

Roberta Caiado
Vilson Leffa
(Organizadores)

LINGUAGEM: TECNOLOGIA E ENSINO

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

C1331 Caiado, Roberta; Leffa, Vilson (orgs.).

Linguagem: tecnologia e ensino / Organizadores: Roberta Caiado e Vilson Leffa;
Prefácio de Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, Isabela Barbosa do Rego Barros e
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores,
2021.

260 p.; il.; gráfs.; quadros; fotografias.

E-Book: 6,80 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-237-2.

1. Ensino de Línguas. 2. Formação de Professores. 3. Linguagem. 4. Prática Docente.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores - Estágios. 370.71

2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

LINGUAGEM: TECNOLOGIA E ENSINO

Roberta Caiado

Vilson Leffa

(Organizadores)



Copyright © 2021 – dos organizadores representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Diagramação e capa: Vinnie Graciano
Revisão: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
----------------------	----------

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

Isabela Barbosa do Rego Barros

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

APRESENTAÇÃO.....	9
--------------------------	----------

Roberta Caiado

TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM COM SUSTENTABILIDADE SOCIAL.....	16
---	-----------

Antonio Carlos Xavier

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES.....	32
---	-----------

André Firpo Beviláqua

Alan Ricardo Costa

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA): O ENSINO DE LÍNGUAS ON-LINE (ELO) E AS MÚLTIPLAS TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICA E INFORMÁTICA.....	55
--	-----------

Flavio Romulo Alexandre do Rêgo Barros

Roberta Varginha Ramos Caiado

ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	83
---	-----------

Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra

Márcio Martins Leitão

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DESINFORMATIVO NO TWITTER: ESTUDO DO DISCURSO ANTIVACINAS DO COVID-19.....	111
---	------------

Raquel Recuero

Elisa Marchioro Stumpf

LER PARA INTERVIR: UMA PROPOSTA DE TEXTO COMO AÇÃO....138

Vilson J. Leffa

**PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE LEITURA: O QUE TEMOS A
APRENDER COM AS *FAKE NEWS*?.....161**

Beatriz A. Acosta. F. da Cruz

Valdir Silva

**ORTOGRAFANDO: UM APLICATIVO PARA TRABALHAR A ESCRITA
ORTOGRÁFICA EM ESCOLARES COM DISLEXIA.....180**

Teófilo Ribeiro da Silva Neto

Luciana Cidrim

Simone Aparecida Capellini

Francisco Madeiro

ASPECTOS MULTIMODAIS NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS.....198

Robson Santos de Oliveira

**AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS MEMES: COMO A
CARNAVALIZAÇÃO E O RISO CONTAM A HISTÓRIA POLÍTICA NO
BRASIL DE 2019.....231**

Francilene Leite Cavalcante

DADOS DOS AUTORES.....255

PREFÁCIO

A publicação deste E-book integra uma série formada por quatro volumes: *Linguagem: Tecnologia e Ensino*; *Linguagem: Texto e Discurso*; *Linguagem: Aquisição da Fala e da Escrita*; *Linguagem: Variação e Estrutura da Língua*. A seleção dos temas e das áreas da Linguística para a constituição da série de E-books foi determinada pelas linhas de pesquisa do Projeto PROCAD/CAPES – Processo nº 88881.068451/2014-00. Essas publicações são, portanto, um resultado (entre tantos outros) do importante Projeto PROCAD/CAPES que reuniu universidades do Sul e do Nordeste do Brasil.

Sob o título “Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo”, o Projeto PROCAD/CAPES acima identificado, com o início de suas ações em 2014, reuniu inicialmente os Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a partir de 2018, com a migração do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel para a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), passou a integrar também esta Instituição.

Foi um Projeto que alcançou êxito, perseguindo, durante todo o seu desenvolvimento, o objetivo geral de *estimular e fortalecer ações de cooperação acadêmico-científica entre as IESs parceiras*, razão por que colocou seu foco primordial em Missões de Docência e Pesquisa. Esse objetivo geral foi secundado por objetivos específicos, especialmente visando à qualificação da formação docente e discente dos Programas de Pós-Graduação das Universidades reunidas.

