criação de livros para crianças de jovens.

Maíra Gonçalves Lacerda (2018), em sua tese de doutorado em Design, intitulada *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens*, reflete sobre o lugar do design na formação visual do indivíduo, pois comprehende que o livro de literatura para crianças e jovens, em sua grande maioria, investe na relação verbo-visual como espaço apropriado para a fruição da poesia e da prosa de ficção. A pesquisa dialoga com o espaço escolar, já que Lacerda (2018), entre outras frentes, realiza a análise gráfica dos livros de literatura distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e propõe a “organização de um panorama a respeito da progressão de complexidade gráfica dessas obras, relacionando os aspectos gráficos por elas apresentados com o desenvolvimento escolar do leitor.” (LACERDA, 2018, p. 6).

O corpus do estudo de Lacerda (2018) é formado por livros das diferentes etapas do Ensino Básico no Brasil: a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No desenvolvimento da pesquisa, a autora apresenta conceitos e considerações importantes no contexto desse estudo, além de realizá-la no mesmo programa de pós-graduação que a dissertação de Necyk (2007), o que aproxima as perspectivas teóricas de ambas. Às coordenadas já trazidas ao nosso estudo, Lacerda (2018, p. 109, grifo nosso) acrescenta a ideia de verbo-visualidade:

O design de livros tem a função primeira de dar forma ao objeto e apresentar seus conteúdos, tanto verbais quanto visuais – compostos pelas ilustrações e pelo próprio projeto gráfico. Contudo, o objeto criado não apenas contém a transcrição do texto do escritor e as imagens do ilustrador em suas páginas, mas é capaz de estabelecer uma comunicação própria materializada na **verbo-visualidade**. Ao pensarmos o Design como agente produtor do livro, **mediador de leitura** e parte integrante da linguagem verbo-visual, percebemos seu papel para além da construção do objeto-livro, isto é, seu papel na produção de sentidos e na formação do diálogo que se estabelece entre suporte, projeto gráfico, representação imagética, conteúdo verbal e leitor durante a experiência literária.

Como percebemos, o projeto gráfico, ao estabelecer relações entre as linguagens verbal e visual, coloca em evidência um modo próprio de comunicação que a pesquisadora denomina, no contexto do estudo, como verbo-visualidade. Além disso, o design se torna um mediador de leitura – como também defendido por Necyk (2007) –, porque tem papel decisivo na produção de sentidos dos diversos elementos que compõem a linguagem verbo-visual. A ideia de aproximar leitores e os conteúdos expressos nas linguagens que o design materializa, fazendo com que ocorra a referida mediação de leitura, pode ser compreendida, nas palavras de Lacerda (2018, p. 47-48, grifo nosso), ainda nas partes introdutórias de sua tese, como:

[...] um caminho possível para se pensar o objeto-livro seria olhar para ele enquanto suporte, veículo ou repositório para a materialização de um pensamento, uma ideia, uma informação, uma narrativa, ou em última instância um **enunciado**. Mas é necessário compreender que imagens, projeto gráfico e suporte também compõem esse enunciado, influenciando-o e construindo-o de forma conjunta enquanto **objeto multimodal**.

Ao compreender o objeto-livro como enunciado e, ao mesmo tempo, como objeto multimodal, isto é, que existe na confluência de múltiplas modalidades, a ideia de enunciado sugere a existência e a atividade de um leitor, o que justifica a ação de mediar: aproximá-lo do(s) significado(s) desse enunciado. Ao visualizarmos essa mediação em relação ao livro de literatura que estamos perfilando neste estudo, podemos pensar a recepção em outras modalidades (semioses), mesmo que se trate do objeto-livro, isto é, um livro impresso. A pesquisadora Roxane Rojo (2012) destaca a existência de diversas modalidades nos textos contemporâneos, as quais ela explica como símbolos ou sistemas de símbolos (semioses) a que os textos recorrem. Esses sistemas têm sido chamados de multimodalidades ou multissemioses, porque são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19). Nos seus estudos, Rojo explora, principalmente, as semioses presentes nos textos digitais; contudo, suas considerações ajudam a explicar o livro de literatura como objeto multimodal, tal como Lacerda (2018) o considera.

A pesquisa de Lacerda (2018) apresenta grande número de análises de livros, na sua grande maioria literários, a partir das perspectivas teóricas que a autora discute e elucida ao longo do estudo. Na análise da obra *Eu vi um pavão* (ANÔNIMO, 2011), a pesquisadora demonstra como o “Design se posiciona de forma atuante e participa diretamente como coautor do discurso do livro.” (LACERDA, 2018, p. 144). As ilustrações são do artista

indiano Ramsingh Urveti e foram criadas com bico de pena; o projeto gráfico foi desenvolvido por Jonathan Yamakami e utiliza facas especiais para lograr recortes diversos nas páginas que permitem recombinações do texto, um poema inglês do século XVII, com características surrealistas e conteúdo fantástico, cuja autoria é anônima. Ao concluir, Lacerda (2018, p. 149) aponta como as três linguagens, intrincadas, possibilitam a experiência literária e a função decisiva do design nesse contexto: “Com uma ação claramente participativa para a elaboração do objeto-livro, capaz de interferir nos demais conteúdos e linguagens, o Design materializa a verbo-visualidade, possibilitando que sujeito e objeto interajam para a produção de sentidos”. Tal participação é pressuposto da multimodalidade, porque prevê a colaboração de diversos modos de comunicação na interação com os leitores.

Em sua pesquisa, Lacerda (2018) utiliza o termo objeto-livro, porque pretende marcar uma distinção em relação ao termo livro, usado muitas vezes para fazer referência apenas ao texto, sem considerar a materialidade do objeto. Assim, a expressão objeto-livro aponta para o “[...] suporte que integra conteúdo verbal, imagético e gráfico [...]”, que, ao ser construído por diversos agentes, se constitui na soma das diferentes vozes que abriga” (LACERDA, 2018, p. 47). A pesquisadora chama atenção para que a expressão objeto-livro não seja confundida com a nomenclatura livro-objeto, que caracteriza os livros cuja materialidade se sobrepõe aos demais aspectos. De acordo com Lacerda (2018, p. 47), “[o]bjeto-livro é um termo que se refere à percepção de qualquer livro enquanto objeto material”. Esse aspecto, ou seja, a materialidade do livro, é decisivo para que as obras de literatura para a infância e a juventude sejam percebidas enquanto obras híbridas em relação às linguagens que as compõem.

Lacerda (2018) faz uma distinção entre design do livro e Design de Leitura, conceito contemporâneo que se relaciona com a proposta de mediação de leitura que coloca em evidência a verbo-visualidade na recepção das obras literárias:

O conceito de Design na Leitura vem se definindo por meio de múltiplos trabalhos acadêmicos e oferece nova possibilidade metodológica para sustentação de análises no âmbito do Design da Informação. Enquanto o Design do livro se refere unicamente ao projeto do objeto-livro em si, o Design na Leitura, em ampliação à ideia anterior, é a concepção de um projeto para a mediação do ato de ler. (LACERDA, 2018, p. 163).

A pesquisadora apresenta um olhar retrospectivo para as atividades do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos (Linc Design), da PUC-Rio, criado em 2014, as quais acompanham e, ao mesmo tempo, ajudam a definir o conceito de Design de Leitura. O Linc Design acolheu o trabalho do Grupo de Estudos Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn), criado por Jackeline Lima Farbiarz, em 2008, e coordenado por ela e por Alexandre Farbiarz, em uma parceria da PUC-Rio com o Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano do Instituto de Artes e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (LACERDA, 2018). Anteriormente à criação do DeSSIn, foram realizadas especializações (cursos de pós-graduação *lato-sensu*) na área do Design, bem como publicações importantes sobre o tema do Design da Leitura, coordenadas e organizadas pela equipe mencionada.

O conceito de Design de Leitura vem se estabelecendo como campo de estudo, isto é, um espaço de iniciativa analítica e, segundo Lacerda (2018, p. 180), vem “mostrando sua pertinência para os estudos contemporâneos a respeito da leitura e sua mediação, sustentando-se na área do Design de Informação pela relevância de uma proposta que visa à formação do sujeito para interagir com a multimodalidade”. Além disso, o Design de Leitura reconhece “o Design como mediador de leitura, capaz de articular os diversos elementos constituintes do objeto-livro e atuar na experiência literária por ele gerada” (LACERDA, 2018, p. 170), aspecto que evidencia sua importância e a necessidade de promovê-lo como um

projeto interdisciplinar, porque coloca em interseção as linguagens verbais e visuais (ilustração e projeto gráfico).

Na tese de Lacerda (2018, p. 67), há um questionamento-chave que a pesquisadora apresenta ainda nas partes iniciais, ao explicar que, conforme o sujeito se insere na cultura letrada e se torna leitor – se observado o seu progresso escolar –, a complexidade conferida ao conteúdo imagético dos livros literários diminui. Essa situação, que a pesquisadora já conhecia de forma empírica, foi demonstrada por meio da comparação gráfica dos acervos do PNBE de diferentes etapas da Educação Básica, um trabalho de investigação e análise que precisa ser conhecido por professores e demais mediadores de leitura. Isso porque o movimento esperado se dá às avessas: “[...] conforme os leitores avançam no processo escolar e na compreensão do conteúdo textual presente no objeto-livro, o conteúdo gráfico e imagético tende a diminuir em quantidade e complexidade.” (LACERDA, 2018, p. 70-71).

Sobre o Ensino Médio, por exemplo, momento em que se espera que o jovem se desenvolva como leitor crítico e sujeito autônomo, o que prevê a sua fina sintonia e interação com as diferentes linguagens,

[...] o conteúdo verbal [das obras] é privilegiado sobre o visual, e o jovem encontra um grande repertório de narrativas verbais que ampliam sua visão de mundo, mas poucas possibilidades visuais, que limitam o repertório visual ao seu alcance. Com grande maioria de livros sem diferencial, que se distinguem apenas pelas capas, o acervo não alcança o Design na Leitura. (LACERDA, 2018, p. 242).

Desse modo, o público formado por jovens leitores, ou seja, o grupo que se localiza no Ensino Médio, acaba desassistido pelas obras. Lacerda (2018, p. 242) também observa que, nos poucos casos em que “o objeto-livro opta por se particularizar, utiliza recursos gráficos que o aproximam do conceito e demonstram ao leitor a potência da linguagem visual”. Casos assim podem gerar novas

possibilidades de significação, porque a verbo-visualidade tem potencial para alcançar novos públicos, como ocorre com a obra *Eu vi um pavão* (2012). Essa obra – não se comentou anteriormente – foi projetada a partir de um poema cujo público estimado era o de leitores adultos e, ao ser acolhido pelo projeto verbo-visual, o poema ampliou a abrangência da sua leitura também para leitores de idades localizadas entre a infância, a adolescência e a juventude, ao mesmo tempo que continuou a ser um objeto de arte pertinente à apreciação dos leitores adultos. Isso ocorre porque a noção de verbo-visualidade aplicada ao objeto-livro construiu uma obra tão sofisticada quanto lúdica, capaz de alcançar esses públicos e dialogar com eles criativamente de maneira exitosa.

A esse movimento, podemos chamar, também, de mediação editorial, porque é o trabalho da arte gráfica, inserido dentro do contexto do trabalho editorial que coloca o livro nesses novos espaços de leitura e fruição. No entendimento construído nesta escrita, trata-se de propostas de mediação editorial, já que, por meio de novas propostas gráficas, o texto é redimensionado para um novo público leitor, tendo em vista o público original e, observado dentro de um contexto geral, é mediado (alcançado, distribuído, oferecido a esses novos públicos), em esforço decisivo, pela área editorial. Nos estudos da Literatura para a infância e a juventude, essa ocorrência é observada de perto por Ana Crelia Dias e Raquel Cristina de Souza que a nomeiam de **reendereçamento**, que consiste na “publicação, para crianças e jovens, de obras literárias produzidas originalmente para adultos, sem modificação textual”. (DIAS; SOUZA, 2016, p. 62).

A história do vai e volta: os sentidos do projeto gráfico

Na composição da obra *A história do vai e volta*, o projeto gráfico arranja texto e ilustrações de maneira interessante e até inusitada, provocando a curiosidade do jovem leitor interessado em desvendar, além das camadas criativas do texto verbal, os

significados que o projeto gráfico pode sinalizar quando se propõe criar uma simbiose entre os aspectos visuais ou materiais e alguns significados da narrativa. Nesta seção, pontuaremos questões atinentes aos componentes do projeto gráfico, como a tipografia, as ilustrações, a malha gráfica e seu diálogo com o texto verbal e como tais componentes procuram se colocar à disposição do enredo, fonte geradora e canalizadora de significados, possibilitando realizar o livro na sua dimensão verbo-visual.

A tipografia possui papel fundamental no projeto gráfico de um livro, pois, de acordo com Emanuel Araújo (2008, p. 378), no seminal *A construção do livro: princípios da técnica*, “a escolha da fonte tem um impacto enorme na aparência do texto impresso. A decisão sobre qual tipo de letra usar deve se basear na clareza, na legibilidade, na estética e na funcionalidade”. Na prática do Design Gráfico, a clareza, a legibilidade e a funcionalidade alcançam o pensamento dos defensores de uma tipografia capaz de operar com neutralidade, conhecidos como **logocentristas**, “ou defensores de uma tipografia funcionalista, [os quais] afirmam que a letra alfabética na forma impressa deve funcionar como suporte neutro, para se anular no processo de transmissão de sentido.” NECYK, 2007, p. 90). Para esse grupo, a letra impressa precisa denotar transparência e sua função única é espelhar o conteúdo verbal.

Essas orientações, que encontramos facilmente em referências da área gráfica, como o já citado Hendel (2022) e o especialista Jan Tschichold (2007), vêm sendo modificadas atualmente, pois, de acordo com Necyk (2007, p. 90), há contextos criativos nos quais a tipografia é utilizada para converter significado, isto é, com a intenção de criar significados simbólicos por meio da tipografia, do seu formato e desenho, ou do efeito visual que eles produzem⁵. Além disso, pensando na função do projeto gráfico: “O uso da tipografia

5 No estudo do professor e pesquisador Flávio Vinicius Cauduro, “Desconstrução e tipografia digital”, cujas informações e link para consulta se encontram nas “Referências”, é possível acompanhar importante exposição sobre esses dois grupos ou movimentos e ainda compreender como a editoração eletrônica

é uma das formas de dirigir a recepção do texto e integrá-lo ao contexto visual da página. Em alguns casos, o texto pode funcionar como imagem através de recursos tipográficos dispostos de maneira peculiar na página.” (NECYK, 2007, p. 91).

Observando a tipografia utilizada em *A história do vai e volta*, não percebemos a intenção imediata de sugerir um sentido pela escolha dos tipos, sua forma, seu desenho, sua visualidade. Contudo, a notada discrição da fonte tipográfica ajuda na diagramação que se esmera na composição do desenho visual que a malha gráfica assume nas páginas duplas, porque ela oferece ao leitor conforto visual à atividade de leitura, por meio de sua espessura fina. Tal característica pode ser um modo de compensar o fato de o livro não utilizar o papel pôlen e ser impresso em branco. Aquele, por ser amarelado, “oferece maior conforto visual, tornando suave seu contraste com a cor preta da tipografia.” (PINHEIROS, 2018, p. 155). Entretanto, é um pouco mais: o fato de as fontes tipográficas penderem mais à neutralidade reforça o conteúdo do texto verbal frente ao lugar onde estão localizados, espaço altamente visual, cujo processo de leitura se desencadeia a partir da decodificação do texto verbal em direção às outras linguagens que estão na página. É fundamental que ele tenha uma fonte tipográfica de fácil aderência por parte do leitor porque o processo de recepção da obra inicia e ganha movimentação por meio desse elemento fundador do projeto gráfico, que precisa ser decodificado para iniciar o diálogo com os outros elementos que o compõem.

As ilustrações de Adriane Alves, observadas pela funcionalidade e pela proporção (tamanho) em relação ao texto verbal, remetem, numa classificação rápida, às vinhetas, mas, colocadas no espaço específico que a malha gráfica dispõe os elementos, elas ganham mais funcionalidade, conforme vamos explicar adiante.

dos textos possibilitou ampliar as experimentações tendo em vista a tipografia digital.

Estudos de relevância, como os de Sophie Van der Linden (2011, p. 24) e de Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), incorporam, nos entendimentos que apresentam sobre a vinheta, a ideia pontual que encontramos no *ABC da ADG*: “Pequena ilustração colocada em anúncio ou trabalho gráfico.” (ADG, 2000, p. 108). Lacerda (2018, p. 103), ao apresentar uma tipologia do livro ilustrado, explica que a função da vinheta é, usualmente, decorativa e apresenta um exemplo cujo comentário reafirma a função de ornamento desse componente, ao que acrescenta que, em relação ao enredo, as vinhetas do exemplo não contribuem com a narrativa.

Na obra *A história do vai e vem*, o que temos de diferente é que as vinhetas são em grande quantidade e, apesar de acenarem, numa provocação criativa, à ideia ornamental desses elementos, elas desencadeiam sentidos a partir do modo pelo qual são inseridas na malha gráfica, assumindo funções que colaboram com um projeto gráfico comprometido com o Design de Leitura. Se observadas com base na classificação que Rui de Oliveira (2008) sugere, as vinhetas do projeto gráfico compõem um conjunto robusto de **ilustrações narrativas**, pois são imagens associadas ao enredo que se relacionam à narrativa verbal. Contudo, Oliveira (2008, p. 49-50) explica em que medida a ilustração dialoga com o texto e qual é a margem de criação dessa linguagem em relação ao texto verbal:

A ilustração deve ser sempre uma paráfrase visual do texto, sempre uma pergunta, nunca uma resposta. O que é representado, mesmo com o fisicismo próprio da ilustração, não deve ser de forma absoluta o objeto descrito, mas sua sombra. O material a ser utilizado pelo ilustrador não está diretamente nas palavras, mas no espaço entre elas.

Essa concepção de ilustração abre espaço para entendermos a linguagem visual como lócus de construção de sentidos, de modo que se torna fácil compreendermos o papel do ilustrador também como autor e que, ao lançar mão de outra linguagem, se

coloca em simbiose (jogo) com o texto verbal – e não em atitude de subserviência, como projetos menos arrojados concebem a tarefa. Desse modo, a ilustração, como destaca Oliveira (2008), assume uma posição enquanto linguagem narrativa em relação ao texto e não deixa de explorar criativamente as nuances dessa relação, o que podemos perceber na proposta de *A história do vai e volta*, ao explorar as vinhetas numa dimensão menos discreta e ornamental do que o usual do que esse recurso ilustrativo geralmente recebe.

As concepções de ilustração com esse viés, afirma Lacerda (2018, p. 153), “alarga[m] de forma autoral o papel da imagem na composição do objeto-livro”. Nele é possível perceber distintos modos de o conteúdo textual se relacionar com o conteúdo imágético pelo viés da construção de sentidos. Linden (2011, p. 120-121) aponta três possibilidades para essas relações: redundância, colaboração ou disjunção. A redundância é a categoria cuja relação apresenta repetição e nenhuma das instâncias de significação (texto e imagem) produz sentidos complementares. A pesquisadora faz uma observação que nos interessa: “Uma das duas vozes narrativas pode ser amplamente dominante sem que a outra contrarie seu desenvolvimento. A narrativa é então sustentada em grande parte por uma das duas instâncias sem que a outra seja necessária para a compreensão global da história.” (LINDEN, 2011, p. 120). Apesar de a redundância ser a categoria que não supõe a contrariedade entre as duas linguagens, é somente uma que sustenta o enredo. No caso da grande maioria dos livros dedicados ao público juvenil que apresenta ilustrações, é essa relação que se espera das ilustrações, inclusive das chamadas vinhetas.

Já a colaboração prevê um trabalho em conjunto do texto verbal e da ilustração, tendo em vista apresentar um sentido único ao leitor, a ser percebido na relação entre as duas linguagens. Há complementaridade entre elas, apesar de Linden (2011, p. 121) preferir a palavra colaboração para marcar a tipologia, porque a tônica é mais a parceria entre texto verbal e texto visual do que a

compensação de fragilidades do primeiro em relação ao segundo, ou o contrário. Quanto à disjunção, a expressão dá o tom de como procedem texto e imagem: há ponto(s) de divergência(s) entre eles, criando, muitas vezes, narrações paralelas (LINDEN, 2011, p. 121). Contudo, não há estrita contradição entre eles, de modo que, ao relacionar contingente verbal e visual, não são criados percalços que inviabilizem ou trunquem, por exemplo, o entendimento de coordenadas caras à expansão da narrativa em histórias paralelas e desdobramentos secundários em relação ao enredo principal, geralmente o apresentado pelo texto verbal. Torna-se, assim, a disjunção, um processo criativo que viabiliza e, inclusive, exige uma atividade complexa por parte do leitor.

Observando as ilustrações da obra *A história do vai e volta* em relação ao texto, percebemos que, apesar de apresentar a relação de redundância, sem, de fato, nenhuma das linguagens envolvidas trazer ao enredo sentidos complementares, a proposta das ilustrações, dada a singularidade do projeto gráfico, explora criativamente as vinhetas, que ganham espaço e função de ilustrações, bem como importante destaque na composição da malha gráfica no seu funcionamento do *layout*. Há de se considerar, como observam adequadamente Linden (2011, p. 120) e Lacerda (2018, p. 153), que não é possível texto e imagem informarem conteúdos idênticos, já que pertencem a linguagens diferentes. Nesse sentido, a convergência ocorre porque ambos remetem à mesma narrativa, sobrepondo seus conteúdos de modo total ou parcial.

No espaço horizontal (Imagem 1), aqui compreendido como caminho – conforme vamos tratar posteriormente –, as experiências entre texto e imagem se diferenciam e se alternam, pois temos a redundância e a colaboração e, por vezes, um pequeno flerte com a disjunção, porque o leitor se depara com elementos que parecem acenar para histórias paralelas ou até contraditórias. Contudo, nesses casos, ele antevê imagens que ainda não foram mencionadas no nível da linguagem verbal. Por isso, também, o leitor, com a finalidade de ler as páginas no conjunto que envolve

texto verbal e texto visual, consegue encontrar na atividade um gesto lúdico por natureza, ativo, participativo, exigente e que, de certa maneira, combina com o caráter lúdico da construção do texto verbal e com os sentidos que ele sugere quando percebido pelo seu conteúdo.