A articulação dos Programas de Pós-graduação em torno da linguagem, objeto teórico e empírico abordado sob distintos ângulos,

favoreceu a interlocução entre as linhas de pesquisa dos PPGs, promovendo a colaboração entre membros das equipes de docentes e de discentes, em diferentes níveis de formação, desde a Iniciação Científica até o Pós-Doutoramento. Muitos foram os docentes e os discentes que se beneficiaram desse Projeto, aprofundando os conhecimentos, ampliando a formação acadêmica, estimulando e favorecendo a produção científica e oportunizando a circulação, nacional e internacional, do conhecimento produzido nas pesquisas realizadas sob o seu apoio.

A publicação desta série de E-books é a última ação do Projeto PROCAD/CAPES – Processo nº 88881.068451/2014-00. É uma ação que busca ampliar os beneficiários desse Projeto de que tantos nos orgulhamos, fazendo circular uma parcela do conhecimento produzido por docentes e pós-graduandos que dele participaram, assim como de alguns pesquisadores convidados, registrando resultados de estudos empreendidos por docentes e de investigações que deram base a dissertações e teses desenvolvidas durante o produtivo curso do Projeto. Esperamos que os estudos apresentados sejam inspiradores de novas pesquisas no amplo e multifacetado âmbito da Ciência Linguística.

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer (UFPel/CNPq)

Isabela Barbosa do Rego Barros (UNICAP)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)

APRESENTAÇÃO

Este e-book, *Linguagem: tecnologia e ensino*, resulta de relevantes pesquisas desenvolvidas no âmbito do Projeto PROCAD - *Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo*¹, entre as instituições UCPEL(UFPEL)/UNICAP/UFPB, por ocasião de pós-doutoramento e missões interinstitucionais docentes e discentes e, igualmente, expressivos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores parceiros relacionados à temática *linguagem, tecnologia e ensino*.

O Projeto PROCAD - *Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo* - finaliza no momento em que o mundo e, em especial, o Brasil foram assolados, no ano de 2020, por uma Pandemia advinda do vírus Corona. Essa Pandemia, também denominada COVID-19, impôs a todos os seres humanos e setores produtivos da sociedade uma reinvenção do cotidiano, seja ele familiar, educacional, religioso, da saúde. Na educação, tivemos que (re)aprender a aprender remotamente, mediados por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em especial, as Tecnologias Digitais Móveis (TDM). Assim, passamos de uma resistência às TDIC que perdurava por anos, a uma reinvenção do cotidiano e a uma promoção de abertura para novas experiências pedagógicas e de qualificação para essas experiências na Era Pandêmica. Dessa forma, consideramos que este e-book, cumpre não só a função de disseminar nossas pesquisas, que frutificaram no contexto do Projeto PROCAD, mas também semear experiências relevantes para professores e profissionais que se interessam pela temática.

1 Edital nº 071/2013, Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo - Processo nº 88881.068451/2014-00.

Enquanto pesquisadores entusiastas das Tecnologias Digitais e levando em consideração o momento atual de reinvenção do cotidiano, acreditamos na necessidade de pesquisas que investiguem o processo relacionado ao tripé *linguagem, tecnologia e ensino* em âmbito individual e colaborativo que especifiquem como as Tecnologias Digitais medeiam o ensino de línguas, favorecendo, principalmente, os eixos da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística. Acreditamos que isto implica o agenciamento e a participação do aluno, a mobilidade, portabilidade e a ubiquidade do ensino e uma gama de características desencadeadoras de processos mentais favoráveis à apreensão, resignificação, reelaboração e redescrição do conhecimento (CAIADO, LEFFA, 2017, p. 110).

O livro possui dez capítulos que foram organizados em seu interior por temas, todos relacionados à temática geral do e-book, abordando discussões sobre Tecnologias para Aprendizagem com Sustentabilidade Social, Repositórios Digitais, Objetos de Aprendizagem, Formação de Professores para a Produção de Recursos Educacionais Abertos na Área de Línguas, Aplicativos – *App*, Redes Sociais, Leitura no meio digital e o Processo de *Carnavalização*, no meio digital, advindo do Meme.

O primeiro capítulo, *Tecnologias para Aprendizagem com Sustentabilidade Social*, da autoria de Antonio Carlos Xavier (Nehte/UFPE), abre o volume pois discute a urgência de pesquisas em educação que busquem alinhar-se aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, a serem alcançados até 2030. Fundamentado, teoricamente, na perspectiva emancipadora de educação de Paulo Freire, na concepção de aprendizagem pela interação social postulada por Lev Vygotsky, e na metodologia de aprendizagem significativa defendida por David Ausubel, traz importantes contribuições sobre a falta de pesquisas mais aplicadas, principalmente, relacionadas ao desenvolvimento de aplicativos educacionais.

O segundo, terceiro e quarto capítulos, discutem, em diferentes perspectivas, o conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA),

Objetos de Aprendizagem (OA), Sistema de Autoria Aberto (SAA) - Ensino de Línguas Online (ELO) para a formação de professores, Ensino de Línguas On-line e suas Transposições no meio digital, e, também, Objetos de Aprendizagem para o Ensino de língua portuguesa objetivando análise de cunho didático-pedagógico e ergonômico. Todos esses capítulos apresentam pesquisas relacionadas às missões efetuadas durante a vigência do PROCAD.

No segundo capítulo, André Firpo Beviláqua (UFPEL) e Alan Ricardo Costa (UNISC) abordam *A Formação de Professores para a Produção de Recursos Educacionais Abertos na Área de Línguas*, a partir de um relato de experiência baseado em oficinas e cursos de formação continuada. Os autores chamam a atenção do leitor para discussões com foco na agência do professor, nos Letramentos Críticos e nos processos de autoria e coautoria de materiais de ensino no âmbito digital. Entre as considerações tecidas ao longo deste relato, destacam reflexões acerca da dimensão formativa da produção de REA, uma vez que tal processo mobiliza uma série de conhecimentos que extrapolam o domínio técnico da ferramenta.

Flávio Rômulo Alexandre do Rêgo Barros (UNICAP) e Roberta Varginha Ramos Caiado (UNICAP), autores do terceiro capítulo, intitulado *Recursos Educacionais Abertos (Rea): Ensino de Línguas On-Line (ELO) e as Múltiplas Transposições Didática e Informática*, apresentam a definição de Recursos Educacionais Abertos (REA) e a compreensão de como acontece a Transposição Didática (TD) e a Transposição Informática (TI) em um Sistema de Autoria Aberto (SAA) - o Ensino de Línguas Online (ELO). Os autores do capítulo acreditam que a junção de tecnologia, ensino de língua e REA configura um domínio complexo, heterogêneo e interligado, de adaptação do conhecimento, retroações e capacidade de ensino introduzido nas escolas. Observou-se que é possível realizar uma dupla transposição dos conteúdos relacionados ao saber sábio para o meio digital, pois novos recursos, exclusivos do meio digital, através das múltiplas semioses, oportunizam novas formas de TD a partir da TI.

Objetos de Aprendizagem para Ensino de Língua Portuguesa: uma Análise de Cunho Didático-Pedagógico e Ergonômico é o título do quarto capítulo, da autoria de Márcio Martins Leitão (UFPB), Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra (UFPB) e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB). Nele, os pesquisadores analisam de que modo objetos de aprendizagem (OA) podem favorecer o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa (LP) nos anos finais do Ensino Fundamental, selecionando OA do acervo de seis repositórios digitais brasileiros, verificando elementos de cunho pedagógico e de interação homem-máquina de acordo com o Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP) (RIBEIRO, 2013; ARAÚJO; FREITAS, 2017). Eles consideram que OA são recursos que auxiliam o processo de ensino e de aprendizagem de LP, por meio de seus elementos multimodais e interativos, mas seu uso precisa ser aliado a discussões e práticas mais amplas em sala de aula em favor dos novos letramentos e os multiletramentos, além de potencializar os letramentos impressos.

Raquel Recuero (UFPEL) e Elisa Marchioro Stumpf (UFPEL) são as autoras do quinto capítulo, *Características do Discurso Desinformativo sobre Vacinas no Twitter*. Na pesquisa, analisam as características do discurso desinformativo antivacina que circula na Rede social Twitter, de modo específico, aquele usado para legitimar a desinformação sobre a vacina do COVID-19. O discurso desinformativo é compreendido pelas autoras como aquele intencionalmente criado para manipular a opinião pública, seja através de conteúdo fabricado ou de enquadramento enganoso (WARDLE & DERAKSHAN, 2017). Para o estudo, trabalharam com um conjunto de tweets coletados da API do Twitter através do Social Feed Manager (PROM, 2017), momento em que o tópico da vacina volta à discussão no Brasil e mobilizaram elementos teórico-metodológicos da análise crítica do discurso (FAICLOUGH, 2003) e da análise de redes (WASSERMAN & FAUST, 1994) para discutir o texto, as práticas discursivas e seus efeitos.