As ilustrações (vinhetas), em grande número, ultrapassam a página da direita e continuam na página seguinte (da esquerda da dupla seguinte), levando o leitor a realizar um movimento com o olhar que acompanha a página e que lembra o sangramento ou a sangria de imagens⁶ utilizado como recurso estético. Isso demonstra uma associação sugestiva entre o projeto gráfico e o próprio enredo de *A história do vai e volta*, que pode despertar a criatividade do leitor e levá-lo à construção de significados.

Como já mencionamos a participação dos elementos do projeto gráfico na composição verbo-visual do livro, é importante definirmos, em termos conceituais, a malha gráfica ou grade, porque ela funciona como organizadora dos elementos já mencionados (texto verbal e ilustrações). A escolha do formato (vertical, horizontal ou quadrado) tem a ver com as proporções externas do livro; a malha gráfica, por sua vez, “[...] demarca as proporções internas da página, definindo a posição dos elementos textuais e imagéticos, formalizando as relações entre eles.” (LACERDA, 2018, p. 117). A organização visual é um princípio observado por estudiosos importantes da malha gráfica, como é o caso de Timothy Samara (2007). Na mesma perspectiva e observando os livros com ilustrações e os livros ilustrados⁷, Lacerda (2018, p. 120)

6 Quando elas extrapolam a mancha da página, isto é, “[...] impressão que se estende além da margem a ser refilada (sangra)”. (ADG, 2000, p. 97).

7 Duas categorias de livros literários para a infância, sendo a primeira a mais fácil de ser encontrada no meio editorial, porque constitui o grupo de livros no qual a ilustração acompanha o texto de modo a não influenciar seu sentido e seu entendimento (HUNT, 2010, p. 233). Já o livro ilustrado explora essa relação criativa e, por vezes, complexa (exigente) que ocorre na simultaneidade daquilo que é mostrado na imagem e daquilo que é informado no texto escrito: “[...] as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as ima-

defende que “[...] as diferentes formas de se organizar a diagramação desses elementos e, por conseguinte, os espaços ocupados por eles acabam por influenciar a forma como se relacionam”.

Ainda de acordo com a pesquisadora, a malha gráfica ou o *grid* – termo original em inglês para grade – tem como propriedade formalizar as relações visuais entre os elementos citados na composição da página, o que resulta na consistência do *layout*, isso porque “[...] a malha fornece uma estrutura que define espaços, alinhamentos e distribuição dos elementos por meio da demarcação da largura das margens, das proporções da mancha gráfica, do número e do tamanho das colunas e do espaço entre elas.” (LACERDA, 2018, p. 117-118). A definição de um *layout*, com base em uma malha gráfica para todo um livro ou para toda uma obra literária, de acordo com Samara (2007, p. 9), pode representar uma sugestão intimidadora na busca pela expressão, principalmente na realização do livro de literatura destinado às crianças. Lacerda (2018, p. 118) destaca que, por isso, muitos *designers* gráficos optam por não definir uma grade para o seu conteúdo visual.

No caso da obra *A história do vai e volta*, é interessante perceber que, apesar de a narrativa ser destinada a um público não adulto (adolescentes e jovens), a malha gráfica, mesmo estabelecendo um *layout* para a obra toda, alcança a funcionalidade que Samara (2007, p. 30) considera essencial num projeto:

Um *grid* só funciona realmente se o designer, depois de resolver todos os problemas literais, vai além da uniformidade implícita em sua estrutura e o utiliza para criar uma narrativa visual dinâmica capaz de manter o interesse ao longo das páginas. O maior risco no uso de um *grid* é sucumbir a sua regularidade. Cabe lembrar que o *grid* é um guia invisível que existe

gens – e vice-versa.” (HUNT, 2010, p. 234). Além de Peter Hunt (2010), Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011) abordam essas diferenças nas obras utilizadas neste estudo.

no “subterrâneo do leiaute: o conteúdo acontece por cima, às vezes contido, às vezes livre.

Nosso intuito é relacionar ao enredo algumas escolhas da malha gráfica e a colocação de seus componentes no *layout* – já tratados em separado – em busca de demonstrar como a organização da grade é um aspecto criativo colocado à disposição de uma “narrativa visual dinâmica”, como Samara (2007, p. 30) assevera que tais projetos devam ser. Para isso, serão observados também alguns paratextos⁸ que, por meio do projeto gráfico, são colocados em diálogo em sua parte interna. A narrativa verbal é difícil de ser resumida, porque nela Andrade (2013) jogou criativamente com o início, o meio e o final, de modo que a alternância dos acontecimentos e o ritmo que tal recurso dá ao enredo o distanciam de formulações e sínteses: ele precisa ser, de fato, lido. Além disso, o texto literário, em geral, por se tratar de um investimento na linguagem, desencoraja reduções do enredo em esquemas narrativos, resumos e sínteses, haja vista somente o propósito de exemplificar os aspectos necessários para a nossa argumentação.

O enredo de *A história do vai e volta*, pelo modo como é apresentado, coloca em perspectiva a linearidade da história, jogando com aquilo que está sendo narrado (o presente), aquilo que já se narrou (o passado) e aquilo que vai se narrar (o futuro). A primeira parte da sinopse dá conta de informar essa característica do enredo:

8 De acordo com Gerard Genette (2018, p. 9, grifo do autor), uma vez que o texto literário raramente se apresenta sozinho, os paratextos “[...] o cercam e o prolongam, exatamente para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais amplo, para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua recepção e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. [...] Assim, para nós, o paratexto é aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores e, de maneira mais geral, ao público”. Das classificações que Genette propõe (2018, p. 12), os paratextos analisados estão na categoria de peritextos editoriais, ou seja, aqueles paratextos que se encontram “em torno do texto, no mesmo volume”, cuja responsabilidade é do editor, ou de modo mais abstrato, da edição.

Neste pequeno romance nada comum, Tiago de Melo Andrade faz com o leitor uma **divertida e inteligente brincadeira de ligar os pontos**. Dobrando e desdobrando a linha do tempo, embaralhando passado e futuro, o leitor é levado a construir junto com o autor a biografia de interessantes e irreverentes personagens, solucionando mistérios e preenchendo as lacunas da narrativa com as informações obtidas durante a leitura. Uma espécie de jogo lúdico e divertido de memória que subverte a ordem da história: começo, meio e fim. (ANDRADE, 2013, n. p., grifo nosso).

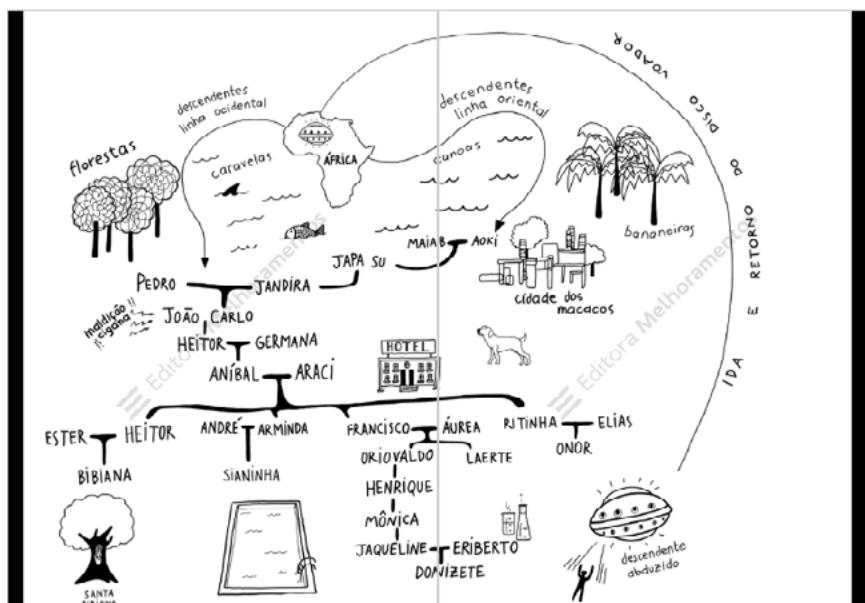
Nas páginas da obra, o leitor acompanha uma história repleta de peripécias, em que se sucedem as gerações ilustradas na árvore genealógica da dupla de páginas inserida no fechamento da obra (Figura 1) antes das guardas finais. A obra apresenta um prólogo instigante que situa o leitor num possível tempo presente, no qual uma doença letal altamente contagiosa faz vítimas no mundo todo: “O cidadão nem sequer notava que estava doente. Subitamente as vítimas se pintavam de manchinhas em forma de cruz e faleciam; enquanto liam o jornal, enquanto caminhavam na rua.” ANDRADE, 2013, p. 9). As pesquisas reconheciam que se tratava de um vírus desconhecido e um cientista africano foi o primeiro a afirmar que o tal havia se espalhado pela internet e pelos computadores. O mundo e a civilização entram em colapso: “[a] humanidade estaria perdida. E estaria, não fosse por um vaso de conserva com Vintém, guardado no porão da Casa Número Um do Aprazível.” (ANDRADE, 2013, p. 11).

Além de aproximar o jovem leitor contemporâneo do presente observado quando da publicação do livro – que corresponde, cronologicamente, a meados de 2013 –, esse leitor ainda não sabe, mas ali estão recursos que fazem jus à ideia “de ligar os pontos” em duas instâncias. A primeira diz respeito aos elementos narrativos, como é o caso, dentre outros, do cachorro Vintém, que vai aparecer em diversas partes e “ligar” o passado, o presente e o futuro de modo inusitado e curioso; a segunda é um jogo com o próprio texto, pois o autor trata de recolocar parágrafos ou frases em outros lugares

da narrativa verbal (outros capítulos), o que não ocorre de maneira aleatória, mas porque o fluxo narrativo construído permite tal sucessão e reaproveitamento. Nesse sentido, mais da metade do texto do prólogo será reencontrado no livro distribuído em diferentes capítulos, outra maneira de “ligar os pontos”, pensando enquanto gesto lúdico de ler a obra. Além do prólogo, esse recurso é utilizado nos quatorze capítulos, e diversos fragmentos e parágrafos idênticos aparecem em outros momentos do enredo, alguns até duas vezes, tamanho o esmero do autor em rearranjar acontecimentos e articular o próprio texto na narrativa.

Das gerações que compõem o enredo de *A história do vai e vem*, o narrador escolhe a de Aníbal Alfrais e Araci Mendonça, localizada no centro da imagem reproduzida na sequência, para iniciar a narrativa.

Figura 1 – Árvore genealógica da família Estrada



Fonte: Andrade (2013, n. p.).

O primeiro capítulo faz uma digressão temporal e salta inversamente do presente sinalizado no prólogo (meados de 2013) para o período do Brasil imperial, apesar de esses elementos temporais e geográficos não serem informados de modo explícito. A primeira geração, portanto, que aparece no enredo e cuja história o leitor acompanha é a de Aníbal e Araci, casal que se muda da capital para a Província do Confins do Judas com o propósito de retomar a atividade da Fazenda do Aprazível, única herança que coube à Aníbal na divisão dos bens do falecido pai – conluio dos irmãos mais novos, seus representantes legais na partilha. A mudança do casal para a província foi planejada com cuidado porque Araci se encontrava em período adiantado da gestação e, apesar de o percurso longínquo, Aníbal convenceu-a de que precisavam “afastar-se para sempre daquela família de vilões.” (ANDRADE, 2013, p. 18). Para isso, convenceu também Alvina, a parteira de confiança da esposa, porque o filho nasceria no percurso.

Dentro desse contexto, é feita a seguinte menção ao trajeto e ao caminho a ser percorrido: “Organizou uma pequena caravana de carros de boi. Tinha se informado que aquele era o melhor tipo de transporte para chegar ao lugar, cujas estradas, quando haviam, eram sequências de buracos e atoleiros” (ANDRADE, 2013, p. 18). Logo adiante, temos outra menção ao mesmo tema:

Foi uma longa jornada. À medida que se afastavam da capital, a estrada, que a princípio era larga e de terra bem socada, foi se degenerando. Avante, acabou se estreitando entre buracos e atoleiros. Por fim, sumia, restando apenas uma picada no mato. Dois riscos de terra na mataria seca, lugar-comum em que as rodas escolheram passar. (ANDRADE, 2013, p. 19).

Os fragmentos inauguram um tema que, em certa medida, sintetiza e traduz a temática da narrativa, que é a disponibilidade para o desbravamento, para a abertura de caminhos, para o movimento e para a travessia. Todas as gerações que, como podemos observar na Figura 1, **sucedem** a de Aníbal e Araci e que, depois,

no fluxo narrativo que Andrade (2013) constrói – de imaginar um futuro que, ao mesmo tempo restaura o passado –, **antecedem** o casal, relacionam-se com essa temática, seja de modo mais simbólico, seja, muitas vezes, de modo literal, para depois alcançar o sentido conotativo e o *status* de metáfora.

O caminho da abertura do enredo também é o lugar onde nasce o primogênito do casal, Heitor, que vai, no transcorrer dos capítulos, tornar-se o coronel Heitor Estrada. Dentre as diversas referências ao caminho, temos a estrada que Aníbal desbravou, com a força de negros escravizados e com o trabalho de negros livres contratados, construída para escoar o gado da Fazenda do Aprazível o que encurtava o trajeto e dispensava o pagamento pela passagem em terras de outros fazendeiros. Desse feito, recebeu o título de Barão das mãos do Imperador: “Por fim, deu-lhe um medalhão de ouro, no qual se via forjado, em baixo-relevo, um escudo sobre o qual uma **estrada atravessava a floresta inescrutável**. Esse era seu brasão, pois o monarca havia acabado de conceder-lhe o título de barão.”. (ANDRADE, 2013, p. 53, grifo nosso). Essa estrada, de certa maneira, é a estrada que atravessa os capítulos do livro. Pelo título, Aníbal ficará conhecido como Barão Estrada e os seus, como a família Estrada.

Figura 2 – Dupla das páginas: a malha gráfica e o layout projetam o caminho⁹

tentativa de eliminar o cumprido terrível, deram-nos na coelha um potente inseticida. Finalmente o rúdo cessou. O barulho transportável cedeu lugar ao suave e elemosso barulho das asas dos anjos no céu.

Morresu avendoanado pela onimba. Há quem afirme ter visto, durante o velório, os homens que aí estavam chorando da onimba.

A morte do patriarca, que nada deixava faltar a Araci e Aníbal, viria sua vez, de pernas para o ar. O inventário foi aberto, e Aníbal, ainda transformado com a morte do pai, deixou que seus cinco irmãos mais novos fizessem a partilha, assistindo, como pede a lei, as devidas prestações.

Nunca imaginou que pudesse ser vítima de tamanha patilícia. Os irmãos, em constade, tornaram para si as melhores propriedades,

Ele, contudo os caramangais que tinha no bicho sabia que a famosa renôta era o único modo de sustentar a mulher e o filho. Não podia perder um dia sequer. Convenceu então a patrícia, com vagas promessas de recompensa, a seguir com ele. Não restou a Araci argumento: a fome era mais forte que o orgulho.

Aprendiam a mudanca e patrícia, levando inclusive o abençoado Viatô, cincilheio sem pelas e de pele marchada que, quando não fizesse latido para a roda do carro de bôis, tratava de fazer cacinhadas pelo caminho. Não havia sôlo o sol nem mata amanhada.

Foi uma longa jornada. A medida que se afastavam da capital, a estrada, que a princípio era larga e de terra bem socreda, foi desgovernando. Avantá, acarcho se estreitando entre buracos e atro-



deixando a ele apenas uma fenda grande, mas de pouco valor, na Província do Conflito do Judas. Lugar remoto e selvagem, onde, diuturno, só as devores morriam de fome.

Quão não foi seu espanto quando veio até sua casa o mensageiro de um de seu báltos irmãos cobrar o aluguel. A casa, depois da partilha, passou a ser propriedade do cunhado.

Apesar da adinistração gestão de Araci, Aníbal decidiu tomar posse de suas terras longínquas e afastar-se para sempre daquela família de vilões. Organizou uma pequena caravana de carros de bôis. Tinha se informado que aquela era o melhor tipo de traçado para chegar ao lugar, cujas estradas, quando haviam, eram aequivalentes de buracos e atrofias.

Araci experimentou. Temia ter seu primeiro filho no sacolejo da estrada, ac deus-dá-lhe, sem o auxílio da sua patrícia de confiança.



leiros. Por fim, saiu, restando apenas uma pírrada no mato. Dois rios de terra ná, mataria seca, lugar comum em que as rodas escorriam passar.

Tanta bacada, sacolejo e solavanco Araci tomou no caminho que o bêbê logo quis pôr a cabeça de fora, a fim de examinar o que sucedia. Estacou a bôs, e viaram as terríveis chaves do parque. Alvinha era uma mulher forte, dentes perfeitamente enfileirados num sorriso alvo e largo, em contraste com o humor de sua pele de negra. "Força, Sôbia Araci!", ela pediu, enquanto pressionava o ventre endurecido da mulher. Parto difícil. Duzas horas e deu muito trabalho à patrícia, que dizia ter trazido ao mundo mais de trezentas crianças, parte delas crias das negras da senzala, outra parte, rebentos das sibinhambas.

TRADUÇÃO MECÔMIA

Fonte: Andrade (2013, p. 18-19).

A estrada ou o caminho é um componente importante do enredo. Contudo, conforme estamos demonstrando, o leitor perceberá que a sua representação visual nas páginas do livro se relaciona a outros elementos narrativos de carga semântica semelhante, como os túneis que negros escravizados construíram debaixo da terra para se abrigarem após a fuga, ainda antes de as terras do Aprazível serem doadas ao pai de Aníbal pelo Imperador: “Dez negros pedreiros tiveram uma ideia genial. Sabedores das técnicas de construção de monastérios e catacumbas, escavaram um quilombo subterrâneo que se estendia por vários quilômetros num embalaçar de galerias, câmaras e túneis...” (ANDRADE, 2013, p. 60).

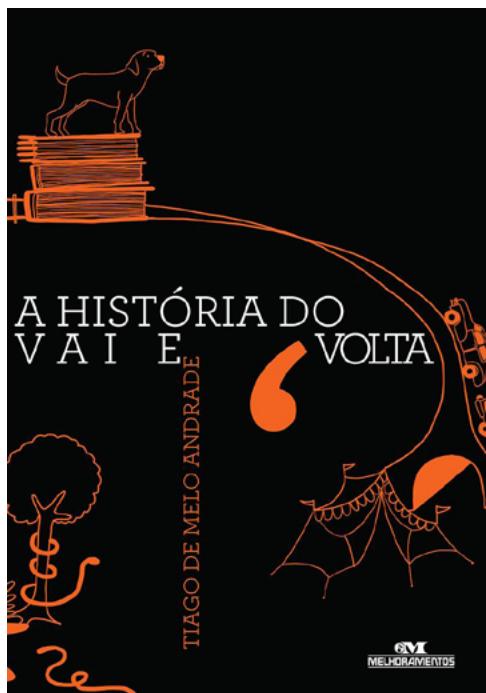
9 A inserção das imagens foi realizada posteriormente à elaboração do texto e nossa intenção foi que elas estivessem colocadas antes das considerações ou comentários.

Os túneis foram descobertos quando a notícia da abolição da escravatura chegou ao Aprazível, por meio de uma carta enviada por Heitor, que estudava na capital. Ao gritar aos filhos a novidade, da escada da Casa Número Um, dezenas de negros centenários abrigados nos túneis e galerias emergiram da terra, revelando a existência do quilombo subterrâneo. Diversas outras referências ao caminho – desdobramentos do(s) sentido(s) que estamos comentando – podem ser encontradas no enredo, como a construção da ferrovia que ligava o já município de Aprazível à capital e ao porto, na intenção de transportar grãos e gado, projeto e investimento do primeiro prefeito do lugar, o coronel Heitor Estrada. As idas e vindas das personagens das diversas gerações – há um movimento constante durante a narrativa, bem como as distâncias (que separavam mães e filhos, amadas e amados e demais familiares) - também encontram representação visual na estrada.

No capítulo treze, o Aprazível volta a ser abandonado novamente e a ação da natureza se manifesta, como ocorreu nas diversas vezes em que o local foi abandonado ou que a família Estrada foi à ruína: “O mato nasceu viçoso entre os escombros, e aqui e ali, onde havia mais umidade, ressurgiram os brejos de mato verde-metálico e flores mágicas que não morrem jamais.” (ANDRADE, 2013, p. 144). Nas palavras do narrador: “O Aprazível voltou aos domínios da natureza.” (ANDRADE, 2013, p. 144). Inspirados nessa menção, podemos perceber o enredo, num esforço de síntese – sempre aquém do que é a leitura da obra, reforçamos –, em três “domínios”, sendo o da natureza um deles. Em seguida, o domínios do homem e, depois, o domínios da tecnologia. Ao acompanhar o enredo, percebemos esses planos, mais ou menos dispostos nessa ordem. Os capítulos finais, por exemplo, dão conta da “era intergaláctica”, conforme o próprio narrador nomeia. Contudo, os referidos domínios se intercruzam, principalmente os da natureza e do homem, sendo do enfrentamento dessas duas forças que o enredo é construído.

Desse modo, tomada a obra em sua totalidade, o caminho estabelecido pela malha gráfica deixa de ser uma menção do enredo em seus aspectos iniciais e ganha valor simbólico que diz respeito a toda narrativa, que já também se faz presente no texto verbal e pode ser percebido como metáfora da caminhada, da travessia, do progresso, do desassossego, da decadência, da ruína, da reconstrução. Mesmo quando esses aspectos são negativos/frágeis, a estrada aberta no interior do texto verbal lembra que esses acontecimentos também são modos de avançar. Ainda que sejam um progresso às avessas ou inverso, mas também é um modo de fazer a locomotiva do tempo e dos acontecimentos seguir seu curso.

Figura 3 – Capa



Fonte: Andrade (2012, n.p.).

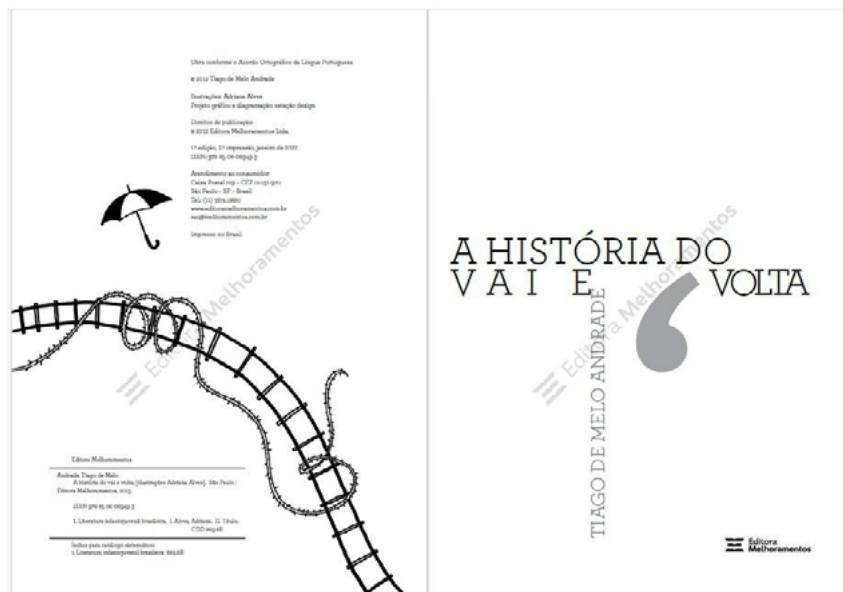
Quando observamos o *layout* proposto para os capítulos em relação aos paratextos, notamos que o espaço ocupado pelo título da obra na capa, uma vez preenchido ou “aberto”, permanece na falsa folha de rosto e na folha de rosto, em que o título é repetido na mesma altura – o que não é novidade em relação à maioria dos projetos gráficos dedicados às obras literárias. Contudo, tal espaço se mantém “ocupado” até o final, na abertura espacial que a malha gráfica estabeleceu para o *layout*, isto é, no caminho do qual estamos tratando. Tal abertura, observada a partir da capa, pode ser associada também a uma tentativa de tradução gráfica do significado do título *A história do vai e o volta*. O encaixe das situações do enredo, do qual falamos anteriormente, além de ser um elemento característico do texto verbal, é representado, nesse espaço narrativo-visual, pelas ilustrações que ali vão aparecendo e pelo próprio caminho-estrada construído em espaço nobre do *layout* pela proposta do projeto gráfico.

Figura 4 – Guarda e falsa folha de rosto



Fonte: Andrade (2012, n. p.).

Figura 5– Expediente e folha de rosto



Fonte: Andrade (2013, n. p.).

Na capa, as ilustrações ainda se aproximam da função ornamental das vinhetas – porque o leitor ainda não sabe do seu potencial narrativo em relação ao enredo – e são dispostas em branco¹⁰ sob o preto, articuladas com os trilhos e linhas para remeter aos caminhos e procuram traduzir visualmente o título, quebrando a horizontalidade e a unidade presente nas letras de *A história do vai e volta*. Quando abertas, capa e contracapa formam outra imagem, que possibilita ao leitor acompanhar os caminhos sinalizados pelos trilhos e linhas para a contracapa, para as orelhas, apontando sugestivamente para o interior do livro, conforme a Figura 5.

10 Na capa (Figura 3), esses elementos são apresentados em cor laranja e branco, como nos exemplares impressos na primeira tiragem do livro. Na capa e nos demais paratextos apresentados na Figura 5, cedidas gentilmente pela Editora Melhoramentos, tais elementos são apresentados em branco.

Figura 6 – Capa, contracapa e orelhas



Fonte: Andrade (2013, n. p.).

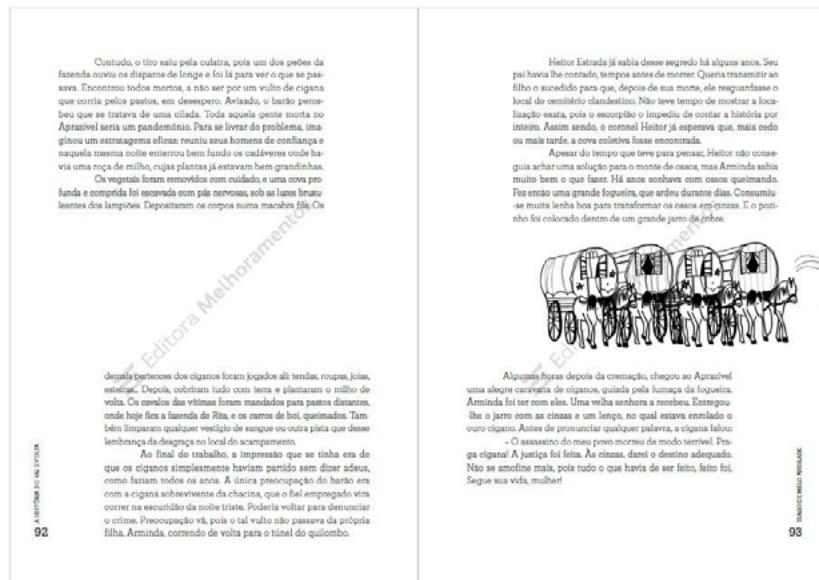
Da capa em direção à contracapa, as linhas se transformam em trilhos e avançam para as orelhas e para as guardas, conforme mencionamos, e seguem para a página do expediente, para a falsa folha de rosto e para a folha de rosto (Figuras 3 e 4), tornando-se um elemento visual com potencial significado para a narrativa, sinalizador dos movimentos que constam no título e que são tão importantes na narrativa. Nesses primeiros elementos visuais, são apresentados, por meio das vinhetas, componentes importantes do enredo, “ligados” pelos caminhos desenhados (linhas e trilhos). Esses elementos visuais serão reconhecidos e, portanto, contextualizados pelo leitor assim que iniciar a leitura do prólogo: o cachorro Vintém, sobre o qual já comentamos; os livros que Bibiana lia e com os quais foi fundada a primeira livraria do Aprazível, os quais têm destacado valor dentro do enredo porque, em uma das vezes em que a Casa Número Um da Fazenda do Aprazível é abandonada, ela só não sucumbe ao tempo, às intempéries e ao desgaste porque o seu alicerce sustentava-se nas pilhas de livros da personagem, “[...] que ocupavam o porão, do chão ao teto.” (ANDRADE, 2013, p. 102).

Por isso, a Casa Número Um, que também está ilustrada na capa, pôde ser reconstruída, impulso que levou, mais tarde, à emancipação do Aprazível, tornando-o município. A emancipação veio, também, como motivação para a família Estrada se recuperar

do luto profundo em que havia mergulhado com a súbita morte de Bibiana. Ainda estão estampadas nos paratextos em questão: o boi (referência à pecuária, principal fonte econômica dos Estradas); a barraca (referência às instalações dos ciganos, cuja importância é grande no enredo); automóveis, serpentes, o túnel, entre outros, trazendo na linguagem visual elementos importantes acerca do enredo. Importante notar que essas imagens, nos paratextos em questão, são colocadas nas linhas dos trilhos, o que sugere os movimentos de ida e vinda – já que o trem usa o mesmo trilho para esses dois movimentos – sinalizados pelo título, pelo enredo, bem como pela estrada construída na malha gráfica.

Ainda na capa, o nome do autor facilita o olhar para um movimento visual vertical, acentuado pela cor laranja, em relação ao título, escrito em branco e na horizontal. Na malha gráfica, o encontro das margens interiores da dupla de páginas, além de ser um aspecto prático do *layout*, criou um vão vertical que se encontra com o espaço horizontal quase no meio das duplas de páginas.

Figura 7 – Dupla das páginas: a malha gráfica e o layout projetam o caminho¹¹



Fonte: Andrade (2013, p. 92-93).

Esse espaço também é um esforço gráfico que leva para o interior da obra uma marca visual da capa, tal como o vão horizontal (caminho) em relação ao título. O gesto de leitura exige que o leitor movimente informações nesses dois eixos, que percebemos como distintos e complementares: um verbal-narrativo, formado pelos blocos de texto que se atualizam da esquerda para a direita, de cima para baixo, acenando para um gesto vertical – já que o texto verbal, na extensão da página, é dividido em quatro blocos, divisão na qual o espaço vertical formado pelas duas margens participa enfaticamente e um visual-narrativo, que é lido e, portanto, atualizado na posição horizontal, desde o primeiro capítulo, pelas ilustrações.

11 A inserção das imagens foi realizada posteriormente à elaboração do texto e nossa intenção foi que elas estivessem colocadas antes das considerações ou comentários.

Os sentidos que podem emergir da obra se projetam por meio da oscilação entre texto verbal e imagens: o primeiro sendo a compreensão do enredo por meio da decodificação dos blocos de texto verbal; e o segundo, atualizado mediante associações do enredo às vinhetas, portanto, relacionadas ao primeiro, isto é, ao texto verbal. No projeto gráfico da obra, o *grid* cumpre a função escrita anteriormente porque resulta em um *layout* bastante funcional, em que o caminho abre espaço para a linguagem visual – conforme caracterizamos – e nele são inseridas as vinhetas. Pelo grande número que encontramos e pela sua funcionalidade, o projeto gráfico propõe repensar a sua classificação, oferecendo-nos uma resposta: aqui elas não são ornamentais, elas são um elemento estético e narrativo, haja vista o que escrevemos sobre elas.

Considerações para o fechamento

O objeto-livro, compreendido como problema complexo, constitui-se como questão para a qual sempre estaremos procurando novas aplicações e recursos: continuamente em busca de novos objetivos, de novas soluções para contextos não previstos, inventando novas estratégias aplicadas a novas práticas.

(Maíra Gonçalves Lacerda, 2018)

A epígrafe dá uma ideia de como a seara do livro-objeto precisa estar disponível e aberta às soluções criativas para os contextos não previstos que a literatura exige. É nessa perspectiva que o projeto gráfico de *A história do vai e volta* foi concebido e funciona junto ao leitor como potencial mediador de leitura, nos parâmetros que Necyk (2007) e Lacerda (2018) estabelecem em suas pesquisas e que trouxemos para o presente estudo.

A escolha pelo projeto que estudamos, com texto verbal, ilustração e projeto gráfico trabalhando em direção à percepção dos significados do enredo, proporciona um tempo de leitura diferente do que se o texto verbal, ilustrações e o projeto gráfico fossem

apresentados de modo tradicional, pois esses elementos são compreendidos como um conjunto no espaço da dupla de página, devido à profusão de imagens gerada pelo projeto e a um ritmo de leitura que elas sugerem. Nesse sentido, os blocos de texto, quando observados dentro da malha gráfica, são, ao mesmo tempo, texto verbal e imagens que compõem a malha gráfica que, no conjunto, colaboraram para estabelecer a sugestão do referido ritmo. No jogo de atualizações entre linguagem verbal e visual, é possível perceber-lo porque é exigido do leitor um trabalho criativo e intelectual: sua participação, sua parceria no trabalho de relacionar os elementos das duas linguagens, juntando pontos, ligando elementos, realizando, de modo quase literal, proposta que já aparece na sinopse da obra. Contudo, o leitor que lê a sinopse na contracapa não sabe, ainda, que ele vai ser desafiado a realizar tal tarefa, relacionando diferentes linguagens, aquelas que o projeto gráfico coloca em evidência e que o Design de Leitura possibilita perceber¹².

O túnel horizontal que atravessa a página ocupa a terça parte do seu tamanho e, apesar de ser bem marcado visualmente, dividindo a dupla de páginas em espaços menores, não cria tensão entre comprimento e largura. A malha gráfica é o elemento do design gráfico que se mantém, pois ela se repete ao longo dos capítulos e são as ilustrações que se modificam no espaço. Nesse sentido, cabe observar que o olhar do leitor, em deslocamento contínuo, é responsável pelo progresso da leitura e tudo mais do que dele deriva: atualização do enredo, passagem do tempo e acolhida dos novos elementos da história, que, muitas vezes, são recolocados em outra situação narrativa. Assim, tempo e movimento parecem ser transportados para a malha gráfica e implicam um modo de ler a narrativa caro a este estudo, porque realizam a mediação editorial nos parâmetros compreendidos nas sessões iniciais.

12 Apesar de não termos explorado neste estudo, é importante registrar que, quando olhamos o livro de dentro para fora, ou seja, do miolo para os paratextos estudados, a malha gráfica propõe uma ligação visual com os elementos gráficos ali presentes, colocando o fluxo de leitura em funcionamento nessa perspectiva.

A característica do projeto que dialoga prontamente com o Design de Leitura (LACERDA, 2018) é a escolha editorial de como apresentar a narrativa verbal e a diagramação do texto e, nesse contexto, as ilustrações, o que tem influência direta na relação da verbo-visuabilidade e na construção de sentidos por ela mediada. Assim, a leitura, enquanto atividade, torna-se sequencial, os espaços e as ilustrações interagem na malha gráfica e na composição do *layout*, oferecendo à obra uma dinâmica visual que assume significados da narrativa, uma tradução intersemiótica do jogo de ida e volta no enredo, anunciado no título, expresso visualmente na capa e nos demais paratextos. Acrescenta-se a essa constatação o fato de que, além do enredo se repetir literalmente, algumas ilustrações também se repetem no espaço horizontal, o que reforça a nossa ideia.

O que orienta o design gráfico que concebeu a obra são as coordenadas do Design de Leitura, pois o que encontramos na obra *A história do vai e volta* é um processo lúdico, criativo e altamente estimulante, que tem por base o enredo, pois o que se busca na proposta da obra é uma representação ou atualização verbo-visual do enredo e de seu conteúdo mais latente. No que se refere à atividade de leitura, talvez haja mais trabalho intelectual-criativo do que realizar a leitura do texto numa edição convencional, porque o leitor precisa atualizar os elementos nas duas linguagens, a verbal e a visual; contudo, a disponibilidade e motivação de realizá-la são maiores por conta dos recursos lúdicos que estão à disposição do leitor¹³. Assim, torna-se um percurso-convite à travessia: atravessar também a história pelo olhar, pela aventura complexa que a leitura literária se torna à medida que exige do leitor compreender o(s) significado(s) do texto verbal em suas camadas criativas – em si um desafio –, além de combiná-los com as ilustrações e com o projeto gráfico.

13 A leitura, a nosso ver, flui de modo intenso e, ao se encerrar a narrativa, após a última página da história, temos uma página em preto, cuja força visual, no contexto, sugere a interrupção das duas versões da narrativa, para somente depois apresentar a imagem com as gerações das personagens principais.

REFERÊNCIAS

- ADG. Associação dos Designers Gráficos do Brasil. *ABC da ADG – glossário de temas e verbetes utilizados em design gráfico*. São Paulo: ADG, 2000.
- ANDRADE, Tiago de Melo. *A história do vai e volta*. Ilustrações de Adriana Alves. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- ARAÚJO, Emanuel. *A Construção do Livro: princípios da técnica*. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2008.
- CAUDURO, Flávio Vinicius. Desconstrução e tipografia digital. *Rivista Arcos, design, cultura, material e visualidade*, v. 1, p. 85, out. 1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10552881-Desconstrucao-e-tipografia-digital.html>. Acesso em: 2 abr.2024.
- CHARTIER, Roger. A mediação editorial. In: CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia M. L. Loreto. São Paulo: Ed. da Unesp, [1999] 2002. p. 61-76.
- CHARTIER, Roger. Prefácio. In. CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 19-22.
- DIAS, Ana Crelia Penha; SOUZA, Raquel Cristina de Souza. O projeto gráfico como mediador de leitura: o caso do reenderecamento. *Pensares em Revista*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 62-81, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/30909>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. 2. ed. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2018.
- HENDEL, Richard. *O design do livro*. 2. ed. Tradução Geraldo Ger son de Souza. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, [2003] 2022.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LACERDA, Maíra Gonçalves. *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens*. 2018. 369 f. Tese (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.mawell.vrac.puc-rio.br/34349/34349.PDF>. Acesso em: 19 dez. 2023.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.

NECYK, Bárbara Jane. *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052_1.PDF. Acesso em: 16 dez. 2023.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PEREIRA, Maria do Rosário; BAPTISTA, Patrícia Rodrigues Tanuri. Edição e literatura infantil: considerações sobre autoria, leitura e ethos. In: OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; MOREIRA, Wagner (Org.). *Edição & Crítica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018. p. 104-123.

PINHEIRO, Marta Passos. O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados. In: OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; MOREIRA, Wagner (Org.). *Edição & Crítica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018. p. 127-169.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. O papel do projeto gráfico na construção narrativa de livros de literatura infantil contemporâneos. **Manuscritica: Revista de Crítica Genética**, São Paulo, v. 37, p. 39-53, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2596-2477.i37p39-53>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SAMARA, Timothy. *Grid: construção e desconstrução*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TSCHICHOLD, Jan. *A forma do livro: ensaios sobre tipografia e estética do livro*. Tradução José Laurenio de Melo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

GRAPHIC DESIGN AND EDITORIAL MEDIATION OF CONTEMPORARY YOUTH NARRATIVE: O CASO DE A HISTÓRIA DO VAI E VOLTA, BY TIAGO DE MELO ANDRADE

ABSTRACT: The article investigates the graphic-visual properties, taken as expressive resources in the construction of the book-object intended for young readers, through bibliographic research with a qualitative approach, which allows theoretical considerations of the work *A história do vai e volta* (2013). Tiago de Melo Andrade writes the verbal text, Adriana Alves creates the illustrations, and Estação Designer does the graphic project. The study conceives graphic design as an articulating resource of the elements that make up the visual language of the work because it can integrate verbal text and illustration through its creative solutions, and uses theoretical considerations by Chartier (1996, 2002), Hendel (2022), Nikolajeva and Scott (2011), Linden (2011), Pinheiro (2018, 2019), Necyk (2007), Lacerda (2018), among others. From the various conclusions, it is noteworthy that the plot (verbal narrative) guides the graphic design in the search for visual representation. That is, the plot suggests creative ideas while welcoming the verbal text in the visual context of the work. Such symbiosis between the languages that make up the book-object has its articulation favored, above all, by the graphic project, which functions as a reading mediator and editorial mediator because it potentially contributes to the interaction between the multimodal work and the young reader, a premise of Reading Design, as well as to the perception of the work as an aesthetic object.

keywords: Editorial mediation. Contemporary youth narrative. Reading Design.

VARIA



FICÇÃO DE CLARICE LISPECTOR NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA COM BASE NO CONTO “A BELA E A FERA”

Bruna Mourão Duarte¹

RESUMO: Este artigo científico aborda a importância da leitura na vida dos jovens brasileiros, especialmente no Ensino Médio. Embora a leitura seja fundamental, muitas vezes é limitada a fins informativos ou instrucionais, em vez de ser apreciada por si mesma. Desse modo, o artigo entende a leitura como um processo crítico que envolve a interação do leitor com a obra, combinando aspectos intelectuais, sensoriais e emocionais. Além disso, o presente estudo destaca a importância do letramento literário, com foco na obra de Clarice Lispector. Um conto específico, “A Bela e a Fera ou A Ferida Grande Demais”, é selecionado para ilustrar como a leitura de obras de ficção pode abordar temas importantes, como invisibilidade, desigualdade e autoestima, tornando a leitura mais acessível e envolvente para os alunos do Ensino Médio. Os objetivos específicos do trabalho incluem o reconhecimento dos contextos sociais abordados nas obras literárias, a interpretação dos significados dos textos de ficção de Clarice Lispector e a promoção de uma nova perspectiva sobre a leitura em turmas de Ensino Médio. Portanto, o artigo visa promover a leitura crítica e a análise de contos, estimulando o interesse dos alunos e proporcionando uma compreensão mais profunda das obras de Clarice Lispector e do gênero conto, com foco na ficção.

Palavras-chave: Letramentos. Ficção. Ensino Médio. Leitura. Clarice Lispector.

¹ Mestranda na área de Linguagens e Letramentos no Ensino Básico, no Colégio Pedro II (2023). E-mail: brunamou99@gmail.com.

Introdução

Em toda vida escolar, a leitura sempre foi reconhecida como o ato de maior relevância para o desenvolvimento e formação de crianças e adolescentes. Embora o seu papel fundamental seja de conhecimento geral dentro desse espaço, ainda se observa a necessidade, quase que constante, de se criar debates e de buscar novos caminhos para compreender o seu verdadeiro lugar na vida dos jovens brasileiros, principalmente para aqueles que se encontram em segmentos finais, como a etapa do Ensino Médio. Afinal, sendo o ato de ler tão fulcral, é imprescindível que professores-pesquisadores estejam buscando, a todo momento, novas maneiras de estimulá-lo e implementá-lo na rotina de estudantes que, não obstante, se tornarão cidadãos ativos na sociedade em que vivem e da qual participam.

É irrefutável que a leitura é uma etapa obrigatória na vida de qualquer integrante do corpo social, visto que, em uma sociedade grafocêntrica, ela, muitas vezes, é utilizada como exercício de cidadania, seja para analisar um documento, seja para ler o rótulo de um produto no supermercado. Contudo, quando essa pauta é levada para o campo escolar, nota-se uma tentativa de hierarquizar as diferentes funções desse ato, isto é, ganha maior destaque aquela leitura feita com intuitos informativos ou instrucionais. Os textos levados para sala de aula viram um pretexto para o trabalho com questões de outros campos, como análise puramente em plano linguístico desse texto, e não mais para a fruição.

Aqui, pretende-se analisar a leitura para além do mero ato de decodificação das palavras, mas, como afirma Paulo Freire², para o momento em que o indivíduo seja implicado por novas dimensões críticas do que está sendo lido e que seja um processo inundado por suas perspectivas de mundo. Dessa forma, a leitura

² FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se complementam. Cortez editora, 2022.

pode ser definida enquanto um movimento de constante interação crítica entre leitor-obra que, para se concretizar, deve combinar aspectos intelectuais, sensoriais e emocionais³.

Além disso, é impensável falar sobre leitura após o século XX e não levar em conta os pressupostos cunhados por Mary Kato sobre Letramentos (1986). Apesar de ser um termo complexo, gerando muitas discussões entre diferentes teóricos, será privilegiada a análise de Letramento Literário, discutido por Rildo Cossen em sua extensa pesquisa. Isso porque o presente artigo propõe debater o lugar da leitura de obras de ficção para turmas de Ensino Médio dentro do ambiente escolar.