Vilson J. Leffa (UFPEL/CNPq), que foi meu supervisor de pós-doutorado (que honra!) nesta parceria propiciada pelo Projeto PROCAD, e

orientou várias missões que aconteceram, nos brinda com um instigante sexto capítulo, intitulado *Ler para Intervir: uma Proposta de Texto como Ação*, partindo do pressuposto de que os seres humanos são constituídos por três componentes essenciais: educação, trabalho e lazer e que na base desses três componentes está o ato de ler. O autor entende leitura como interpretação do texto verbal, de imagens, de gestos, de sons, de vídeos e de objetos. O pesquisador propõe, ainda, uma abordagem de leitura construída sobre uma perspectiva de texto como ação e demonstra como isso pode ser feito com recursos digitais abertos, que podem ser usados em diferentes dispositivos, incluindo laptops, tablets e smartphones.

Dando prosseguimento ao tema leitura no meio digital, o sétimo capítulo, *Práticas Contemporâneas de Leitura: o que temos a aprender com as Fake News?*, da autoria de Beatriz A. Acosta F. da Cruz (UNEMAT) e Valdir Silva (UNEMAT), direciona a discussão iniciada no capítulo anterior para a produção e disseminação de *Fake News* que afirmam entender como um fenômeno histórico e cultural constitutivo da vida humana contemporânea; para tal fim, realizaram uma oficina de *Leitura e Interpretação de Texto – Para Além das Fake News*. Diante da ampla disseminação de *Fake News*, os autores acreditam que precisamos formar sujeitos-leitores mais críticos, que duvidem e sintam-se provocados a investigar outras fontes de informações antes de replicar a notícia em suas redes sociais, e entendem que a atividade de ler e produzir sentido se complexifica diante das novas práticas de produção e de circulação de textos no contexto *online*, e, em particular nas redes sociais.

Teófilo Ribeiro da Silva Neto (UNICAP), Luciana Cidrim (UNICAP), Simone Aparecida Capellini (FFC/UNESP) e Francisco Madeiro (UNICAP) – autores do oitavo capítulo do e-book - *Ortografando: um Aplicativo para trabalhar a Escrita Ortográfica com Escolares Disléxicos* - apresentam a pesquisa na qual desenvolveram um aplicativo voltado para trabalhar na intervenção das dificuldades ortográficas em escolares com dislexia, aumentando a sua motivação, desempenho e autoestima. Eles descrevem o *App Ortografando* e seus recursos, tais como: fontes

e cores, reconhecimento de voz, pistas visuais e/ou auditivas e animações. Os pesquisadores acreditam que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem ser utilizadas no contexto clínico e educacional como um facilitador para escolares com dificuldades e transtornos de aprendizagem, aumentando a sua motivação, desempenho e autoestima.

O nono capítulo, intitulado *Aspectos Multimodais nas Redes Sociais Virtuais*, da autoria de Robson Santos de Oliveira (UFAPE), apresenta resultados das pesquisas em andamento do pesquisador, de PIBIC e PIC, sobre os aspectos multimodais presentes nas Redes Sociais Virtuais (RSV): Instagram, Twitter e Facebook, no que diz respeito à autorepresentação de si (Self) nas interações discursivas realizadas (postagens, comentários, curtidas etc.). O autor observa a multimodalidade em seu aspecto mais dinâmico nesses ambientes virtuais de interação humana em um hibridismo discursivo, a partir de podcasts, vídeos, gifs, áudios, lives em mixagens e formas híbridas ao texto escrito ou sem ele.

Encerramos este e-book, com o décimo capítulo, da autoria de Francilene Leite Cavalcante (UNICAP/IFAL), intitulado *As Relações Dialógicas nos Memes: Como a Carnavalização e o Riso contam a História Política no Brasil de 2019?*. A autora traz, enquanto questão central, a reflexão em torno da maneira como ocorre a natureza carnavalesca, na materialização dialógica dos *Memes* da internet, relacionados a assuntos polêmicos relativos à política pré e pós-eleição presidencial, presentes nas redes sociais. As análises do capítulo visam apresentar a relação existente entre os memes que circulam na internet, de teor político, e a cosmovisão carnavalesca, no processo da coroação-destronamento proposto por Bakhtin (2018).