Como elemento propulsor da pesquisa, escolheu-se a autora Clarice Lispector para ser possível a realização do aspecto prático dessas contribuições aqui transcritas. Para isso, levando em consideração a vasta disponibilidade de obras escritas pela brasileira, foi selecionado um conto, “A Bela e a Fera ou A Ferida Grande Demais” (2020), do livro homônimo, como recorte para elaboração do trabalho, uma vez que a ficção ocupa grande parte das narrativas de Lispector e, em certa medida, é o gênero mais procurado por aqueles alunos que estão iniciando seus mergulhos na literatura brasileira. Além disso, no caso do conto selecionado, é possível realizar trabalhos que envolvam temas sociais, como invisibilidade, desigualdade, coletividade e autoestima, promovidos pelo enredo, visto que a linguagem simples e o caráter universal da história contada pela autora permitem uma identificação maior dos alunos com a leitura solicitada.

Ao reconhecer a célebre contribuição da autora com o campo literário e com a educação nas escolas brasileiras graças à adoção de seus livros nas aulas de Língua Portuguesa, a sua menção para o desenvolvimento das pesquisas sobre leitura nas instituições educacionais é quase que uma força inevitável, assim como suas personagens com destinos enveredados pelo fazer e desfazer da vida.

³ MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Nascida em 1920, na Ucrânia, Clarice Lispector veio ainda criança para o Brasil com sua família, fugindo da perseguição aos judeus na Europa. Assim, já adulta, depois de uma jornada em Recife, foi em terras cariocas que a autora se estabeleceu para nos contar as mais deslumbrantes histórias com as quais, até hoje, é possível refletir sobre o tempo presente e sobre os limites da ficção e da realidade⁴. Lispector é responsável por trazer desconforto no que, até um primeiro momento, parecia banal no automatismo cotidiano dos leitores: seus contos avultam questões de ordem sensorial e emocional; por isso, considera-se a sua obra uma aliada para proposição de atividades que estimulem o interesse pela leitura de textos ficcionais e a análise coletiva dessas narrativas em sala de aula.

Espera-se, com esse trabalho de pesquisa, promover a leitura e a análise, com a autonomia do discente, do gênero conto por alunos do Ensino Médio. Ademais, busca-se cumprir com os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer os contextos sociais despertados pela leitura crítica da obra selecionada; b) inferir os sentidos provocados por textos de ficção da autora Clarice Lispector; c) sugerir uma nova perspectiva a respeito das leituras em turmas do Ensino Médio.

Fundamentação teórica

Este artigo busca a promoção de práticas pedagógicas de leitura de ficção para turmas de Ensino Médio. Nesse sentido, cabe retomar as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para, enfim, abrir as discussões propostas nessa pesquisa, visto que esse documento auxilia o trabalho do corpo docente na condução das atividades que devem ou não ser pensadas para a sala de aula. Por fim, iniciaremos a análise da autora

⁴ MOSER, Benjamin. *Clarice: uma biografia*. Editora Companhia das Letras, 2017.

selecionada. Assim, encontra-se um respaldo pela escolha desse tema no seguinte trecho da BNCC:

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances [...] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018, p. 525).

Essa habilidade menciona a importância do ato de ler e compreender os textos de maneira individual e, para isso, lista alguns gêneros com os quais o docente pode envolver os jovens estudantes nas atividades pedagógicas. Nota-se, sobretudo, que a maioria das menções são a sequências textuais da ordem da fantasia, principalmente os contos e as fábulas, destacando a utilidade dessas obras para criar preferência por gêneros, temas e autores. Tal predileção pressupõe a continuidade do ato, no qual o aluno ficará engajado em procurar novos textos para a sua próxima leitura, em alguns casos, fora do contexto exclusivamente da sala de aula.

Além disso, o próprio documento oficial citado também entende o papel de destaque que deve ser dado à fruição leitora. Isto é, o texto, mais do que uma ferramenta de estudo linguístico, também deve ser compreendido e apreciado em seu aspecto estético. No Ensino Médio, os estudantes “devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos.” (BRASIL, 2018, p. 496).

A escolha por falar sobre ficção justifica-se pela compreensão de que a leitura por fruição não deve ser abandonada nas turmas de segmentos finais. Já é mais do que sabida a relevância de estimular o contato dos discentes com textos informativos, como notícias, reportagens, livros didáticos, dicionários etc. Contudo, se o desejo do professor é, efetivamente, formar leitores críticos dos

mais diversos gêneros, entende-se que, promovendo em primeira instância essa leitura ficcional, torna-se mais fácil convencê-lo a se aventurar em outros textos que não sejam habituais em seu dia a dia. Além dessa ideia estabelecida, é imprescindível relembrar o que o crítico literário Antônio Cândido refletia a respeito do poder da literatura ao afirmar que o indivíduo necessita de doses diárias de fantasia⁵. Logo, para o professor do ensino básico, os instrumentos disponíveis para proporcionar esse escapismo da realidade são as obras ficcionais, as quais são representadas, no presente artigo, pelo conto de Clarice Lispector.

Assim, sendo mencionada por diversos autores ao longo das décadas, a leitura é etapa obrigatória na vida de qualquer ser social; sem ela, dificilmente o indivíduo seria capaz de conviver com o Outro e consigo. Em alguma medida, é fato que “leitura” virou sinônimo de poder em uma sociedade tão globalizada quanto a deste século, entretanto, o que pouco se comenta é o outro viés que a Literatura pode e deve adotar, aquele cujo poder está não em ensinar, mas em despertar a capacidade de imaginar um mundo diferente desse que se tem conhecimento. Por isso, adota-se nesse trabalho a definição de ficção proposta por Afrânio Coutinho (1976), o qual estabelecia que ela era o resultado “da imaginação criadora, embora, como toda a arte, suas raízes mergulhem na experiência humana. Mas o que distingue das outras formas de narrativa é que ela é uma transfiguração ou transmutação da realidade [...]” (COUTINHO, 1976, p. 30), pois esse é o empenho imprevisível do artista criador, mas não detentor, da palavra.

Assim como não é possível definir os saberes em etapas disociadas, o mesmo acontece com o processo da leitura. Os conhecimentos adquiridos no encontro com o livro não devem se extinguir nesse ato, pois o aprendizado se faz de maneira constante e na interação com o mundo. Dessa maneira, traz-se a noção dos

5 CANDIDO, Antonio *et al.* O direito à literatura. **Vários escritos**, v. 3, 1995, p. 235-263.

múltiplos Letramentos para melhor compreender a função das literaturas e, principalmente, o seu lugar nas escolas. Ainda que múltiplo, o letramento, definido por Rildo Cosson (2010), privilegia o termo “Letramento Literário” para se referir ao uso contextualizado das literaturas dentro do ambiente escolar. Essa apropriação da literatura deve ser utilizada como norte das ações propostas pelo professor dentro de sala de aula, visto que “[...] tornar o mundo comprehensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17) é uma construção lenta, gradual e atravessada, muitas vezes, por aspectos afetivos.

Em sua outra obra intitulada *Círculos de leitura e letramento literário*, Rildo Cosson (2014) compartilha preocupações comuns entre docentes da área das Literaturas ao embasar sua pesquisa com dados que confirmam a diminuição significativa da leitura pelos brasileiros, o que acaba por atingir principalmente os jovens, também chamados de nativos digitais, imersos no contexto do avanço tecnológico. Essa nova forma de entretenimento compete diretamente com a presença do livro também como um potencial fonte de deleite, pois os indivíduos “quando leem fazem isso mais pela necessidade de se atualizarem culturalmente do que por prazer. A leitura não é uma forma comum de lazer” (COSSON, 2014, p. 12). Gradualmente, vai se esvaindo o período da imaginação, que pode ser proporcionado pela escrita de ficção, e fica com a escola a responsabilidade de desenvolver nas crianças e nos adolescentes o letramento literário. Essa instrumentalização deve ser oferecida pelo professor em contato direto com as demandas daquele aluno moderno, uma vez que a sala de aula pode ser o único espaço encontrado por aquele jovem a se encantar e desencantar com as possibilidades construídas pela leitura de textos literários.

Acreditando no potencial humanizador das literaturas, recorre-se novamente à BNCC para explicar a adoção de uma autora brasileira para o presente artigo, posto que se deve “propor a

leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção” (BNCC, 2018, p. 524). Para além da nacionalidade, também deve ser levado em consideração que, embora muito reconhecidas, ainda se observa uma presença moderada, diversas vezes nula, de figuras femininas nas aulas de Literatura. Afinal, quando o desejo do professor é oferecer o maior conhecimento literário possível ao seu alunado, é importante que o faça de maneira crítica e consciente das suas possíveis reverberações socioculturais. Posto isso, de acordo com os pesquisadores Renata Junqueira de Souza e Rildo Cossen:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (JUNQUEIRA, 2017, p. 103).

Mais uma vez, depreende-se que, ao escolher o conto “A Bela e a Fera” também está sendo levada em consideração a voz enunciativa inferida por essa narrativa quando ela é analisada em turmas de Ensino Médio. É compreensível que todo texto seja tomado por discursos e, sequencialmente, outros discursos não se incorporando ao que já havia sido escrito, ainda mais quando esse texto é levado para uma sala de aula com inúmeras mentalidades e bagagens culturais pertencentes a cada ser. Por isso, é reforçado o papel que essa literatura deve adotar ao ser tomada pela mão de jovens alunos, orientados por seus respectivos professores. O leitor constrói seus múltiplos saberes, assim como existem os múltiplos letramentos, de modo que a única função do docente é apenas a de um maestro, que conduzirá a sintonia da turma para

achar um equilíbrio dos sentidos provocados, mas nunca padronizando os ecos reproduzidos durante esse processo.

Uma proposta para a sala de aula

Explicados os conceitos aqui tomados por leitura e por ficção, bem como o entendimento da função do Letramento Literário para a vida escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio, o lado prático do trabalho começa a tomar certo contorno. O conto “A Bela e a Fera”, de Clarice Lispector, faz parte do livro homônimo composto por uma coletânea de oito contos, todos protagonizados por mulheres transbordadas em contradições e embates com os caminhos ofertados pela vida. O recorte foi feito pela preferência de uso do último conto, pois esse é um texto que poderá promover debates sociais importantes para o próprio ambiente escolar, além de trabalhar com um tema que já existe como herança da sociedade brasileira: a miséria dos homens.

A narrativa se inicia com a espera de uma mulher pela chegada de seu motorista, após um dia no salão de beleza. O poder aquisitivo da personagem já parece evidente ao notar o cenário em que se ambienta a história: em frente ao hotel Copacabana Palace, local frequentado por classes sociais mais elevadas. A comprovação de seu papel na nata carioca surge de algumas pistas textuais, como em “Vivia nas manadas de mulheres e homens que, sim, que simplesmente ‘podiam’. Podiam o quê? Ora, simplesmente podiam.” (LISPECTOR, 2020, p. 95). Não é preciso de muita justificativa para as atitudes dessa elite; ela apenas existe em sua essência, mandando e desmandando no destino desse mundo fictício. Essa faceta rica da narrativa tem um encontro inesperado com a outra mácula carioca, a da desigualdade, traduzida na figura de um homem em situação de rua, cuja perna aparece com uma ferida descrita como grotesca e exageradamente aberta. Nesse ínterim, Clarice convida o leitor a desbravar os

devaneios perturbadores de uma mulher rica, mas que se apercebe desprovida de qualquer humanidade palpável.

Como proposta pedagógica para Ensino Médio, reforçando todo o aparato teórico que já foi mencionado, o destaque para a leitura de fruição do conto deve prevalecer. A pesquisadora Michèle Petit concorda que “[...] a leitura põe, dessa forma, o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração.” (PETIT, 2009, p. 44) e, para isso acontecer, entende-se que o aluno deve tomar o protagonismo da palavra. Cada acréscimo de sentido denotado ao texto deve ser observado e considerado pelo docente mediador daquele ato, ou seja, é fundamental que a sala de aula seja associada também ao momento do lazer, no qual o adolescente se sente desinibido para trazer suas contribuições como leitor e como ouvinte.

Utilizando o conto proposto, o professor pode construir um espaço de leitura coletiva e escuta por parte da turma. É fato que, no universo pedagógico, inúmeras propostas podem ser exploradas para justificar os fins que se desejam dar a toda e qualquer leitura literária; por isso, consoante com o que Begma Soares Barbosa propõe, isto é, que o professor mediador deve “organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo [...]” (BARBOSA, 2011, p. 156), compreendendo-se que um processo positivo de leitura deve ser feito de modo planejado e consciente. Nesse sentido, não basta que o docente esteja disposto a selecionar a obra que será analisada em sala de aula, mas também desvendar as condições disponíveis e as perguntas que podem surgir a partir do debate gerado na leitura conjunta. Para isso, esta pesquisa dispõe da ferramenta dos círculos de leitura dentro do espaço escolar como propulsor de novas perspectivas literárias para a análise do conto aqui escolhido. As quatro paredes da sala de aula podem se expandir de modo a acolher os discentes para um momento de fruição, e não mais de um ensino formal automatizado; assim, criar

previamente um momento confortável e adaptado para receber esses jovens leitores é o primeiro passo a ser considerado.

Assim como afirma Cosson (2010), é necessário enfatizar que a leitura estará sempre sustentada por práticas sociais prévias. O conhecimento de mundo individual de cada leitor é o que possibilita a saída de um espaço de passividade diante da obra para, enfim, compreender os sentidos globais proporcionados pelo todo. Tendo em vista que o aluno faz parte, também, de uma espécie de comunidade leitora, os reflexos da prática coletiva supracitada podem desencadear inúmeros benefícios para as turmas de Ensino Médio quando utilizada de maneira adequada. Logo, sendo o conto de Clarice Lispector inserido num contexto brasileiro, especificamente carioca, torna-se fácil estabelecer essa proximidade com os jovens.

Em um primeiro momento, poderá ser proposto para a turma, antes mesmo da realização da leitura, que comente brevemente sobre a divisão econômica existente entre os bairros do Rio de Janeiro, comentando sobre os efeitos da segregação socioespacial responsável pela exclusão de indivíduos a determinados espaços tidos como privilegiados. Como, no início do conto, é mencionado o imponente hotel Copacabana Palace, é interessante que o mediador busque dos alunos referências que esses possuem sobre o próprio bairro de Copacabana. Nesse momento, é válido mencionar nomes relevantes da cultura brasileira que já residiram no local, como Elis Regina e Carlos Drummond de Andrade, cuja marca está eternizada em forma de estátua no conhecido calçadão de Copacabana em frente ao mar. Aumentando a identificação do aluno com esses espaços cariocas, que muitas vezes não foram ou não podem ser acessados por ele, é possível utilizar a música Copacabana (1946), composta por Alberto Ribeiro e interpretada por Dick Farney, como ambientação durante a leitura. Dessa maneira, o espaço criado pode conduzir o diálogo para o imaginário coletivo que é construído em torno desse bairro da Zona Sul, refletindo, mais uma vez, como a exaltação dessa

região pode contribuir para o efeito esperado por Clarice Lispector na narrativa ao inserir a figura de um “pedinte” em meio a um campo tão simbólico para a elite carioca.

Confirma-se, então, o destaque proporcionado pelas práticas dos círculos de leitura, no qual o estudante confronta-se com as ideias dele mesmo e de terceiros. Esse aspecto formativo é expandido quando os discentes podem encontrar apoio e abertura em seus pares, desenvolvendo a capacidade de se colocar no mundo enquanto sujeito crítico e capacitado para a escuta e compreensão de outros pontos de vista. Consiste na transformação do ambiente da sala de aula em uma espécie de grande roda de leitura, de modo que o padrão verticalizado, organizado em fileiras viradas para o professor se dissipe e o aluno se aperceba no mesmo nível que seus colegas e seu docente, reafirmando a escola como um lugar de troca de saberes e escuta ativa do outro.

Outro ponto que pode ser evidenciado durante a roda de leitura pelos alunos são as possíveis referências contidas na narrativa “A Bela e a Fera”. O aluno deve ser provocado no sentido de observar o próprio título do conto e constatar que há referência direta à literatura tradicional dos contos de fadas: o conto homônimo, em sua versão mais difundida, foi escrito no século XVIII por uma mulher, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. É importante averiguar se essa narrativa fez parte da infância dos alunos em questão, questionando-os sobre suas lembranças dessa antiga obra. Nesse contexto, o mediador pode fornecer pistas aos discentes para que esses elaborem alguma justificativa para a escolha de Clarice Lispector ao nomear seu conto por meio dessa intertextualidade. O objetivo é que o estudante perceba que o conto de Beaumont reflete as questões de gênero de sua época, assim como expõe a pesquisadora Maria Tatar no trecho a seguir que poderá ser lido com os alunos:

A Bela e a Fera foi celebrada como a história exemplar do amor romântico, demonstrando seu poder de transcender as aparências físicas. Sob muitos

aspectos, porém, é também uma trama rica em oportunidades para a expressão das angústias de uma mulher com relação ao casamento, e é possível que tenha circulado em certa época como uma história para aplacar os medos de moças que se viam obrigadas a casamentos arranjados com homens mais velhos. Em culturas em que casamentos impostos eram a regra, este era um conto que podia encorajar mulheres para uma aliança que exigia que apagassem seus próprios desejos ou pusessem sua vontade de riqueza acima de outras considerações. (TATAR, 2004, p. 74)

Logo, diferente do que é visto no conto de fadas, Clarice, ao colocar uma protagonista egoísta e frívola, brinca com a ideia de uma mulher pura que se importa com o próximo e é capaz de desconsiderar as diferenças físicas. A moça, ao encarar a ferida na perna do pedinte, demonstra, na verdade, profunda aversão. Essa repugnância está traduzida não apenas na forma de horror, mas também na tentativa de mostrar ao leitor como essa mulher abomina tudo que não esteja diretamente ligado aos privilégios de sua casta. Por outro lado, embora a obra de Lispector não trate do campo romântico propriamente, é possível observar uma consonância com a ideia abordada no conto tradicional: o apagamento dos desejos individuais da mulher. Com Clarice, os alunos poderão ser estimulados a analisar os papéis desempenhados pelo feminino na sociedade, uma vez que a própria protagonista menciona o trabalho árduo do marido para ter conquistado a vida confortável que levam, mas que ela, enquanto mulher, não alcançou com suas próprias mãos. A escritora é capaz de promover reflexões para além da superfície textual que o leitor enxerga, pois esse tema pode gerar discussões alicerçadas no que o povo brasileiro, as mulheres, vivem de modo constante. Isso acontece mesmo sem o leitor se dar conta desse fenômeno, como é comprovado por Lúcia Helena:

A obra de Clarice Lispector ao falar sobre a condição da mulher, e ao inscrevê-la como sujeito da estória e

da história não se limita à postura representacional de espelhar tal qual o mundo patriarcal e denunciá-lo, como se mergulhássemos nas águas de uma narrativa de extração neonaturalista. Nela se constrói, isto sim, um campo de meditação (e de mediação) em que se aprofunda o questionamento das relações entre a literatura e a realidade. (HELENA, 1997, p. 109)

Em determinado trecho, a autora se observa no espelho e deslumbra-se com seu próprio reflexo, afirmindo o narrador por um discurso indireto livre: “ah! - pois ela era cinquenta milhões de unidades de gente linda. Nunca houve - em todo o passado do mundo - alguém que fosse como ela.” (LISPECTOR, 2020, p. 94). É interessante estimular o olhar do aluno e questioná-lo sobre outras histórias que apresentem os mesmos signos: o espelho e a autoadmiração exacerbada. Dessa maneira, espera-se que o grupo remeta a passagem ao conto de fadas *Branca de Neve* (1817), escrito pelos irmãos Grimm, visto que essa narrativa também apresenta uma vilã com as mesmas características observadas na protagonista clariceana. Após essa reflexão, justifica-se uma análise mais aprofundada acerca dessa escolha, algumas possíveis perguntas seriam: “Por que a autora relaciona a personagem rica a uma figura maléfica de outro conto? Qual o propósito em acentuar essa presunção da protagonista? Esse exagero ao falar de si mesma pode estar associado ao fato de a mulher rica ser egoísta e enxergar apenas a si mesma?”. O objetivo é convidar o aluno a estabelecer relação com obras, autores e simbologias de outras épocas.

O clímax do conto desdobra-se no momento em que a mulher rica é retirada forçosamente de seus devaneios pela fome de um desconhecido. O personagem, então em situação de rua, pede por alguma ajuda em busca de alimento, porém o que mais chama a atenção da protagonista é a ferida em uma de suas pernas, e não a desumanização de um país desigual. Nesse momento, o aluno poderá ser conduzido a estudar a atitude da personagem na seguinte passagem: “Socorro!!!” gritou-se para si mesma ao ver a enorme

ferida na perna do homem. ‘Socorre-me, Deus’, disse baixinho.” (LISPECTOR, 2020, p. 96), uma vez que os elementos linguísticos podem sugerir que, ao gritar para si mesma, essa mulher procura esconder para a sociedade sua verdadeira atitude diante da cena apresentada. Se por um lado a desigualdade social aparece de modo gritante na obra, o incômodo da moça deve ser “baixinho”, mais pela sua repulsa do que pela compaixão ou empatia ao outro. Após essa passagem, os alunos deverão refletir sobre as suas próprias atitudes diante de uma situação semelhante: “Qual é a sua primeira reação ao se deparar com um pedinte? Você costuma oferecer ajuda a pessoas em situação de rua? O que é possível fazer para amenizar o sofrimento de indivíduos nessa condição?”.

É viável que o mediador procure pesquisar recortes de jornais, reportagens, crônicas em que seja abordada a subumanidade à qual os indivíduos em situação de rua estão expostos, com números e dados estatísticos para embasar o diálogo. Levando para a sala de aula, é possível explorar essa questão na roda de conversa com os alunos, pois esse óbice não termina apenas nas porcentagens. Os discentes devem ser levados a analisar esse contexto através de raça, sexo e classe econômica, percebendo as nuances que levam ou que trazem os cidadãos para essas condições invisíveis. Em alguns fragmentos, vê-se a nítida oposição entre o mundo daqueles dois personagens unidos pela desigualdade das ruas cariocas: uma pensa em festas, o outro pensa em comida.

É fundamental que o professor, durante a leitura do conto, realce os aspectos linguísticos que conduzem os sentidos pretendidos pela autora. Um exemplo disso poderá ser observado no trecho após o grande encontro da protagonista com o pedinte, no qual ela se encontra “[...] completamente exposta” (LISPECTOR, 2020, p. 96) àquele homem com a perna machucada. No tocante à própria “invisibilidade”, o mediador deve verificar se os jovens reconhecem o uso dessa palavra e se ela poderia se enquadrar também para algumas camadas populacionais da sociedade brasileira. A própria personagem clariceana confirma isso no trecho:

“Mas na Avenida Copacabana tudo era possível: pessoas de toda a espécie.” (LISPECTOR, 2020, p. 96), isto é, uma espécie de ser humano que difere da dela, que é considerada prestigiada, importante e valorizada. Isso também é retomado na conclusão da narrativa, quando a mulher percebe que nem se lembrou de perguntar o nome do homem com o qual ela havia passado o tempo conversando sobre sua vida. Contudo, logo após esse momento, a moça toma consciência de seus respectivos destinos semelhantes, para onde toda humanidade caminha naturalmente: a morte. “De repente sabia: esse mendigo era feito da mesma matéria que ela.” (LISPECTOR, 2020, p. 104).

Assim como Antonio Candido postula, a literatura é capaz de transformar o olhar do homem, humanizando-o ao desconhecido: “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção [...]” (CANDIDO, 2004, p. 177). Por isso, explorando essa capacidade transformadora, o professor deve abrir espaço para que a proposta da leitura também seja voltada a uma profunda reflexão. Os alunos podem ser convidados a trazer objetos pessoais que demonstrem a sua “riqueza afetiva”, ou seja, eles trarão itens que não tenham valor material algum, mas que, para cada jovem da turma, sejam tomados de significâncias. Como acontece com a personagem no excerto “Teve vontade de dizer: olhe, homem, eu também sou uma pobre coitada, a única diferença é que sou rica.” (LISPECTOR, 2020, p. 103), os discentes podem analisar as qualidades que fazem com que ser humano seja considerado rico ou pobre para além da materialidade.

Ao final dessa prática pedagógica com o círculo de leitura, o professor, juntamente com a comunidade escolar, pode propor atividades que extrapolam a sala de aula e a própria linha do texto. Com as contribuições, reflexões e debates gerados, os estudantes podem ser estimulados a se mobilizar diante dessa problemática. Percebendo o incômodo gerado pelas disparidades que excluem e tornam invisível seres humanos de outras classes e raças, é

fulcral que o mediador seja responsável também por viabilizar situação em que todos possam colaborar para promoção de pequenas mudanças. Mudanças essas que não se restrinjam aos textos literários, mas, como afirmava Cosson e Cândido, estejam aliadas com a transformação da realidade. É urgente, portanto, que a escola perceba o seu papel para construção do corpo social e para, em pequenas proporções, diminuir o grito de um mundo desigual, pois “Não. O mundo não sussurrava. O mundo gri-ta-va!!! Pela boca desdentada desse homem.” (LISPECTOR, 2020, p. 99).

Considerações finais

Assim, conscientes do poder humanizador e civilizatório da leitura de textos literários, o professor de Língua Portuguesa deve munir-se de todas as ferramentas disponíveis para aplicar esse olhar para dentro de sua escola. As turmas de Ensino Médio, embora desafiadoras pela dificuldade de encontrar uma constância leitora, devem-se tornar espaços de fruição literária e de debate com essas obras trazidas para a sala de aula. Logo, por meio dos círculos de leitura, propostos por Rildo Cosson (2014), o professor mediador poderá estar mais capacitado a propor novas formas de se relacionar com o texto e, dessa forma, apreender a pluralidade dos indivíduos e dos contextos socioculturais suscitados pela literatura e defendidos pela BNCC. Nesse caso, acredita-se que uma maneira interessante de abordar essa temática nas salas é por meio da leitura do conto “A Bela e a Fera” de Clarice Lispector, uma vez que essa narrativa pode gerar reflexões em âmbitos social e político. Em suma, espera-se que, com a promoção dessas propostas pedagógicas aqui sugeridas, outros professores possam modificar a relação de seus respectivos alunos com a leitura, tornando-os, se assim desejarem, leitores críticos e dispostos a desfazer feridas abertas por injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário:** sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145- 167. Marc/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revisetaedufoco/files/2012/08/Te xto-06.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 169-91.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 01 set. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1976. p.30
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez editora, 2022.
- GRIMM, Irmãos. **Contos de fadas dos Irmãos Grimm.** São Paulo: Tricaju, 2021.
- HELENA, Lúcia. **Nem musa, nem medusa:** itinerários da escrita em Clarice Lispector. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.
- LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p. 427-441.
- LISPECTOR, Clarice. **A Bela e a Fera.** Rio de Janeiro: Editora Rocca, 2020.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOSER, Benjamin. **Clarice:** uma biografia. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. In: INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria (org.). Pedagogia: Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 29 out. 2024.

TATAR, Maria. **Contos de fadas.** Rio de Janeiro. Zahar, 2004.

CLARICE LISPECTOR'S FICTION IN HIGH SCHOOL: A PROPOSAL FOR THE CLASSROOM BASED ON THE SHORT STORY “BEAUTY AND THE BEAST”

ABSTRACT: This scientific article discusses the importance of reading in the lives of young Brazilians, especially in high school. Although reading is fundamental, it is often limited to informational or instructional purposes, rather than being enjoyed for its own sake. In this way, the article understands reading as a critical process that involves the reader's interaction with the work, combining intellectual, sensory and emotional aspects. In addition, this study highlights the importance of literary literacy, focusing on the work of Clarice Lispector. A specific short story, “Beauty and the Beast or The Wound Too Big”, is selected to illustrate how reading works of fiction can address important themes such as invisibility, inequality and self-esteem, making reading more accessible and engaging for high school students. The specific objectives of the work include recognizing the social contexts addressed in the literary works, interpreting the meanings of Clarice Lispector's fictional texts and promoting a new perspective on reading in secondary school classes. Therefore, the article aims to promote critical reading and analysis of short stories, stimulating students' interest and providing a deeper understanding of Clarice Lispector's works and the short story genre, with a focus on fiction.

Keywords: Literacies. Fiction. High school. Reading. Clarice Lispector.

NELSON RODRIGUES, PARADA PRAÇA TIRADENTES

Frederico van Erven Cabala Oliveira¹

RESUMO: Propomo-nos, no presente artigo, apontar inusitadas similaridades entre a peça *Viúva, porém honesta* (1957), de autoria de Nelson Rodrigues, e algumas convenções estéticas do gênero teatro de revista, enfatizando que, entre esses dois pontos, há a mediação de aspectos relevantes do processo de modernização do teatro brasileiro. O percurso de análise busca retomar, em um primeiro movimento, a inserção de Nelson Rodrigues no teatro - fato que, segundo se encontra em relatos, teria sido motivado por ter ele presenciado o sucesso de um espetáculo teatral do gênero chanchada, que possuía semelhanças com a revista. Em seguida, são apresentadas avaliações críticas dessa peça feitas por Sábato Magaldi, que encara essa criação de Nelson Rodrigues como um ponto menor na dramaturgia do autor. Além disso, são arroladas algumas palavras de outros críticos teatrais as quais caracterizam a maneira como parte da classe intelectual considerava o gênero teatro de revista, em geral bastante mal-visto nos primeiros decênios do século XX. A partir de então, este estudo procura destacar elementos diversos da peça de Nelson Rodrigues que parecem ecoar, de alguma maneira, aspectos característicos das peças de revista, conforme prefiguram estudiosos do gênero, como Neyde Veneziano. Com auxílio desses estudos e de análises específicas que já vislumbraram positivamente *Viúva, porém honesta*, procura-se aqui entender o potente e singular espaço ocupado por essa obra no conjunto dramatúrgico de Nelson Rodrigues e também como um elemento sintonizado com seu tempo, antecipando, inclusive, tendências bem-sucedidas do teatro brasileiro do decênio de 1960.

Palavras-chave: Nelson Rodrigues. Teatro de revista. Teatro brasileiro moderno.

¹ Professor substituto de Literatura Brasileira na Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui mestrado em Literatura Brasileira e Teoria Literária pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e especialização em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: frede ricocabala@gmail.com.

“Essa chanchada está rendendo os tubos!”

O nome de Nelson Rodrigues é incontornável quando são abordadas as inovações formais e temáticas pelas quais passou o teatro no Brasil do século XX. O grau inegável de ruptura de suas obras dramatúrgicas, contudo, não significa que o autor não se deixou impactar por elementos tradicionais dos palcos brasileiros. A trajetória artística do dramaturgo demonstra o quanto criações arrojadas suas dialogam com elementos ligados a espetáculos de cunho popular, os quais atraíam muitos espectadores entre fins do século XIX e os primeiros decênios do XX.

Essa história tem início com uma anedota sobre o próprio começo de investida do autor na escrita para o teatro. Quando Nelson Rodrigues resolveu fazer sua primeira peça, no início da década de 1940, conta-se que ele almejava realizar uma chanchada - gênero burlesco e bastante popular no período, com similaridades em relação ao teatro de revista. Ao menos, é o que nos relata Ruy Castro na biografia *O anjo pornográfico*:

O acaso o fez mexer-se. Estava passando pela porta do Teatro Rival, na Cinelândia, onde uma fila se atropelava para ver Jaime Costa em “A família Lero-lero”, de R. Magalhães Jr., Nelson ouviu alguém comentar:
- Essa chanchada está rendendo os tubos!

Por que não escrever teatro? Não lhe parecia mais difícil do que escrever um romance. Pelo menos, era rápido. Com os dedos salivando, Nelson resolveu tentar. (CASTRO, 1992, p. 151)

Há, porém, ao menos, dois “poréns” nessa história. O primeiro deles é que, segundo consta tanto na mencionada biografia de Nelson Rodrigues quanto na organização de seu teatro completo realizada por Sábato Magaldi, *A mulher sem pecado* fora escrita em 1941, apesar de ter estreado apenas um ano depois, ao passo que *A família Lero-lero* estreou em 1942, segundo as consultadas

edições de jornais do período². Portanto, esta não poderia ser, exatamente, a motivação daquela. Parece que estamos diante de mais um discurso do constructo do personagem-escritor por parte de Nelson Rodrigues, algo com certa semelhança à informação que ele passou a fornecer, a partir de um determinado período de sua vida, de que não havia lido nada de teatro antes de escrever para o gênero, exceto a peça *Maria Cachucha*, de Joracy Camargo³.

A segunda emenda a ser posta é que seu primeiro intento resultou em algo muito distante da chanchada ou dos gêneros teatrais do período tidos como populares. A *mulher sem pecado* é, na verdade, uma peça psicológica, segundo a classificação de Sábat Magaldi (embora isso não signifique um fim de conversa, como apontaremos adiante), e fora grafada no programa de sua estreia como “Drama em três atos” (RODRIGUES, 1994, p. 297).

2 Conferir, por exemplo, o que registra a coluna “Teatros”, da edição do *Jornal do Brasil*, de 7 de março de 1942, segundo a qual a estreia da peça ocorreu em 1942. Referência completa ao fim do trabalho.

3 Em entrevistas já ao fim da vida, principalmente a partir de 1970, Nelson Rodrigues falaria sobre esse seu alegado desconhecimento de obras teatrais clássicas. Uma entrevista de 1974, de título “Teatro não tem que ser bombom com licor”, feita pelo *Jornal da Tarde* e reproduzida em parte no volume *Nelson Rodrigues por ele mesmo* (organização de Sonia Rodrigues), trazia as seguintes palavras do dramaturgo: “Só a maturidade me permite confessar que, até fazer *Vestido de noiva*. Só tinha lido uma peça: *Maria Cachucha*, de Joracy Camargo. Na infância, vi Alda Garrido em burletas de Freire Júnior. E isso embora tivesse uma monstruosa leitura literária. Pouca gente no Brasil conhece romance como eu conheço. Como eu tinha problemas econômicos, pensei que se escrevesse uma chanchada ia ganhar dinheiro. Comecei A Mulher Sem Pecado. No meio da primeira página, já era uma peça tenebrosa e foi assim até o fim.” (RODRIGUES, 1974). Poucos anos depois, em entrevista à *Revista Manchete*, a informação seria repetida com ênfase na influência do mundo romanesco de Dostoiévski: “Em matéria de teatro, até *Vestido de noiva*, eu só tinha lido *Maria Cachucha*, de Joracy Camargo. Isso de verdade. Mas um sujeito que Ize (sic) Dostoiévski - ouviu? - adquire uma teatralidade absoluta.” (GUIMARÃES e TEIXEIRA, 1977, p. 44). Sábat Magaldi reproduz essa informação fornecida por Nelson Rodrigues no importante estudo *Teatro da obsessão*: Nelson Rodrigues, ainda complementando que o criador de *Vestido de noiva* só teria assistido, na infância, a apresentações de burletas. Cito: “De dramaturgia, só havia lido, ao iniciar-se no palco, *Maria Cachucha*, de Joracy Camargo. E, na infância, viu Alda Garrido em burletas de Freire Júnior” (MAGALDI, 2004, p. 11).

Com diversas camadas melodramáticas, encontramos, nessa peça de 1941, a história de um marido tão obcecado com a ideia de ser traído que finge sua própria paralisia para pôr à prova a fidelidade da esposa. De tanto insistir no assunto, ela realmente foge de casa com outro homem. Não apenas o assunto trabalhado mas também a forma escolhida tendem para a abordagem do drama em sua urdidura psicológica. Embora contenha momentos de humor, a presença desse elemento é trabalhada em tom bastante diverso do que se costumava encontrar no riso mais aberto de gêneros farsescos e burlescos, tal qual a chanchada que o autor ambicionava fazer – ou, ao menos, queria fazer parecer.

Após *A mulher sem pecado*, o veio psicológico do dramaturgo se aprofundou em sua segunda criação, *Vestido de noiva* (1943), peça que significou um grande acontecimento na história do teatro brasileiro e em produções seguintes, como *Álbum de família* (1945) e *Anjo negro* (1946). Na aurora dos anos 1950, a bem-sucedida coluna de contos *A vida como ela é...*, publicada no jornal *Última Hora*, reverbera em seu teatro (e vice-versa), que passa a ser frequentado por mais elementos em forte relação com itens de maior comunicação e hábitos populares, tal qual o futebol e o bilhar, conforme se nota-se em *A falecida* (1953), ou o universo do jogo do bicho que cerca *Boca de ouro* (1959). Ainda que seja notória, a partir de então, uma recorrência maior do efeito de gerar riso, essas peças ainda obedecem a um regime do grave (a maioria dos textos para o teatro foi classificada primeiramente como “tragédia” ou “tragédia carioca” pelo próprio autor nos programas de estreia dos espetáculos), razão pela qual o humor presente nelas aparece sempre adornado por uma aura desconcertante. Desse modo, por exemplo, analisa a pesquisadora Elen de Medeiros (2012), em seu estudo “O riso difícil, uma leitura de *A falecida*, de Nelson Rodrigues”.

Nesse percurso, contudo, parece haver ao menos uma realização do autor que aponta mais intensamente na direção de espetáculos tradicionais dos palcos brasileiros. *Viúva, porém honesta* (1957) fora classificada, em seu programa de estreia, como

“farsa irresponsável em três atos” (RODRIGUES, 1994, p. 431) e sucedeu cronologicamente uma peça do autor que rendeu controvérsia e um saldo crítico não favorável a Nelson, *Perdoa-me por me traíres*, também de 1957. Chama a atenção, a propósito, o curto intervalo entre as estreias das duas peças - foram menos de três meses para a escrita, produção, realização de ensaios e estreia de *Viúva, porém honesta* -, o que nos faz ecoar a pergunta de Ruy Castro (1992, p. 281): Por que essa pressa toda?

Ao que tudo indica, o dramaturgo escreveu *Viúva, porém honesta* como resposta à fatura negativa das avaliações críticas sobre *Perdoa-me por me traíres*⁴. Daí o tom de caricatura e sátira que invade essa realização, a qual pinta e borda com as imagens de jornalistas e críticos de teatro, além de outras personalidades da sociedade brasileira. Ainda que o alvo tenha sido um rebate à recepção da peça anterior, Nelson Rodrigues, a nosso ver, acabou por atingir também sua intenção inicial (ao menos a intenção que ele apregoava ter tido) de fazer teatro. *Viúva, porém honesta* parece ser a criação do autor mais prenhe de valores caros aos gêneros teatrais antes chamados de “ligeiros” e populares, como a chanchada, a burleta e, principalmente, o teatro de revista, este último de maior sucesso e que costumava lotar diversos teatros nas redondezas da Praça Tiradentes do Rio de Janeiro.

“Não era grande a ambição artística”?

A acolhida da crítica teatral brasileira do período áureo das revistas (fim do século XIX e primeiras décadas do XX) em geral

4 Sábat Magaldi (2010, p. 125-130) menciona algumas ressalvas das críticas no livro *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. Nelson Rodrigues, em um de seus escritos confessionais, afirma ter presenciado uma recepção das mais violentas por parte da plateia: “[...] ao abaixar o pano, no terceiro ato, o teatro veio abaixo. Explodiu uma vaia jamais concebida. Senhoras grã-finérrimas subiam nas cadeiras e assobiavam como apaches. Meu texto não tinha um mísero palavrão. Quem dizia os palavrões era a plateia. No camarote, o então vereador Wilson Leite Passos puxou um revólver. E como um Tom Mix, queria, de certo, fuzilar o meu texto.” (RODRIGUES, 1969, p. 3).

não foi elogiosa ao gênero. Não é raro encontrar avaliações como a que se segue, de 1919, na qual um crítico repreende o autor Erico Gracindo por ter se lançado à revista após ter escrito uma comédia e, no critério do avaliador, ter descendido na hierarquia da qualidade teatral.

Agora, apresenta-se ao público numa revista, gênero que, para nós, não dá margem alguma para a exibição de qualidades teatrais [...]. A conexão das cenas não existe; há na revista apenas a preocupação de explorar costumes e tipos, atirando-os à cena sem a menor lógica. O autor reuniu os elementos que julgou necessários para agradar o público e fazê-lo rir.⁵

Esse tipo de avaliação, que inclui a imputação da culpa ao gosto do público, é percebida, na verdade, até mesmo em julgamentos muito posteriores, já realizados em um nível de formação historiográfica do teatro brasileiro. Um nome incontornável como Décio de Almeida Prado, por exemplo, lançou afirmações que resvalam no mesmo tipo de juízo ao abordar o surgimento das revistas de ano em fins do século XX: “Após trinta anos de dramalhão, e dez anos de peças de tese, o povo queria descansar, rir, ver mulheres bonitas, ouvir canções maliciosas e ditos picantes, tudo envolto num enredo cuja principal exigência era não dar trabalho ao cérebro.” (PRADO, 1955, p. 263).

Embora existam estudos importantes que se dedicam ao resgate do lugar de importância do gênero revisteiro para o teatro brasileiro, essas pesquisas surgiram, principalmente, nas últimas décadas, destacando-se como ponto de virada, por exemplo, o trabalho *As revistas de ano e a Invenção do Rio de Janeiro*, de Flora Sussekkind (1986), que questiona argumentos como o de Décio de Almeida Prado, até então solidificados.

Escrita e encenada (em tempo recorde, como vimos) em 1957, *Viúva, porém honesta* é por vezes relegada a um lugar menor

5 Revista Comédia, Ano IV, n. 96, s/p, 1919.

na dramaturgia de Nelson Rodrigues. Talvez isso se explique também pela resistência da crítica aos gêneros farsescos e populares, como a revista, cuja estética abastece em parte essa criação de Nelson Rodrigues, como espero demonstrar. Sábato Magaldi, a propósito dessa peça, disse tratar-se de uma obra na qual o dramaturgo não se investiu de grande “ambição artística”:

A brincadeira, a falta de cerimônia em apelar para uma ressurreição, a desfaçatez da farsa desabrida mostram que não era grande a ambição artística. Todo dramaturgo, sobretudo com uma obra densa e sólida, não perde nada em fazer um exercício de relaxamento, mesmo para descarga de motivos menores (MAGALDI, 2004, p. 35).

Os “motivos menores” que rodeiam essa peça estariam ligados ao fato de Nelson Rodrigues tê-la criado, conforme mencionei, como resposta ácida à má recepção de *Perdoa-me por me traíres* pela crítica teatral do período. Contudo, a restrição de Sábato à *Viúva, porém honesta* não deixava passar de todo a carga inovadora dessa obra, principalmente quando comparada com o que Nelson vinha fazendo em termos de dramaturgia até então. O crítico ressalva, assim, que “[...] a despreitensão dos propósitos não deve iludir quanto à utilidade da experiência e ao valor do resultado. O texto abre nova diretriz no teatro rodriguiano. Traz-lhe maior flexibilidade, estimula-o a caçoar de todas as convenções.” (MAGALDI, 2004, p. 35). Apesar da relativização do lado potente dessa criação, ela parece permanecer como uma das criações menos debatidas do autor. Na organização do volume de seu *Teatro Completo*, levada a cabo por Sábato, por exemplo, há um dossiê de críticas com textos a respeito de diversas peças. *Viúva, porém honesta* está entre uma minoria de peças que não possui uma análise própria no dossiê da edição.

Contudo, o indício maior da pouca valorização da peça em sua singularidade no conjunto da obra de Nelson, segundo vemos, está no fato de a obra ter sido classificada, pelo mesmo Sábato Magaldi,

entre as chamadas “peças psicológicas”, na mesma fileira de criações a ela tão avessas como *Vestido de noiva* e *Valsa nº 6*. Sabe-se que o próprio Nelson Rodrigues aprovou a tripartição estabelecida por Sábato Magaldi de suas criações para o teatro. Entretanto, nesta análise, propomo-nos voltar para a experiência de *Viúva, porém honesta* como algo mais próximo de uma “farsa irresponsável”, conforme anotou o próprio autor no programa de estreia da peça (*Doroteia*, de 1949, é a única peça classificada dessa mesma maneira por seu autor – na tripartição classificatória proposta por Sábato Magaldi, *Doroteia* é enquadrada como “peça mítica”).

Em um estudo que vislumbra repercussões da estética do gênero teatral mágica na fatura de *Viúva, porém honesta*, Walter Lima Torres inicia suas considerações relativizando justamente as classificações consolidadas da obra dramatúrgica de Nelson:

“Toda tentativa de classificação é parcial e relativa, pois obedece a critérios circunstanciais. *Viúva, porém honesta* não foge à regra, subintitulada pelo seu autor como ‘farsa irresponsável’ e classificada pelo organizador da obra de Nelson Rodrigues entre suas peças psicológicas.” (TORRES, 2000, p. 43).