Durante a execução do Projeto PROCAD criamos uma Teia entre as três instituições envolvidas, UCPEL (UFPEL), UFPB e UNICAP, e mantivemos Redes de relações de aprendizagem em sintonia com as demandas dos Programas de Pós-graduação participantes. Neste e-book, buscamos apresentar os “Nós” da Rede que se materializam ou se manifestam em laços sociais fortes (RECUERO, 2014).

LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO

Cada capítulo presente neste produto, e-book de nossas interações, representa um conjunto de dados construído pelos interlocutores/pesquisadores, numa dinâmica de partilha, negociação e permanente (re)construção coletiva. O jogo comunicacional, representado no *Word Cloud*, finaliza esta apresentação e expõe os “Nodos” da nossa Rede.



Boa leitura!

Roberta Caiado
Professora Pesquisadora
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
Coordenadora da Pós-graduação *Stricto Sensu*
Universidade Católica de Pernambuco

TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM COM SUSTENTABILIDADE SOCIAL

Antonio Carlos Xavier

Universidade Federal de Pernambuco

xavierufpe@gmail.com

■ INTRODUÇÃO

Aprender é um comportamento inerente ao *Homo Sapiens*. Por ser uma faculdade humana, a aprendizagem é ao mesmo tempo essencial à sua subexistência enquanto espécie, bem como uma vantagem competitiva em relação às demais espécies coexistentes no mundo. A capacidade de aprender faz do homem o ser mais racional, portanto, mais adaptável às mudanças entre os demais seres vivos.

Já o ensino, enquanto forma de instrução e transmissão de saberes teóricos e práticos, desde as comunidades primitivas até hoje, vem cumprindo seu papel de acelerar aprendizagens de ações e processos que se impõem como imperativos relevantes e urgentes às sociedades nos diferentes momentos de sua história. Uma vez sistematizado, o ensino forja o sujeito a ser e a agir de forma eficiente para, como sobrevivente, executar o que dele se espera na sociedade contemporânea, sob a promessa de alcançar a prosperidade com longevidade.

O cenário mundial atual nos revela que o desejo humano pela riqueza tem se tornado insaciável, cujo custo tem-se apresentado sobremodo elevado. Por essa razão, emerge a necessidade de aprendizagens urgentes

nos modos de ser e de estar no mundo sem os quais a Humanidade corre sério risco de autofagia.

Objetivando mitigar inúmeros comportamentos autodestrutivos por parte da maioria dos países, que podem culminar com a autoextinção da Terra a médio prazo, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou, em 2015, a Agenda 2030, um documento com 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados até o ano de 2030, como se observa no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), ONU



Fonte: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

Temas dos mais diversos são referenciados no documento, tais como: erradicação de pobreza, da fome e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia acessível e limpa, trabalho decente e crescimento econômico, industrial, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação com a mudança global do clima, vida na água, vida terrestre, paz, justiça e instituições eficazes e parcerias e meios de implementação.

O objetivo da Agenda 2030 foi orientar a construção de um Plano de Ação para fortalecer a paz com mais liberdade para as pessoas e mais proteção ao Planeta. Esta Agenda considera a erradicação da pobreza extrema como o maior desafio global e fundamental para a manutenção da dignidade da vida humana.

O Objetivo 4 da Agenda 2030 contempla a educação e propõe, em termos gerais, assegurar que esta seja inclusiva, equitativa, de qualidade e promotora de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Contudo, interessa-nos discutir, neste capítulo, a urgente necessidade de alinhar a educação ao que propõe o Objetivo 9. Este trata de medidas sustentáveis relativas à construção de infraestruturas resilientes, à promoção da industrialização inclusiva e sustentável e ao fomento à inovação.

Em cada um dos 17 Objetivos da Agenda 2030, há Metas e submetas específicas. No caso do Objetivo 9, a Meta 5 e suas submetas a, b e c foram aqui focalizadas, pois elas se referem à necessidade de fortalecimento da pesquisa científica com o intuito de melhorar a capacidade tecnológica de setores industriais em todos os países, em especial, nos países em desenvolvimento. Este fortalecimento deve ocorrer através de forte incentivo à inovação e ao aumento substancial do número de pesquisadores por milhão de pessoas, custeados tanto pelos setores público quanto privado em pesquisa e desenvolvimento.