O pesquisador, em seguida, defende que a peça, em vez de se apresentar com algum teor de psicologismo, parece vincular-se, ainda com base em um rearranjo moderno, à mágica enquanto gênero teatral.

A análise de Torres é bastante proveitosa. Aqui, propomos a leitura da peça em questão a partir de um caminho paralelo, vislumbrando os possíveis pontos de contato entre essa criação de Nelson e outro gênero de teatro de feitio semelhante à mágica, que também fez grande sucesso entre os decênios finais do século XIX e os primeiros do XX: o teatro de revista.

“Acho que já vi o Diabo nalguma revista da praça Tiradentes!”

Oriundo de gêneros de espetáculos ligados à arte popular e de apresentação em feiras na Europa, o teatro de revista remonta à *Commedia dell'Arte* e à sua adaptação à cultura da França no século XVIII: “Nem a Revolução Francesa deteve a escalada do gênero criado, que evoluía com uma mistura de *vaudeville* e ópera para o que se denominaria *revue de find'année*” (VENEZIANO, 2013, p. 28). Com a pretensão de relatar, por meio de sátiras, comicidade e músicas, os acontecimentos do ano, a revista chegou a diversos outros países, incluindo o Brasil, onde primeiro foi nomeada como Revista de Ano, gênero que teve em Artur Azevedo seu expoente no fim do século XIX. Apesar de ter vindo de fora, o gênero em terras nacionais ganhou caráter próprio – “No Brasil, a revista sofreu alterações, transformando-se num gênero autenticamente nacional, com regras e padrões de realização” (VENEZIANO, 2013, p. 29). Com desenvolvimento peculiar no país, principalmente em teatros localizados nas proximidades da Praça Tiradentes do Rio de Janeiro⁶, a Revista de Ano perdeu o caráter de ser um desfile de acontecimentos anuais para dar lugar a apresentações cada vez mais fragmentadas em pequenas cenas, mas sem perder a tendência a representar comicamente acontecimentos da sociedade, com apelo ao corpo, uso de música e um clima carnavalesco. De alta carga satírica, o gênero fez história como um dos mais populares da história do teatro brasileiro. Um levantamento de dados realizado por Tiago de Melo Gomes

6 Um estudo precioso para se entender a conformação geográfica dos espaços culturais do Rio de Janeiro, sobretudo em relação ao teatro, está no livro *Arquitetura do espetáculo: Teatros e cinemas na formação da Praça Tiradentes e da Cinelândia*, de Evelyn Furquim Werneck Lima. Em um dos trechos dessa pesquisa, nota-se a transformação do espaço dessa praça enquanto centro do teatro de revista, o que foi ocasionado também pela percepção de empresários do meio cultural do Rio de Janeiro: “A empresa de Paschoal Segreto, arrendataria da Maison Moderne, do Carlos Gomes e do São José. Em pouco tempo, o sucesso desse gênero teatral colocou à frente do Teatro Recreio os empresários M. Pinto e Neves. Atraídos pelos espetáculos do teatro de revista, convergiam à Praça Tiradentes representantes dos mais diversos segmentos sociais. Aquele espaço público tornou-se a própria imagem do teatro de revista, cujos rumos alterar-se-iam na década de 1940” (LIMA, 2000, p. 125-126).

(2004, p. 92) em relação à Companhia do Teatro São José, da Empresa Pascoal Segreto, informa-nos que as três sessões diárias somadas da revista *O pé de anjo*, em 8 de maio 1920, chegaram a vender 2860 entradas. E, assegura o pesquisador,

[...] a data aqui analisada não pode ser vista como atípica, já que a publicidade da empresa afirmava, quando da comemoração das 150 apresentações de *O pé de anjo*, que 203 mil pessoas já haviam assistido à peça, uma cifra provavelmente exagerada, mas que serve para mostrar sua popularidade. (GOMES, 2004, p. 92)

Viúva, porém honesta já traz no título a presença de um tipo social de cujo caráter todos os outros personagens parecem duvidar, fazendo diversos testes possíveis para averiguar a real *honestidade* da viúva. Os personagens operam pela mesma chave da tipificação e condensam, com base em seus nomes, algum elemento da sociedade carioca de então. Temos o Dr. J.B., dono de jornal, indicado pela rubrica como “gângster da imprensa” (RODRIGUES, 1994, p. 433), cujo acrônimo explicita ainda a ligação com um dos maiores jornais do país naquele momento, o *Jornal do Brasil*. Além dele, aparecem um psicanalista, o Dr. Lupicínio, que diz cobrar seu silêncio nas consultas com um taxímetro, o otorrino Dr. Lambreta, que utiliza um travesseiro por baixo da camisa por defender que um volume na barriga sempre traz um ar respeitoso, e a ex-cocotte Madame Cricri, estrangeira que se diz “colega” de profissão do psicanalista: “Nós tratamos do sexo, eu, no meu casa, o doutor, no seu consultório!” (RODRIGUES, 1994, p. 436). Também apresentam esse regime da tipificação marcada na alcunha outros presentes, como o ginecologista, Dr. Lambreta, e a Tia Assembleia, solteirona. Além desses, claro, está o Diabo da Fonseca, “um demônio **de chanchada**, nada demoníaco, mas cínico e amoral” (CASTRO, 1992, p. 282, grifo nosso), com sua presença fantástica, contribuindo para o caráter também mágico da peça, como engenhosamente analisa Walter Lima Torres (2000) em artigo já referido.

Os nomes das personagens já são em si caricaturas dos tipos sociais que representam, e vários ainda são precedidos pelo título Dr., aplicado a diversas profissões no Brasil, o que lembra a maneira de operar do teatro de revista. Tomando como exemplo a revista de Artur Azevedo e Moreira Sampaio, *O carioca*, do ano 1886, na qual há um personagem cujo nome na peça é Dr. Sabichão, uma caricatura de um gramático que costumava fiscalizar o uso da língua portuguesa a fim de combater estrangeirismos linguísticos. Como conta Flora Sussekkind, o personagem se inspirava em Castro Lopes, gramático do Rio de Janeiro, então bastante conhecido pela defesa do purismo da língua: “[...] não era difícil para a plateia teatral reconhecer Castro Lopes no Dr. Sabichão e rir das obsessões deste gramático, tais como as figuravam comicamente Moreira Sampaio e Artur Azevedo” (SUSSEKIND, 1986, p. 103).

Os nomes de *Viúva, porém honesta*, assim, assemelham-se ao expediente revisteiro e, na verdade, a uma longa tradição dos espetáculos teatrais e da literatura farsesca em geral. Em análise sobre Rabelais, Bakhtin se detém por algum momento na relação entre nomes e personagens, em que as denominações muitas vezes passam a funcionar como alcunha:

Se um nome tem um valor etimológico determinado e consciente o qual, ainda por cima, caracteriza a personagem que o traz, já não é mais um nome, mas uma alcunha. Esse nome-alcunha não é jamais neutro, pois o seu sentido inclui sempre uma ideia de apreciação (positiva ou negativa), é na realidade um brasão. (BAKHTIN, 2008, p. 405)

No caso da peça de Nelson Rodrigues, o recurso permite aproximar sua criação da tipificação tão comum ao teatro de revista, tanto em sua fase revista de ano quanto em seu desdobramento posterior sem caráter de resenha anual. “Os tipos começaram a se definir no teatro de revista desde o seu início. No Brasil, evidentemente, como resultado de nossa comédia de costumes e do panorama político-social do país” (VENEZIANO, 2013, p. 172),

afirma Neyde Veneziano (2013, p. 172), em consonância com Flora Sussekind, ao analisar a obra do maior autor de revistas de ano do Brasil: “É, pois, fundamentalmente com personagens-tipos (o português, o carioca, o sábio, a mulher-fatal, o cidadão da Capital, o homem do interior) que trabalha Artur Azevedo nas revistas de ano” (SUSSEKIND, 1986, p. 95). Se, nas revistas, costumavam-se ver como tipos, além desses elencados por Sussekind, elementos da vida carioca, como o malandro, o caipira e a mulata (com uma recorrente conotação sensual, apelando-se para o estereótipo preconceituoso até hoje não raro), em Nelson Rodrigues, as personagens se ligam à vida da alta sociedade carioca. O magnata da imprensa, capaz de demitir e nomear ministros, o psicanalista, pintado como um profissional incapaz de curar até brotoejas, o otorrino inculto, a prostituta estrangeira já aposentada, o crítico teatral supostamente homossexual (cuja abordagem na peça não é destituída de preconceito sexual): todos eles caracteres sem dimensão individual forte, mas funcionando mesmo como brasões de suas classes, como elementos que o autor parece ter almejado sintetizar como típicos, ainda que talhados na verve da caricatura.

Há, portanto, a presença de personagens nessa “farsa irresponsável” de Nelson que a abastecem de ligações com referências exteriores diretas. No entanto, há também um lado fantasioso que se entrelaça a esse pendor pelo real: *Viúva, porém honesta* é talvez a peça de Nelson Rodrigues mais distante de qualquer sombra de naturalismo, embora sejam notáveis as ligações críticas entre o discurso da peça e a sociedade. As revistas de ano também funcionavam com base nessa “trilha dupla”, sendo um apanhado de acontecimentos políticos, sanitários, esportivos, enfim, de tudo, e sendo também suas alegorias, seus personagens supramundanos, suas apoteoses. “É com tributos simultâneos à estética do visível do naturalismo e à fantasia romântica, ao documento explícito e à mágica, que a revista de ano se solidifica como um dos gêneros mais populares no fim do século no Rio de Janeiro” (SUSSEKIND, 1986, p. 75), sendo elas “mistas de féerie e

documento, comédia de costumes e opereta, panorama e ‘praça pública’ [...]” (SUSSEKIND, 1986, p. 80).

Se considerarmos esse aspecto fantasioso da peça, de pronto aparece para nós, a partir de “uma explosão que lembra o magnésio dos antigos fotógrafos” (RODRIGUES, 1994, p. 435), o Diabo da Fonseca com seus dois esparadrapos na testa e o afinco em descobrir se Ivonete, a filha do Dr. J.B., recém-enviuvada do crítico teatral Dorothy Dalton, é mesmo honesta. Como ele diz para a Madame Cricri, “aquela que eu espero, há milhões de anos, não é uma qualquer. É viúva, porém honesta. Só serve assim.” (RODRIGUES, 1994, p. 441). Contudo, o âmbito fantasioso dessa criação de Nelson não para aí. Está também banhado em estratégias metateatrais e anti-ilusionistas, como a montagem que o otorrino Dr. Sanatório faz do próprio volume da barriga com um travesseiro, a fim de angariar prestígio social: “Com licença. Vou recolocar a barriga para maior dignidade do meu pronunciamento.” (RODRIGUES, 1994, p. 438). Ou ainda as sugestivas referências ao teatro de revista, como a frase do Dr. Lupicínio, “Acho que já vi o Diabo nalguma revista da praça Tiradentes!” (RODRIGUES, 1994, p. 438), e a expressão de Pardal, jornalista capacho do Dr. J.B., ao comentar a encenação do episódio da falsa gravidez de Ivonete, “Uma calamidade em 25 atos e 32 apoteoses!” (RODRIGUES, 1994, p. 457).

Entre os elementos que aproximam *Viúva, porém honesta* de uma estética revisteira, vemos, como ponto de maior força, o funcionamento do personagem Dr. J.B., que assume, na verdade, poderes de um superpersonagem à medida que as peripécias da história se desenrolam. O Dr. J.B. assume funções de direcionar a narrativa, dirigir outros personagens e de realizar as junturas da peça de modo aparentado ao que fazia o *compère* no teatro de revista. Presente como uma convenção do gênero, principalmente na fase das revistas de ano, também era chamado simplesmente de *compadre*, podia formar dupla com a *comère* (ou *comadre*) e tinha a atribuição de comentar e ligar os quadros da revista, dando unidade à trama. “O *compadre* costumava ser uma importante

personagem do fio condutor, isto é, entrava na ‘trama revisteira’ ao mesmo tempo em que desempenhava a função de aglutinador e apresentador” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 99), lê-se no *Dicionário do teatro brasileiro*. À medida que a revista no Brasil perde sua temática de retrospectiva anual, contudo, essa convenção dilui-se: “Apareceriam, daí para a frente, vez por outra, submetidos às eventuais necessidades ou inspirações dos autores. A forma *revista brasileira* estava instalada” (VENEZIANO, 2013, p. 68). Essa figura de poderes fantasiosos, que parece localizar-se em um plano além em relação aos demais personagens, encontra em Artur Azevedo uso desembaraçado. Vemos em sua revista de ano *Mercúrio*, de 1887, a presença de Frivolina, que se intitula a “musa das revistas de ano” e possui poderes fantásticos, como o de fazer uma avenida surgir com um toque de magia, em um contexto, lembremos, em que a cidade Rio de Janeiro iniciava uma transmutação visual (com diversos impactos sociais) a partir da abertura de ruas e demolições diversas:

FRIVOLINA - Com o poder maravilhoso de que disponho, e só com o auxílio desta varinha de condão, vou mostrar-vos a projetada rua, tal qual há de ficar no futuro.

MERCÚRIO - Que esse futuro não seja muito remoto, é o que todos desejamos.

FRIVOLINA - Um! Dois! Três! Mutação! (O teatro representa a futura Avenida da Imprensa. A orquestra executa um trecho majestoso. Cai o pano.) (AZEVEDO [1887] apud SUSSEKIND, 1986, p. 143).

Não é tão diferente a posição do Dr. J.B. quando dita os caminhos da narrativa com toques de fantasia. Ilustra isso a cena das núpcias de Ivonete e Dorothy Dalton. Nesse momento, o dono do jornal se transforma em um verdadeiro diretor de cena, ordenando que fosse trazida uma cama para o casal a fim de que todos constatassem o comportamento de Ivonete. Assume ares inclusive circenses a contagem que Dr. J.B. realiza a fim de dar início a essa representação, com direito a tiro ao alto para dar partida:

“Então podemos começar? (*puxa o revólver, ergue-o como quem vai dar uma partida de natação*) Minha filha, quando eu der o tiro, começa, oficialmente, tua noite de núpcias. Atenção! Um, dois...” (RODRIGUES, 1994, p. 459).

A função de controle da narrativa por parte do Dr. J.B. também se apresenta como uma espécie de poder encantador sobre os demais personagens. É um dos momentos da peça que, inclusive, pode provocar riso por conta de a situação resvalar em um *nonsense*. O psicanalista e o otorrino estão em discussão acalorada, prestes a chegar às vias de fato, pois o psicanalista foi chamado de bode. Acompanhemos:

PSICANALISTA - Repete, se é homem!

OTORRINO (*num berro*) - Bode!

PSICANALISTA - (*num berro maior*) - Cabra!

DR. J.B. (*intervém como pacificador*) - Agora cumprimentem-se!

(*Psicanalista e otorrino apertam-se as mãos, com a maior dignidade.*)

PSICANALISTA - Muito prazer!

OTORRINO - Da mesma forma! (RODRIGUES, 1994, p. 460)

Mais desenvolta ainda é a atitude desse personagem em controlar a própria dimensão temporal da peça. O Dr. J.B., como se possuidor de uma varinha mágica, dita diversas transições de tempo. A matéria do segundo ato é assim anunciada por ele, ainda no fim do primeiro:

DR. J.B. - Primeiro, ouçam mais esta - um fato que alterou, mudou toda a minha vida. Um dia, minha filha amanheceu febril. Nada de importante. Um resfriado bobo. Apenas uma coriza à-toa, só. Mas pelo sim, pelo não, mandei a menina ao médico da família, de toda a confiança. Uma tia solteirona foi levá-la. Vamos abrir um espaço para o passado. (*Dr. J.B. e os outros vão saindo*). (RODRIGUES, 1994, p. 445)

E então assistimos ao falso diagnóstico da gravidez de Ivonete fornecido pelo Dr. Lambreta e a necessidade urgente de lhe arranjarem um marido, a fim de não ser criado um escândalo social. Ao final do ato, o quiproquó é revelado: o Dr. Lambreta não estava sã e dava a todo mundo o tal diagnóstico de gravidez. O terceiro e último ato se inicia com o Dr. J.B. comentando com os demais, “Vocês viram o miserável episódio do consultório?” (RODRIGUES, 1994, p. 457), tal qual um *compère* de revista costumava comentar sobre os quadros com a plateia.

A intromissão do “gângster da imprensa” no andamento cronológico da peça prossegue até o fim, com expressões, como “Vamos recuar no tempo: estamos na noite de 27 de setembro do ano passado” (RODRIGUES, 1994, p. 458), “Vou apagar a luz para uma transição de tempo! Quando eu acender, estaremos no dia seguinte!” (RODRIGUES, 1994, p. 465) e “Agora, vamos fazer uma nova transição de tempo. Passaram-se seis meses de viuvez” (RODRIGUES, 1994, p. 466). Palavras como essas alçam esse personagem a uma dimensão própria, executando um papel também de aglutinador, direcionador e comentador da história encenada, ou seja, o Dr. J.B. também poderia ter sido visto nas redondezas da Praça Tiradentes. Ainda que, nas mãos de Nelson Rodrigues, essa espécie de *compère* tenha ganhado traços do estilo do dramaturgo que, se por um lado costumava encarar os mesmos temas em suas criações, também era capaz de se reinventar e inventar caminhos novos para o teatro brasileiro moderno em diversas de suas peças.

“Oh! Que saudades que eu tenho!”

Não foi em sua primeira tentativa de fazer teatro que Nelson Rodrigues tirou partido da estética de gêneros teatrais ligados à preferência popular, como as chanchadas, revistas, operetas, mágicas e congêneres em fins do século XIX e início do XX. Em 1957, contudo, quando o formigueiro humano já não superlotava as

casas de espetáculo da Praça Tiradentes⁷, Nelson criou uma peça com elementos que podemos relacionar às mágicas e revistas. O momento do teatro nacional já era outro, muito embora algumas revistas ainda continuassem a ser feitas.

Em uma delas, que estreou poucos anos após *Viúva, porém honesta*, a figura de Nelson Rodrigues inclusive seria satirizada. Como é apresentado por Veneziano (2013, p. 250), um dos quadros da revista *Escândalos cubanos*⁸ traz as recriações do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, por algumas personalidades da cultura brasileira. Quando chega a vez de Nelson, a revista colocava em cena um grupo de carpideiras vestidas de roxo exclamando “Oh! Que saudades que eu tenho!” enquanto carregam um caixão com a palavra “infância” estampada. Lá pelas tantas, aparece uma mama-deira exagerada, armas e mortes. Um tom fúnebre bem ao feitio de Nelson Rodrigues toma conta da cena, revelando um pouco como podiam ser ricas as trocas entre o que se fazia de teatro considerado “sério” e aquele que fora por tanto tempo chamado – muitas vezes como maneira de desqualificá-lo – de teatro “para rir”.

À época de *Viúva, porém honesta*, os tempos já eram outros. Se o teatro de Nelson Rodrigues aparece como personagem em uma revista, logo mais seria a hora da estética da revista entrar em cena em movimentos teatrais fundamentais para a história de nosso teatro. *Revolução na América do Sul*, de 1960, e o espetáculo *Opinião*, de 1964, são exemplos de criações de Augusto Boal em que elementos do teatro de revista são trazidos ao palco, principalmente no primeiro caso. Claro, não podemos deixar de

⁷ A partir dos anos de 1940, conforme se lê no estudo de Evelyn Furquim Werneck Lima (2000, p. 126), a afluência de público teatral na Praça Tiradentes entra em declínio, que coincide com a diminuição das peças de revista em cartaz, bem como de companhias e casas teatrais nos arredores da localidade.

⁸ Autoria de Mario Meira Guimarães, Joaquim Maia, Max Nunes e Fernando D'Avila. De acordo com Neyde Veneziano (2013, p. 249), essa revista é de 1959. Ao consultar jornais do período, encontramos informações de que esse espetáculo apenas foi à cena em 1963.

mencionar a montagem de *O rei da vela*, em 1967, pelo Oficina, que também carregou as cores do teatro de revista em um texto publicado décadas antes por Oswald de Andrade, que já apresentava essas potencialidades. Tal reaparição da revista nos anos 1960 foi, na verdade, a inserção de alguns elementos de sua convenção em obras teatrais modernas. A respeito de *Revolução na América do Sul*, um importante nome para o teatro brasileiro, Delmiro Gonçalves, vislumbrou um pioneirismo no tratamento estético de gêneros ligados às tradições dos palcos brasileiros:

[...] pela primeira vez, em nosso teatro, todas as formas foram usadas descaradamente e sem medo (dizemos assim) para atingir um efeito desejado: circo, revista, canções, chanchada, farsa, com um despudor, uma entrega total que nos faz vislumbrar caminhos até agora impensados e que ansiávamos ver empregadas em nosso teatro, para uma nova procura; para uma revisão necessária e total (D.G., 1960, p. 16).⁹

Anos depois, quando acontece a importante estreia de *O rei da vela*, outro notório crítico diria que estaria ali, naquela encenação de 1967, um começo do diálogo entre a ruptura e a tradição do teatro brasileiro:

Pela primeira vez, vislumbro aqui o esboço de uma coisa que poderia, com algum otimismo, ser definida como um moderno estilo brasileiro de interpretação: uma fusão das técnicas modernas de antiilusionismo com nossas características nacionais de malícia grossa e avacalhada, fusão esta conseguida com a ajuda de amplo aproveitamento - naturalmente devidamente estilizado e criticado - dessa nossa grande tradição cultural, a chanchada (MICHALSKI, 1968, p. 2).