Para coadunar-se com este Objetivo, sua meta e submetas mencionadas, sugerimos que, desde já, os laboratórios de pesquisa e programas de pós-graduação em educação direcionem suas investigações a problemas educacionais que integrem soluções tecnológicas, não apenas por ser essa a tendência mundial para os demais setores, mas pela grande necessidade de superar déficits educacionais presentes, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil.

ANÁLISE AMOSTRAL DA TENDÊNCIA NAS PESQUISAS EM TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Para compreendermos qual a tendência, se teórica ou aplicada, das pesquisas envolvendo educação e tecnologias, no Brasil, em programas de pós-graduação em educação, fizemos uma análise amostral das investigações registradas no Catálogo de dissertações e teses do Repositório da Capes/MEC. Trata-se de um recorte do real e, por essa razão, contém os limites que lhes são próprios. Porém, o fizemos com objetivo ilustrativo do que vem acontecendo numa área de saber que, por vocação, deveria fomentar pesquisas com esta temática.

A partir dos termos “aplicativo móvel” e “aplicativo educacional”, filtradas por parâmetros temporais como os anos “2018 e 2019”, e, a palavra “Educação”, como área de avaliação, constatamos que as pesquisas de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado aumentaram quanto ao objetivo de desenvolver produtos digitais como aplicativos.

Vale salientar que a abordagem teórico-analítica da temática “educação e tecnologia” continua frequente e presente categoricamente até mesmo nos trabalhos que objetivam explicitamente desenvolver artefatos tecnológicos e chegam a consignar esses produtos com descrição detalhada, testes de validação e análise de desempenho. Muitos até chegam à disponibilizá-los em lojas de sistemas operacionais conhecidos. Todavia, a essa altura dos avanços tecnológicos e seus impactos nos outros setores, a educação ainda está a reboque de seu tempo.

Diante de sua relevância e por causa da necessidade de chegar mais rápido e mais longe, a educação carece de mais empreendimentos de investigação voltados à entrega de soluções que, antes, certamente, passem por profundas reflexões epistemológicas, mas que sigam rumo à “produção”, transformação de ideias e projetos pedagógicos, devidamente validados em pesquisas empíricas, em objetos e recursos para chegarem às mãos dos aprendizes, fazendo a diferença em seus aprendizados.

■ APRENDIZAGEM, INTERAÇÃO, PROTAGONISMO E EMANCIPAÇÃO

Quanto mais o indivíduo aprender interagindo, mais protagonizará sua emancipação intelectual, emocional, social e profissional. Esses conceitos encapsulam as aspirações idealizadas por renomados e influentes pensadores sobre o real e eficaz papel da educação formal a ser efetuado pelas instituições de ensino: Lev Vygotsky, Paulo Freire e David Ausubel.

Todos esses teóricos de alguma forma dialogaram sobre o que é, como acontece e para que serve o processo de aprendizagem na vida cotidiana e no interior das institucionais de educação. Muitos outros estudiosos da aprendizagem também apresentaram relevantes contribuições para tornar esse processo profícuo para os indivíduos e para a sociedade em sua plenitude.

Buscamos visualizar os pontos de conexão que aproximam os pensamentos de tais educadores. Isto se faz importante, especialmente, quando mais precisamos compreender e encontrar formas eficazes de enfrentar o desafio da escolarização formal, agigantado pela complexidade de objetivos de desenvolvimento sustentável nas mais diversas áreas da vida contemporânea sob pena da Humanidade entrar em colapso total.

Vejam, então, sinteticamente, como cada um destes três educadores contribuíram para viabilizar o processo de aprendizagem e o protagonismo de aprendiz a ser implementado refletidamente por educadores e condutores das políticas de educação.

■ *A Interação em Vygotsky: o vetor da aprendizagem*

A interação social é o lugar por excelência onde acontece a aprendizagem dos indivíduos. Grosso modo, essa é a tese que fundamenta toda a teoria da aprendizagem sustentada por Lev Vygotsky em seus escritos (1988). Sem interagir com outros, sem testar no outro hipóteses

de conhecimentos e fragmentos de saberes ainda embaçados na mente, o aprendiz sofre a lentidão e o incômodo da incerteza.