Contudo, se, de fato, tais criações para os palcos representaram grandes passos em termos de assimilação e conjugação de

9 A matéria está assinada pelo acrônimo D.G., mas a autoria foi identificada com base no trabalho de Campos (1988, p. 46).

estéticas modernas e tradicionais, é preciso enfatizar o caráter também pioneiro de *Viúva, porém honesta*. Com base nas análises aqui propostas, pode-se perceber o quanto essa criação de Nelson Rodrigues, de 1957, expressava, mais uma vez, o pendor inventivo e inovador do dramaturgo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- CAMPOS, Cláudia de Arruda. *Zumbi, Tiradentes*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1988.
- CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico*: a vida de Nelson Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- D.G. A peça do Teatro de Arena. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 25 set. 1960, p. 16.
- GOMES, Tiago de Melo. *Um espelho no palco*: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- GUIMARÃES, Irineu; TEIXEIRA, Ib. Nelson Rodrigues x Plínio Marcos: dois perdidos num teatro castigado. *Revista Manchete*. Rio de Janeiro, 19 mar. 1977, p. 44-47.
- GUINSBURG, Jacob.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de (coord.). *Dicionário do teatro brasileiro*: temas, formas e conceitos. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva; Edições SESC SP, 2009.
- LIMA, Evelyn Furquim Werneck. *Arquitetura do espetáculo*: teatros e cinemas na formação da Praça Tiradentes e da Cinelândia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- MAGALDI, Sábato. *Teatro da obsessão*: Nelson Rodrigues. São Paulo: Global, 2004.
- MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues*: dramaturgia e encenações. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MEDEIROS, Elen de. O riso difícil, uma leitura de *A falecida*, de Nelson Rodrigues. *Itinerários - Revista de Literatura*, n. 34, p. 15-31, 2012.
- MICHALSKI, Yan. Considerações em torno do Rei (II). *Jornal do Brasil*. Caderno B. Rio de Janeiro, 17 jan. 1968, p. 2.

PRADO, Décio de Almeida. A evolução da literatura dramática. In: COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*, vol. 2. Rio de Janeiro: Editorial Sul-Americana, 1955.

PRIMEIRAS, Revista Comédia, Ano IV, n. 96, s/p, 1919.

RODRIGUES, Nelson. As confissões de Nelson Rodrigues. O Globo. Segunda seção. Rio de Janeiro, 22 jan. 1969, p. 3.

RODRIGUES, Nelson. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1994.

RODRIGUES, Nelson. *Nelson Rodrigues por ele mesmo*. Organização de Sonia Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SUSSEKIND, Flora. *As revistas de ano e a invenção do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

TEATROS. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 07 mar. 1942, p. 10.

TORRES, Walter Lima. *Viúva, porém honesta, uma mágica moderna*. Folhetim, n. 7, p. 43-51, 2000.

VENEZIANO, Neyde. *O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções*. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

NELSON RODRIGUES, PRAÇA TIRADENTES STATION

ABSTRACT: This article aims to point out unusual similarities between the play *Viúva, porém honesta* (1957), written by Nelson Rodrigues, and certain aesthetic conventions of the revue theater genre, emphasizing that between these two points lies the mediation of relevant aspects of the modernization process of Brazilian theater. The analytical journey seeks, in a first step, to revisit Nelson Rodrigues' introduction to the theater - an event that, according to reports, was motivated by witnessing the success of a theatrical performance with similarities to a revue. Subsequently, critical assessments of this play made by a prominent critic like Sábato Magaldi are presented, which views Nelson Rodrigues' creation as a minor point in the author's dramaturgy. Furthermore, the article compiles statements from other theater critics that characterize how part of the intellectual class perceived the revue theater genre, which was generally looked down in the early decades of the 20th century. From there, this study seeks to highlight various elements of Nelson Rodrigues' play that appear to resonate, in some way, with characteristic aspects of revue plays, as foreseen by genre scholars like Neyde Veneziano. With the assistance of these studies and specific analyses that have already positively viewed *Viúva, porém honesta* the aim is to comprehend the potent and unique space occupied by this work in Nelson Rodrigues' dramatic corpus and how it aligns with its time, even anticipating successful trends in Brazilian theater of the 1960s.

Keywords: Nelson Rodrigues. Revue theater. Modern Brazilian drama.

UMA PROPOSTA DE AULA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

*Eduardo Joao da Silva, Juciano dos Santos Soares da Silva, Emmanuella Farias de Almeida Barros,
Geam Karlo-Gomes, Isaac Itamar de Melo Costa¹*

¹ Eduardo João da Silva, Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional (UPE - Campus Garanhuns). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco e da rede municipal de São Benedito do Sul - PE. E-mail: eduardo10joao@outlook.com; Juciano Santos Soares da Silva, Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional (UPE - Campus Garanhuns). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco e da rede municipal de Caruaru. E-mail: jucianosoares@gmail.com; Emmanuella Farias de Almeida Barros, UPE. Professora Adjunta na Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) com período de Doutorado Sanduíche em Lyon (França) na Université Lumière Lyon 2. Professora Permanente do PROFLETRAS Campus Garanhuns. E-mail: emmanuella.barros@upe.br; Geam Karlo-Gomes, UPE. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional (UPE - Campus Garanhuns). Líder do ITESI/ CNPq - Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas . Coordenador do Lali & TIC - Laboratório de Linguagens Tecnologias, Imaginário e Imaginação Criativa (UPE). E-mail: gteam.k@upe.br; Isaac Itamar de Melo Costa, UPE. Professor do Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS - UPE). Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa Oficinas de Análise do Discurso: conceitos em movimento e um dos coordenadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Discurso Pecheutiana (GepAD/UPE). E-mail: isaac.itamar@upe.br.

RESUMO: Este artigo tem como foco analisar o processo de didatização do gênero discursivo notícia numa perspectiva dialógica de linguagem. Procuramos discutir como seria uma proposta de aula envolvendo o gênero discursivo notícia numa perspectiva dialógica de linguagem no ensino fundamental (anos finais). Para discorrer acerca do nosso problema no presente estudo, amparamo-nos em um quadro teórico que abrange pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin, 1992, 2011), numa interface com a vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (Schneuwly; Dolz, 1999, 2004). O gênero notícia se revela como uma oportunidade para promover o diálogo entre os estudantes, permitindo que eles compreendam não apenas a estrutura e os elementos desse gênero, mas também sua função social e comunicativa. A sala de aula se torna um espaço propício para a reflexão sobre a construção discursiva das notícias, bem como para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e produção textual. Como resultado dessa análise criteriosa da proposta pedagógica no âmbito educacional, sabemos que poderá desencadear resultados significativos e ficará uma reflexão positiva que provavelmente possibilitará em uma melhor qualidade do ensino.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Notícia. Didatização. Proposta.

Introdução

Nas últimas décadas, é notável que o ensino de língua portuguesa vem passando por mudanças significativas, sobretudo no tocante ao trabalho didático com os gêneros discursivos nas salas de aula e ao tratamento dado a eles pelos livros didáticos. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), para o componente curricular Língua Portuguesa, considera o texto como o centro das práticas de linguagem, além de assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem. No contexto do ensino-aprendizagem, o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros discursivos, por parte do estudante, não apenas o preparam para eventuais práticas de linguagem, mas, também, ampliam sua compreensão da realidade.

Há de se considerar que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1999 até a implantação da BNCC, é notável o aumento de propostas

curriculares e de materiais didáticos que propõe a articulação do trabalho pedagógico com as práticas de linguagem com base nos gêneros discursivos. Na esfera escolar, a implementação do ensino de língua portuguesa por meio de gêneros discursivos, a partir da publicação desses documentos, provocou e tem provocado algumas dúvidas sobre o modo de pensá-lo e o modo de fazê-lo; e, dentre tantas, propusemo-nos a analisar e responder apenas a uma: como trabalhar com os gêneros discursivos notícia dentro da sala de aula, abordando questões da linguística e não apenas da perspectiva gramatical? Lembremos que devemos trabalhar esse gênero além da perspectiva gramatical tradicional, acentuando, questões linguísticas. Soma-se a esses questionamentos o fato de que são diversas as teorias de gêneros na atualidade, as quais não são excludentes, mas complementares, tendo em vista que as fronteiras conceituais acerca dos gêneros se expandem, interfaces teóricas se estabelecem e diálogos epistemológicos se concretizam.

Ao tomar os gêneros como objeto de ensino, torna-se imprescindível uma descrição *a priori* de tais objetos, bem como um trabalho de transformação dos conhecimentos teóricos que lhe são subjacentes em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado. Instaura-se, assim, desafio: a conjugação dos conhecimentos teóricos acerca dos gêneros discursivos com propostas didático-metodológicas para o ensino desse objeto. Procuramos discutir como seria uma proposta de aula envolvendo o gênero discursivo notícia numa perspectiva dialógica de linguagem no ensino fundamental (anos finais). Assim, motivados por tal questão, este trabalho tem como objetivo geral descrever o processo de proposta do gênero discursivo notícia numa perspectiva dialógica de linguagem.

Para formular o nosso problema no presente estudo, lançamos mão de um quadro teórico que abrange pressupostos teóricos da Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin, 1992, 2011), numa interface com a vertente didática do Interacionismo Socio-discursivo (Schneuwly; Dolz, 1999, 2004).

Metodologicamente, em razão das pretensões de nosso interesse de estudo, empregaremos predominantemente a abordagem de natureza qualitativa. No que se refere à caracterização do nosso estudo, podemos classificá-lo como de natureza bibliográfica. Através dessa modalidade, tivemos a oportunidade de ler o material teórico-metodológico que fornecesse fundamentação teórica ao nosso trabalho, além de permitir a identificação do estágio atual do conhecimento referente à conceituação de gêneros discursivos e sua respectiva proposta.

Concepções de linguagem e perspectivas de ensino de língua portuguesa

As teorias linguísticas oferecem, cada uma em sua própria época, possibilidades de reflexão acerca do fenômeno linguístico investigado. São definidoras da natureza epistemológica que norteará determinado estudo da linguagem. A linguagem, como todo fenômeno social, evolui e passa a ser concebida de formas distintas, de acordo com as lentes de um determinado paradigma teórico. Consequentemente, as diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as diversas perspectivas do ensino de língua portuguesa ao longo do tempo. Consoante Ingedore Koch (2010, p. 7-8, grifos do autor), basicamente, podemos destacar três concepções de linguagem, as quais acabam embasando o fazer pedagógico:

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da História, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais: a. como **representação (“espelho”) do mundo e do pensamento**; b. como **instrumento (“ferramenta”) de comunicação**; c. como **forma (“lugar”) de ação ou interação**. A mais antiga dessas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função

da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Ampliando a informação de Koch, podemos entender que a primeira concepção de linguagem como representação do pensamento, perdurou até o início do século XX, quando Saussure funda uma nova visão epistêmica de língua. Para essa concepção, a linguagem funciona como veículo do pensamento, ou seja, uma ação monológica isolada. Assim, o falante que se comunica sem fazer uso da norma padrão estaria transgredindo as regras da língua, pois estas devem ser seguidas para atender à organização lógica do pensamento. A língua é, portanto, caracterizada como um sistema de caráter abstrato, homogêneo, estável e imutável. Assim sendo, para essa concepção de língua, o estudante, a fim de se tornar um bom usuário e dominá-la, deveria (re)conhecer as regras de funcionamento da norma-padrão. Esse reconhecimento se dava centrado no ensino da gramática.

Na segunda concepção, a língua é compreendida como instrumento de comunicação. Para esse modelo teórico, a língua é entendida como um código, o qual é utilizado para transmitir uma mensagem do emissor ao receptor, isolada de sua utilização social. Caberia à escola, no ensino de língua portuguesa, possibilitar o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens.

Por fim, a última concepção, a língua como forma de ação e interação, postula que a língua é heterogênea, dinâmica e capaz de se realizar dentro do fenômeno social da interação verbal. A língua é vista como um lugar de interação humana, situada num contexto sócio-histórico e ideológico em que homem e linguagem são inseparáveis; assume-se, portanto, uma visão dialógica da linguagem preconizada por Bakhtin e seu Círculo. Essa concepção de linguagem torna-se imprescindível quando desejamos investigar a língua como uma prática social dialógica e indissociável dos sujeitos discursivos sócio-histórico-ideológicos que ela se instauram, imersos em uma dada realidade. O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do ato comunicativo.

Depreendemos, com base nessa perspectiva dialógica de linguagem, que nossos discursos resultam de condições sociais e históricas. Isso porque “o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural” (Silva, 2013, p. 51). Nesta última concepção, as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura uma perspectiva dialógica, ou seja, sociodiscursiva.

Diante disso, é importante o professor re(conhecer) as diferentes concepções de linguagem para ensinar a língua portuguesa. É imprescindível ao professor situar a concepção de linguagem para a sua prática pedagógica. Como explicita Antunes (2003, p. 39):

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente

uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Do exposto pela autora, temos a compreensão de que todo fazer pedagógico, ainda que de forma imperceptível para o professor, fundamenta-se numa concepção teórica. Embora interessante mesmo seria que os professores tomassem consciência do que ensinar, como ensinar e para que ensinar. No tocante ao ensino de língua portuguesa, houve, nos últimos anos, revisões teórico-metodológicas que se iniciaram, em 1998, com a publicação dos PCNs. Duas décadas depois, foi oficializada a BNCC que assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Tal documento de caráter normativo:

(...) assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo- discursivas na abordagem, de forma sempre a relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 65).

No âmbito escolar, as sucessivas transformações pelas quais passou o ensino de língua materna no Brasil, desde a implantação da disciplina Língua Portuguesa no século XIX até o final do século XX, quando ocorreu a implantação dos PCNs, e, mais recentemente, com a oficialização da BNCC, em 2018, revelam uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

É nesse cenário, portanto, que, na década de 90 do século XX, surge a noção de ferramenta de ensino-aprendizagem de língua materna nos PCN, ou seja, o gênero como uma mudança paradigmática positiva na orientação curricular. Isto porque não se pode produzir e nem interpretar um texto considerando apenas as suas entidades linguísticas, mas também o contexto situacional em que se ancoram, além das operações discursivas de produção

de sentidos. Isso implica em reconhecer que a produção de linguagem de um sujeito é uma ação resultante de um conjunto de decisões, entre as quais está a escolha de determinado gênero para a tessitura do texto que deve atender a uma determinada situação comunicativa.

As abordagens teóricas sobre gênero e o caráter dialógico da língua

Existem várias abordagens teóricas que se interessam pela questão dos gêneros, cada qual com sua legitimidade, o que enriquece o entendimento desse objeto, já que, devido à sua complexidade, uma única teoria não conseguiria compreender o fenômeno.

A fim de reunir e analisar arcabouços teóricos de várias origens e épocas que resultam em um painel rico e pluralista sobre o conceito de gênero, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), ao organizarem a obra intitulada *Gêneros: teorias, métodos, debates*, agrupam as diversas noções de gênero em três abordagens, conforme demonstramos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Abordagens teóricas dos gêneros

ABORDAGENS	TEÓRICOS	CARACTERÍSTICA GERAL
Sociossemióticas	Hasan, Martin, Fowler, Kress, Fairclough	Abordagens herdeiras, em maior ou em menor grau, da proposta sistêmico-funcional de Halliday, que evidencia a correlação entre texto e contexto, o entrelaçamento entre linguagem e vivência humana.

ABORDAGENS	TEÓRICOS	CARACTERÍSTICA GERAL
Sociorretóricas	Swales, Miller, Bazerman	Essas abordagens nasceram atreladas à tradição dos estudos da retórica e priorizam as noções de propósito e contexto. Os gêneros são vistos como situações retóricas do convívio social direcionada a um propósito.
Sociodiscursivas	Bakhtin, Adam, Bronckart, Maingueneau	Essas abordagens estão centradas em teóricos que têm suas reflexões enviesadas pela teoria do texto, análise do discurso e teorias enunciativas.

Fonte: Adaptado de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 9)

Todavia, os autores organizadores da aludida obra ressaltam que as teorias dos gêneros não podem ser facilmente classificadas em taxionomias fechadas, mas são abertas e sujeitas à discussão, pois essas três abordagens gerais propostas na verdade, consistem termos que ‘são meramente didáticos’ não tendo caráter ontológico e não devendo ser encarados como base de revisões da literatura sobre o tema” (Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2005, p. 9). Isso se explica porque a noção de gênero é muito próxima em qualquer uma dessas abordagens, tendo em vista que os cruzamentos teóricos são inevitáveis, pois todas essas abordagens compreendem a noção de gênero como ação social. Devemos considerar ainda que não existe um termo consensual alusivo à categoria gênero. De acordo com a base teórica adotada, a terminologia empregada pelos teóricos oscila entre “gênero textual” ou “gênero do discurso”.

Ressaltamos que alguns estudiosos defendem que o uso das expressões “gênero discursivo” ou “gênero textual” não pode ser tomados indiscriminadamente, como sinônimos mas da outra, visto que isso pode provocar distorções teóricas e um direcionamento equivocado para o ensino dos gêneros. A esse respeito,

Rojo (2005) aponta que essas expressões constituem duas vertentes para o estudo dos gêneros, uma vez que ambas possuem vias metodológicas distintas, sendo a primeira, “gênero discursivo”, mais centrada na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos enquanto que a segunda, “gênero textual”, enfoca a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero. Assim, em consonância também com Rojo (2005), elegemos, no nosso estudo, como relevante a primeira vertente, por acreditarmos que, no ensino da linguagem, sobretudo dos gêneros, a análise deve partir dos aspectos sócio-histórico.

É importante esclarecer que não se deve confundir gênero com tipo textual. Marcuschi (2008), ao tratar da distinção entre gêneros e tipos textuais, reiterando Bakhtin, reafirma a impossibilidade de se comunicar verbalmente a não ser via gênero e via texto.

Como pertencentes às variadas esferas comunicativas que regem a atividade humana, os gêneros discursivos apresentam, como vemos, uma grande diversidade, constituindo listagens abertas. Qualquer interação entre interlocutores organiza-se, inevitavelmente, por meio de algum gênero. Podemos afirmar que o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza.

Somos levados a compreender que os gêneros discursivos são famílias de textos, reconhecidas por seus formatos, pois apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros nascem com base em certas necessidades de interlocução (geradas nas diferentes práticas sociais), as quais acabam por determinar os três elementos que os constituem: *a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático*.

O conteúdo temático (ideologicamente afetado) pode ser compreendido como o assunto de que o enunciado vai tratar, dízivel a partir dos gêneros. A construção composicional se refere aos elementos das estruturas textuais, discursivas e semióticas que compõem um texto pertencente a um gênero. Por último, o

estilo remete a questões individuais e genéricas de seleção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc. Ressalte-se que esses três elementos estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação que organiza as esferas da atividade humana. Portanto, ainda que possamos perceber esses elementos individualmente, eles não funcionam de forma autônoma, um está intrinsecamente ligado ao outro.

Quando falamos ou escrevemos, nos dirigimos ao outro, ainda que não saibamos quem esse outro é, sendo assim, a interação entre interlocutores (reais ou presumidos) é condição *sine qua non* para a realização do enunciado concreto, o que confere à língua um caráter dialógico. Nossa discurso sempre se remete a um outro e, ao mesmo tempo, sempre retomamos o que outros já disseram, pois o enunciado estará, de algum modo, vinculado àqueles que o precederam ou ainda aos que o sucederão, tendo em vista que nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia [da comunicação discursiva]” (Bakhtin, 2011, p. 371). Apesar de trazermos em nosso discurso as vozes dos outros, sempre as articulamos de forma única. Portanto, dialogismo pode ser tomado como o princípio constitutivo e organizador da linguagem. Com base na abordagem dialógica da linguagem, consideramos que, em uma interação entre sujeitos, não há diálogo sem possibilidade de resposta, pois parte-se da premissa de que todo discurso, evidenciado seu caráter dialógico, é entrecruzado por vozes sociais.

Com base em sua singularidade, cada enunciado contribui não só para a existência, como também para a continuidade/re-novação dos gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2011, p. 262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. “Os gêneros do discurso, ensaio que compõe a obra *Estética da criação verbal*, é certamente o texto no qual Bakhtin aprofunda a conceituação de gênero, apesar de que a presença

de uma noção mais ampla de gêneros possa ser encontrada em muitos dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo².

Visto que o gênero é algo social, cultural, dinâmico e flexível, portanto, relativamente estável, não pode ser tomado como uma forma, ou seja, o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não propriedades formais. Sendo assim, tomar os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem implica considerar o contexto em que foram produzidos e circulam socialmente.

Como tem sido a abordagem brasileira para o ensino dos gêneros discursivos

No Brasil, o estudo dos gêneros discursivos, um campo de estudos que é, por natureza, multidisciplinar, tem assumido lugar de destaque no cenário internacional pela proeza do trabalho de síntese das diferentes tradições de gêneros articulada com as tradições de gênero francesa e suíça, o que resulta num estudo fundamentalmente com características próprias. A esse respeito, assim se pronunciam Bawarshi e Reiff (2013, p. 99):

A pesquisa de gêneros no Brasil tem sido especialmente instrutiva pela maneira como faz uma síntese das tradições linguística, retórica e social/sociológica [...], ao mesmo tempo em que também lança mão das tradições de gêneros francesa e suíça. Ao fazer isso, os estudos brasileiros de gêneros oferecem um modo de ver essas tradições como mutuamente compatíveis e

2 A dimensão conceitual dos gêneros discursivos é recorrente nas obras de Bakhtin e do seu Círculo. Conforme aponta Sobral, (2009, p. 173), “o conceito de gênero aparece também em *Marxismo e filosofia da linguagem*, em *O método formal nos estudos literários*, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, em ensaios de *Questões de literatura e de estética*, caso de ‘O discurso no romance’, ‘O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária, em ‘O autor e o herói’ [...], bem como no estudo sobre Rabelais, em que aparece um longo histórico do gênero, em *Para um filosofia do ato* e em ‘Arte e responsabilidade’ (em que o conceito de gênero está, por assim dizer, ‘interiormente presente.’”

capazes de proporcionar ferramentas analíticas e teóricas pelas quais se possa compreender o funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros.

Essa síntese brasileira, de que tratam os aludidos autores, gera um impacto no ensino e nas políticas públicas de educação linguística, com base nos referenciais curriculares, sobretudo os PCN, à época, e, atualmente, a BNCC, que legitimam um ensino de língua materna mediado pelos gêneros discursivos.

Diversas teorias consideram o gênero discursivo como uma ferramenta para a interação social por meio da linguagem, uma vez que os sujeitos necessitam se apropriar dele para o seu agir. Nesse sentido, essa vertente didática assume que o gênero discursivo é, também, o principal instrumento para o ensino das línguas. Dessa forma, os trabalhos dos pesquisadores dessa vertente são direcionados à investigação dos processos envolvidos na transposição didática dos mais diversos gêneros textuais. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 93):

Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. [...] podem ser considerados, segundo Bakhtin, como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Os gêneros são formas de dizer que não precisam ser inventadas a cada vez que nos comunicamos: estão a nossa disposição, circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Saber selecionar o gênero para organizar um discurso implica conhecer as suas características para avaliar a sua adequação aos objetivos pretendidos, ao interlocutor, ao suporte e à esfera de circulação. O termo *esfera de circulação* designa um campo da atividade

humana que propicia o surgimento de discursos bastante específicos: esfera cotidiana, literária, de negócios, científica, escolar, jornalística, religiosa, jurídica. As esferas de circulação não correspondem a um gênero determinado, mas dão origem a um conjunto deles. Por exemplo: a esfera escolar dá origem aos gêneros boletim, registro de aula, histórico escolar, entre outros; a esfera jurídica à procuração, à sentença judicial, assim por diante. Verificamos que alguns autores referem-se ao conceito de esfera de circulação pelo termo *domínio discursivo*.