O autor parte da premissa de que a criança nasce com as funções psicológicas elementares e evolui para as funções psicológicas superiores depois que mergulha na cultura e nas relações sociais com indivíduos que já estão em níveis psicológicos mais elevados. O contato com tais indivíduos e as pressões do meio externo transformam a criança, conduzem-na a assumir paulatinamente uma consciência de suas intenções, comportamentos e práticas calibradas pelos fatores ambientais e pelas funções exercidas pelo outro nos momentos em que interagem. A mediação do outro é, portanto, condicionante para construção de significados e representações da realidade. Os modos de funcionamento do mundo e as formas de agir e reagir nele vão se constituindo pelo que veem, ouvem e vivenciam como modelos a serem reproduzidos ao se repetirem as mesmas situações socioculturais.

Sua cognição se expande a níveis complexos à medida que ele vai se percebendo imerso em um universo permeado por pessoas iguais fisicamente, mas distintas psicologicamente, cuja diferença é percebida por comportamentos verbais e atitudinais, carregados por valores culturais, compreendidos, muitas vezes, pelo aprendiz como únicos replicáveis. Neste momento, ele lançaria mão muito instintivamente de um mecanismo inato de busca por sua identidade social, isto é, ele procura pelo sentido de pertencimento inato e histórico àquela sociedade que o acolheu.

A mediação social é em grande parte realizada pela linguagem. Esta faculdade, para Vygotsky, é central no processo de evolução das funções psicológicas elementares às funções psicológicas superiores. Nestas, estão a percepção, a atenção, a memória e o pensamento, além da linguagem a qual cabe a orquestração do papel de todas as outras, conforme Vygotsky.

Os signos verbais, uma vez compartilhados entre os homens, representam experiências abstratas, simplificam conceitos, generalizam ideias e condensam significados. O pesquisador defendeu a tese de que

o pensamento é verbal, ou seja, é por meio das palavras (dos signos) que o homem pensa. Portanto, para ele, é a linguagem que organiza a experiência na mente humana e a ela atribui significado. Ela assume, para Vygotsky, um papel preponderante no processo de aprendizagem ao longo da vida do aprendiz.

Tomando a linguagem como fulcral para a evolução da jornada de aprendizagem do indivíduo, Vygotsky observou em seus achados haver três instâncias em que se dá o aprender. A primeira ele chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial. Nela, espera-se que o aprendiz seja capaz de realizar tudo aquilo que ele ainda não domina. A segunda, ele a denominou de Zona de Desenvolvimento Real, isto é, o aprendiz mostra-se capaz de realizar um fazer sozinho. A terceira instância de aprendizagem, Vygotsky intitulou de Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual o aprendiz só consegue realizar um fazer com o apoio de um “par mais experiente”. É a fase em que um adulto mais maduro, no caso da escola é o professor, deve atuar impulsionando o aprendiz a utilizar o que já sabe, seu conhecimento real, para fazer o que ainda não domina.

Na perspectiva vygotskiana, a prática pedagógica deveria priorizar trabalhos em equipes, em colaboração, para que aqueles aprendizes mais amadurecidos ajudassem os que ainda não chegaram a níveis mais elevados de aprendizagem, sendo a intervenção qualificada do professor o apoio fundamental à passagem definitiva pelas fases de aprendizagem. Salientemos aqui que a evolução de aprendizagem acontece mais rapidamente quando o aprendiz encontra suporte em outros sujeitos cognitivamente mais experimentados. Enfim, a relação com o outro fortalece o ser em processo de aprendizagem do ponto de vista cognitivo, cultural e social.

■ ***Aprendizagem em Freire: educação emancipadora***

Um dos maiores anseios do homem é a liberdade. Ser livre sempre foi um dos grandes propósitos de todo indivíduo, quando toma consciência de si, quando assume sua condição de ser histórico no mundo. Foi

o educador pernambucano Paulo Freire quem defendeu a tese da educação como instrumento de emancipação dos sujeitos. Para ele, educar é um ato revolucionário pelo qual o homem se torna capaz de transformar sua realidade se de oprimido a livre e se de opressor a libertador, pois todos têm igual valor e relevância na sociedade.