Existe uma multiplicidade de critérios que podem ser utilizados para agrupar os gêneros: de acordo com a função, com a esfera de circulação ou com a de tipologia textual, por exemplo. Os PCNs agrupavam os gêneros de acordo com a esfera de circulação: jornalística, literária, escolar, publicitária e divulgação científica.

No cenário educacional contemporâneo, as reflexões sobre o ensino dos gêneros discursivos têm se tornado cada vez mais relevantes. A abordagem pedagógica, que antes se baseava em categorizações rígidas, passa por uma transformação significativa. Pesquisadores e educadores questionam a eficácia dessas classificações estáticas e buscam uma compreensão mais dinâmica dos gêneros textuais. A multimodalidade, impulsionada pelas novas tecnologias, também desafia as práticas tradicionais de ensino. Nesse contexto, a atualização constante das estratégias pedagógicas se torna essencial para preparar os alunos de forma adequada para a complexidade comunicativa do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, ao considerarmos a relevância da dimensão social do texto, também reconhecemos a linguagem como um elemento crucial no ensino, estando intrinsecamente ligada às práticas cotidianas na sociedade. Dessa forma, compreendemos que o trabalho em sala de aula não deve se limitar apenas aos aspectos linguísticos do texto, mas deve abranger sua dimensão social de maneira integrada e significativa. Nesse viés, Bakhtin defende que:

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2011, p. 282-283).

Nesse contexto, em sala de aula, não podemos apenas trabalhar em função de regras ortográficas e baseado em estruturas gramaticais da língua, todavia, acentuá-los de forma que devemos levar em consideração o conhecimento que o aluno já tem consigo e que ele o adquiriu em seu cotidiano, na prática social, priorizando a interligação entre os saberes escolares e os contextos sociais vivenciados pelos educandos.

Diante disso, é essencial que o professor entenda que a criação de um texto, especialmente um bem elaborado, vai além da simples decodificação de ideias. E em se tratando especificamente de uma notícia, em que o leitor precisa ler e compreender os fatos abordados, “A escrita, por sua natureza interativa, exige esses diferentes estágios, esse ir e vir de processos, cada um envolvendo análises e decisões variadas de alguém que é o sujeito, o autor de uma expressão e ação, para outro ou outros sujeitos, também ativos e colaborativos” (Antunes, 2003, p. 56). Portanto, a escrita deve levar em conta os aspectos linguísticos, mas também deve cumprir a função comunicativa para a qual o texto se destina, prestando atenção à coesão e à coerência necessárias para uma verdadeira situação de comunicação e interação entre pessoas, textos e contextos.

Assim, a escrita é um processo complexo e interativo que exige do autor uma compreensão profunda e uma habilidade para tecer ideias de forma coesa e coerente. É um ato de equilíbrio entre a expressão individual e a comunicação efetiva de um todo.

Uma proposta de aula com o gênero discursivo notícia e seu funcionamento dialógico

O gênero discursivo notícia é um gênero extraescolar, da esfera jornalística, que, o ser submetido a um processo de proposta de aula, para se tornar objeto de ensino-aprendizagem, sai do seu contexto original de produção/circulação. No trabalho didático com gêneros, é importante ter a compreensão de que sua produção, numa instância de ensino-aprendizagem, não deve se limitar ao espaço escolar, mas romper esse espaço para fazer circular o que foi lido e produzido em outras práticas sociais, sem desconsiderar que a escola é um importante espaço de interações sociais. Dessa forma, o professor deve promover uma situação em que os estudantes poderão agir social e linguisticamente visto que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, 2010, p. 26). Assim, um ensino da língua, com base em determinado gênero, no nosso caso, o gênero discursivo notícia, deve ultrapassar uma abordagem restrita às estruturas da língua para levar em conta a situação social em que o enunciado é produzido e seus objetivos discursivos específicos.

As notícias, apesar do que pretendem os veículos de comunicação, nem sempre são apenas informativas e objetivas, desprovidas de posicionamentos. Numa concepção dialógica de língua, enunciar não se restringe apenas a comunicar, descrever ou informar os fatos relevantes relatados, mas a posicionar-se através da linguagem. Logo, todo enunciado está direcionado a outro enunciado, pois não nos comunicamos em um vácuo comunicativo. Ressaltamos, em consonância com Schneuwly e Dolz (2004), que o professor, durante o processo de elaboração de proposta para uma aula de um determinado gênero discursivo, deve elaborar ou recorrer a um modelo didático do gênero que deseja ensinar, com destaque não só apenas para os aspectos formais do

gênero, mas também para seu propósito comunicativo, evitando a simplificação do objeto de ensino e a separação da língua dos contextos de uso, ao destacar-se as *potencialidades ensináveis* do gênero alvo do ensino.

Cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que Bakhtin (2011), como vimos, vai denominar gêneros do discurso. Assim, sendo, como qualquer gênero discursivo, uma atividade discursiva socialmente estabilizada pode ser reconhecida por alguns critérios: propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis os interlocutores e contexto situacional. Cunha (2002) afirma que o dizer sobre o dizer se concretiza em inúmeros gêneros discursivos, sendo a notícia um deles. A notícia, devido ao seu jogo discursivo, não pode ser configurada e definida como um simples relato, tendo em vista que muitas vezes assinala a posição discursiva de quem a produz. Na didatização desse gênero, é preciso, antes de tudo, considerá-lo como um produto discursivo de uma atividade humana inserida em práticas sociais.

A seguir, apresentamos o esboço da nossa proposta didática que sugerimos para o trabalho com o gênero discursivo notícia.

1ª etapa

Contextualização. Primeiras indagações orais e escritas. Momento de reflexão com a turma. Nessa primeira etapa, foi destinado aos estudantes o contato inicial com o gênero discursivo notícia.

Segundo Alves Filho (2011, p. 98),

(...) a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódios (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles

provocaram; os comentários objetivam 31 divulgar como atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu.

Depois de apresentar as características, alguns questionamentos deverão ser realizados sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero discursivo que será abordado, em seguida, por meio do projetor multimídia, projetar a notícia intitulada *Ele disse que gay não poderia habitar ali, diz médico barrado em flat* e, após leitura partilhada, proceder a indagações pertinentes às informações contidas na notícia. Após esse momento, apresentar aos estudantes uma outra notícia, intitulada *Laudo confirma lesões no rosto de Pedro, atacante do Flamengo*. Após a leitura coletiva do texto, solicitar que, em grupo, respondam, dessa vez, no caderno, aos mesmos questionamentos anteriormente realizados. Encerrado esse momento, as respostas de cada grupo são socializadas para a turma.

2^a etapa

Após a primeira etapa, apresentar uma situação real de produção. Para a situação inicial propor ao grupo que produzam, com base na escolha de assunto/ fato pertinente ao bairro, à comunidade ou ao município, uma notícia para ser publicada em um mural da própria escola. Nesse viés, foi feito o refinamento e apresentação das notícias com a revisão das características que elas têm, em seguida os alunos já escreveram suas próprias notícias, e foi pedido para que revisassem o trabalho que fizeram na última aula. O próximo passo foi verificar se conseguiram fazer corretamente a estrutura e as características do gênero notícia. Posteriormente, houve a melhoria das notícias: com base no feedback recebido na aula anterior e na revisão feita, os alunos aprimoraram suas notícias, tornando-as mais precisas, interessantes e de acordo com as características do gênero. Depois aconteceu a preparação para a apresentação em que cada grupo

se preparou para apresentar sua notícia à turma. Nessa etapa eles tiveram livre-arbítrio para escolher a melhor forma de apresentação que incluía criar slides, cartazes ou qualquer outro recurso visual que ajudasse a comunicar sua notícia de forma eficaz. Por fim, aconteceu a apresentação das Notícias, cada grupo apresentou sua notícia à turma.

Os estudos apontaram que uma proposta de aula bem elaborada e ancorada em pressupostos teóricos pode colaborar com o ensino-aprendizagem no que tange ao gênero discursivo notícia numa perspectiva dialógica da linguagem.

Considerações finais

Este breve estudo que realizamos no percurso deste artigo serviu para provocar uma reflexão sobre as capacidades de leitura acionadas a partir da proposta de uma atividade com o gênero discursivo notícia na sala de aula. Fizemos uma análise sobre a leitura como um processo de interação e diálogo entre leitor e autor, através dos sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor; as duas instâncias integram um circuito dialógico em que o leitor assume uma atitude responsiva ativa, fazendo com que os estudantes ultrapassem a mera decodificação, uma vez que são requisitados a produzir notícias com base nos textos lidos e nos vídeos assistidos. Concordamos com Leite e Barbosa (2014) quando afirmam que escrever na escola deve ser visto “como uma ação interlocutiva para aprender, refletir, sentir e viver, no direito de dizer sua palavra, numa consciência dialogada com o mundo da vida” concordamos com Leite e Barbosa, (2014, p. 83). Iara além disso, a produção de notícias, a partir de todo o subsídio ao qual os estudantes tiveram acesso para aperfeiçoar o conhecimento do gênero em foco, é o produto resultante do processo como atitude responsiva ativa na prática. Nessa perspectiva, é possível afirmar que esta pesquisa cumpriu com o seu propósito que era analisar pesquisas e propor uma

atividade que ofertasse aos estudantes possibilidades de desenvolver ainda mais seus conhecimentos textuais referentes à intencionalidade das notícias, e não meramente sob a ótica dos aspectos gramaticais.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos* notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. Galvão Gomes Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 1999.
- KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEITE, Lucila Carvalho; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Cartografia da produção textual**: livros didáticos, gêneros do discurso, políticas e indicadores. Natal: EDUFRN, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 65-84.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair;

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercados de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ. Gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** Mai/jun/jul/ago, n. 11, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237513754_Os_generos_escolares_Das_praticas_de_linguagem-aos_objetos_de_ensino. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 167-187.

A DIALOGICAL PERSPECTIVE FOR A CLASS PROPOSAL WITH THE DISCURSIVE GENRE OF NEWS

ABSTRACT: This paper focuses on analyzing the didactic process of the discursive genre of news from a dialogical perspective of language. We aim to discuss what a class proposal involving the discursive genre of news, a dialogical perspective of language, would look like in elementary school (final years) to address our problem in the present study. We rely on a theoretical framework that encompasses assumptions of the Dialogical Theory of Language (Bakhtin, 1992, 2011), interfacing with the didactic aspect (Schneuwly; Dolz, 1999, 2004) of Sociodiscursive Interactionism. The news genre emerges as an opportunity to promote dialogue among students, enabling them to understand not only the structure and elements of this genre but also its social and communicative function. The classroom becomes a conducive space for reflection on the discursive construction of news, as well as for the development of critical reading skills and textual production. As a result of this thorough analysis of the pedagogical proposal within the educational scope, we know that it could trigger significant outcomes and lead to a positive reflection, likely contributing to an improved quality of teaching.

Keywords: Discursive genre. News. Didacticization. Proposal.

RESENHA

VEADO ASSASSINO: A CATARSE DE SANTIAGO NAZARIAN

Rodrigo Fonte¹

Resenha de NAZARIAN, Santiago. *Veado Assassino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

Na esteira da ficção de Santiago Nazarian, o romance *Veado assassino* (2023) se destaca pela experimentação narrativa empreendida. Trata-se de um livro curto, fácil de ler, composto apenas pela dialética antagônica de duas vozes que problematizam questões psicológicas, filosóficas, políticas, sociais e sexuais com base em um crime ao mesmo tempo tolo e chocante. Apresenta-se, notoriamente, como uma manifestação literária realizada na ordem do subtexto. Em certa medida, inclusive, resulta de uma tentativa artística contínua e radical do autor, o qual, desde seu livro de estreia, o pueril *Olívio* (2003), vem tentando estabelecer uma marca. Nesse processo, ele passa pelo que designou “existencialismo bizarro”, em obras como *A morte sem nome* (2004) e *Feriado de mim mesmo* (2005), em seguida, sonda, com algum sucesso, o universo juvenil com os romances trash *Mastigando humanos* (2006), *O prédio, o tédio e o menino cego* (2009), o livro de contos *Pornofantasma* (2011) e o juvenil *Garotos malditos* (2012), para, finalmente, desembocar em um repertório mais adulto – apesar de retomar o existencialismo bizarro – com *Biofobia* (2014), *Neve negra* (2017) e *Fé no inferno* (2020).

Todos – e este, talvez, seja o ponto que de fato confere uma assinatura ao autor – narram, em um registro linguístico superficial

¹ Doutor em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: rjill@hotmail.com.

e desinteressado no código poético, a tragicomédia do universo banal *pop* frequentado por seres do submundo urbano. Seres cujo desempenho na vida se reduz a um niilismo profundo e irreversível – algo protótipico de uma geração em crise, a qual se quer individualista e despropositada. É seduzida pela marginalidade e traz como característica determinante saber o que deve atacar, sem saber o que defender.

A escolha por semelhante ambiência, por onde circula sua teia de personagens, é um movimento sagaz de Nazarian, pois assim ele demonstra importar-se com o substrato implícito, tanto quanto com as possibilidades dúbias da linguagem, ironizando, sobretudo, o lugar do escritor em tempos de não-letramento. Se o caminho alternativo tem sido a opção criativa do autor, com *Veado assassino* ele não só se estabelece como uma figura importante dentro dessa perspectiva, mas também demonstra ser possível criar uma prosa sem exploração visual e com um narrador quase oculto, presente esporadicamente entre colchetes à guisa de rubrica teatral, a fim de indicar alguma breve e dispensável ação do falante. A acentuação narrativa, por sua vez, fica por conta da performance de dois únicos personagens-tipo, o culpado confessado pelo assassinato de um presidente de extrema direita e o seu inquiridor. A partir da concentração do enredo nesses elementos, tempo e espaço são aspectos flutuantes no jogo do texto, conforme ambas as personalidades vão sendo forjadas pela linguagem imbricada e em entrechoque.

Nazarian chega, enfim, a um ideal de expressão correspondente à necessidade de fluidez e fragmentação da contemporaneidade. Dá, portanto, forma e substância ao enredo sem precisar lançar mão do melodrama, ou de qualquer outro padrão morfológico próprio de um romance. A falta de uma trama dotada de curva narrativa significativa confere ao leitor o poder de estabelecer as conexões do texto; de montar, quem sabe, o quebra-cabeça cujas peças são lançadas aqui e ali pela verborragia *nonsense* de

Renato, o adolescente não binário assassino, e da voz masculina provocadora do seu desequilíbrio.

Sem perspectivismo narrativo, pois a verdadeira protagonista é a linguagem, temos, em *Vgado assassino*, a teatralização dos sentimentos espicaçados de um jovem negligenciado pelos pais, que, quando criança, sofreu *bullying* na escola e tem a própria identidade de gênero roubada pelo irmão, o qual toma, antes, para si o direito de escandalizar a família ao se transsexualizar. Renato, no sentido estrito, é a síntese das tensões presentes no tecido social brasileiro do século XXI; o personagem representa o nascedouro do indivíduo transtornado imbuído da missão de ser mensageiro e agente de um pensamento fundamentalista, em crescimento, por isso mesmo, no contexto jovem que fetichiza o terror e o caos, se desviando para se tornar uma espécie de mártir às avessas.

Em contraponto a essa alma sem lugar, cuja fala “sou um adolescente, meu ódio move muito mais do que minha simpatia” (NAZARIAN, 2023, p. 63) parece ser um hino à rebeldia, há um interlocutor interessado em provocar a contradição e o esgarçamento do recalque juvenil, ao mesmo tempo que instrui e julga, desenhando a personalidade de Renato, tal qual um Fagin diante do seu Oliver Twist. Aliás, a razão de ser do interlocutor, sua posição pessoal e profissional na conversa, que ora sugere um depoimento na delegacia, ora uma consulta com um psicólogo, ora uma entrevista com um jornalista, ou mesmo uma conversa em particular com o advogado, fica em suspenso até os instantes finais da trama.

Com efeito, o modo como os personagens se caracterizam – seja demarcando o território conceitual de uma persona do imaginário, como é o caso do adolescente assassino, seja esquematizando diversas possibilidades simbólicas através da oratória do interlocutor –, reproduz a emulação do paroxismo social atual, condicionado à pulsão de morte e ao embuste. Renato e seu interlocutor são, então, marcadores da falsificação própria à ação de narrar; são a mentira dentro de uma mentira. E ao notarmos isso, fica muito mais interessante ler trechos como

“E sua mãe é uma mulher de direita.”

“Até demais.”

“Até demais?”

“Fascista, né? Como meu pai.”

“Seu pai? Não é negro dono de bar?”

“E fascista. De direita.”

“Bem, estamos no Brasil. Continue...” (NAZARIAN, 2023, p. 23),

ou

“[...] Eu até inventei covid para estudar em casa. Mas meus pais não acreditam nisso, são negacionistas. Não acreditam nem em vacina.”

“Não se vacinaram?”

“Minha mãe se vacinou porque foi obrigada no trabalho. Meu pai acho que não.”

“Quantos anos tem seu pai?”

“Quarenta e sete? Quarenta e oito... Por aí.”

“Como ele se chama?”

[Ri] “Tu não vai acreditar...”

“Como?”

“Luiz Inácio.” (NAZARIAN, 2023, p. 30)

sem a sensação de que nos deparamos com uma crítica social camuflada no jogo anedótico feito por Nazarian a propósito dos problemas de saúde pública e do momento político recente. Existe, ao contrário, a conversão do repertório social em estrato dramático, mais especificamente em engrenagem de sarcasmo. A paideia ideológica e estética de Santiago Nazarian está circunscrita ao escárnio do que há de mais grotesco no ser humano. Assim, a única incursão possível, a título de interpretação, é nos parâmetros da intenção do autor, deixando de lado qualquer exploração que vise balizar a obra nos termos do efeito.

Dito de outra forma, *Veado assassino* não nos convida nem a investigar sua estrutura formal – por ser despojada de qualquer vivacidade poética –, nem as possíveis imbricações simbólicas da narrativa que, por ventura, gerem alguma emoção, alguma estranheza no

leitor. Desse modo, resta-nos permanecer focados em uma projeção provável do autor – mais precisamente no questionamento acerca do papel, na construção de uma ficção, do autor, ou da função-autor, conforme Michel Foucault se refere ao ente que faz um discurso “ser recebido de certa maneira e [...], numa determinada cultura, receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 2001, p. 273).

Vale observar que semelhante percepção do romance em análise não o torna um objeto menor, indigno de uma investigação mais complexa. Verificamos, precisamente por essa razão, o alcance artístico de Nazarian, que na dramatização do trivial, na utilização da linguagem mais simples, fez do seu texto elemento gerativo de uma sensação aparente de não-literariedade. Além de quebrar a perspectiva aristotélica, segundo a qual é necessário a ocorrência de algo para a encenação das personas em cena, ele escarnece da ideia de *mimesis* e faz coro à objeção de muitos críticos quanto ao pressuposto em torno do qual um texto literário precisa ter uma linguagem própria, diferente de todas as outras. Quando lemos a passagem

“Então por que não frequenta a igreja?”

“Eu vou lá querer saber de gay de igreja? Aqueles que cantam: ‘sou meninoooo, menino masculino...’.” [Ri] “Minha irmã adora essa música, por sinal.”

“Não é uma música homofóbica?”

“Transfóbica. Mas minha irmã ouvia só na chacota. Funcionava. Minha mãe ficava puta.” (NAZARIAN, 2023, p. 59),

compreendemos o quanto a literatura ficcional, para Nazarian, não se faz apenas pela sucessão de fatos narrados, tampouco deve condicionar sua anatomia às normas fixas de composição.

Sendo assim, em *Veado assassino* só existe um acontecimento: o jogo de perguntas e respostas entre Renato e seu misterioso interlocutor. Isso demonstra a disposição do autor em tentar uma maneira de contar uma história sem história, ou uma história

sem propósito. Então, enfraquece os recursos literários em benefício do sistema de linguagem prática, do cotidiano ordinário.

Em suma, conquanto as palavras estejam presentes em um livro de ficção – cujo título, intencionalmente, de péssimo gosto, já acena para o grotesco da fala popular –, dispostas numa estrutura comum a um texto em prosa, o repertório expressivo escolhido pelo autor não faz acontecer o *trompe l'oeil* esperado, ou seja, aquilo que faz o discurso comezinho tomar formas literárias aos olhos de um leitor desejoso de sofrer algum impacto. Daí, também, a fratura, promovida por Nazarian, com a ideia de *mimesis*, por não estar preocupado com a constituição do texto em si, com o modo como gerará tal impacto no leitor/espectador. É como se concordasse com o pensamento de que “vivemos num mundo onde não há nada que não possa ser narrado, mas onde tampouco nada precisa ser narrado” (EAGLETON, 2013, p. 114).

Embora o conceito mimético aludido aqui estivesse na circunferência de Aristóteles, para quem a obra produz um objeto a partir de outro (tomado como o real anímico), ele seria também rompido por Nazarian porque não há a construção de nada novo, não há uma intervenção formal importante (apesar de sabermos que a *mimesis* não acontece na intenção de uma elucidação filosófica do mundo). Temos, contudo, única e exclusivamente uma reprodução crua, uma espécie de transcrição *ipsis litteris* do embate oral de dois sujeitos imersos nas vivências políticas, sociais e artísticas dos últimos anos.

Nesse sentido, podemos afirmar que *Vgado assassino* funciona como uma catarse de Santiago Nazarian, o qual, ao delegar para os personagens a responsabilidade pelo ato narrado, eximindo-se do comprometimento autoral, brinca com e sente (sozinho) o conceito de literatura, experimentando uma maneira inteligentíssima de criar uma ficção que apresente o seu invólucro estrutural próprio, mas contendo um sonoro vazio.

REFERÊNCIAS

- EAGLETON, Terry. *Como ler literatura*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-98.
- NAZARIAN, Santiago. *Veado assassino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.