Como dito em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), a educação deve ser uma prática libertária. Deveriam os opressores reanalisar seu modo de vida e repensar seu papel neste processo de construção desigual, tratando o povo como infeliz. Quanto aos oprimidos, cabe-lhes a redenção da sua condição e isto acontece fundamentalmente pelo processo de educação libertária.

Nesta mesma obra, Freire afirma que a emancipação de homens e mulheres despossuídos passa por uma luta por liberdade, que "...só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores" (FREIRE, 2002, p. 30).

Acreditando haver uma relação estreita entre educação e política, fica evidente para ele que educar é um ato político. Por isso, diz não haver uma educação neutra: ou ela é opressora ou é libertadora. Logo, quando a educação não é libertadora, ela forma um indivíduo com o sonho de ser um opressor, retroalimentando o círculo vicioso. Segundo Freire, os espaços de ensino por função de ofício deveriam levar o aprendiz à consciência de quem são no mundo e de que lado estão: do oprimido ou do opressor.

Sem considerar os apelos, advertências e denúncias freireanas sobre o quanto a educação poderia contribuir para libertar, desoprimir e emancipar sujeitos, o mundo segue seu rumo, persiste em manter-se ainda mais desigual e infestado de opressores a perseguirem oprimidos.

Não obstante os avanços educacionais, as descobertas científicas e as inovações tecnológicas, o que se constata é o aumento da grande concentração de riqueza e dos benefícios do progresso para o usufruto exclusivo de um punhado de países. Estes, por sua vez, ora se reúnem

em grupos menores como o G8, composto pelos oito países mais ricos do mundo, cujas economias são consideradas mais fortes, ora se agrupam em duas dezenas, os chamados países do G20, Grupo das nações desenvolvidas que aceitam sentar à mesa com países em desenvolvimento, para discutir temas que interessam prioritariamente aos primeiros. Apesar da prosperidade em vários setores da sociedade contemporânea, o desequilíbrio entre as nações continua enorme. Falta desenvolvimento sustentável, equilibrado e inclusivo.

Por isso, a relevância de estabelecer os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável com os quais provavelmente Paulo Freire concordaria, pois estão alinhados com sua luta incansável pela libertação de todo tipo de opressão. Tais objetivos buscam resgatar ou ao menos mitigar a relação desigual e insuportável que persiste em se espalhar pelo mundo. A mensagem da ONU é: se há desenvolvimento, que seja para todos. A emancipação do mundo deve ser a emancipação da Humanidade em sua totalidade.

Fortalecer a educação da qual depende o desenvolvimento sustentável seria a forma de levar os oprimidos à inquietação, à consciência e à ação de libertar-se, primeiro da “educação bancária” que não trabalha a capacidade crítica do aprendiz e o leva à acomodação. É nesta perspectiva que a visão libertadora de Freire se harmoniza com a Agenda 2030 da ONU.

Engajada nesta Agenda, nossas pesquisas científicas poderiam focar ainda mais na construção de produtos educacionais, que tragam soluções relevantes para dificuldades de aprendizagens de habilidades operacionais, intelectuais e atitudinais.

Quanto mais objetos educacionais disponibilizados por nossos laboratórios de pesquisa, mais chances haverá de emancipar os aprendizes. Aplicativos educacionais comportam tanto textos reflexivos que levam ao exercício da dialética e do pensamento crítico, quanto suportam atividades que ajudam o aprendiz a transcender a Zona de Desenvolvimento Proximal, ainda que o “par mais experiente” seja uma

inteligência artificial, permitindo-o chegar à consciência e lutar para sair da condição de oprimido pelo não saber.

Vygotsky e Freire, por focos diferentes, sugerem a aprendizagem como um ato relacional, em que o aprendiz interage com o outro emancipado ou em vias de emancipação, para, deste diálogo, resultar significados com práticas libertadoras e concretizar, assim, o objetivo principal da educação, qual seja a emancipação do aprendiz.

■ **Ausubel: a busca do sentido para aprendizagem**

Para David Ausubel (1982), proponente da Pedagogia da Aprendizagem Significativa, o aprendiz precisa perceber o sentido que há em aprender o que se lhe apresentam como saber a ser aprendido. Para essa pedagogia, o professor deve aproveitar conhecimentos e conceitos que o aprendiz já domina, por meio de sondagens e diagnoses, pois só assim o aprendiz conseguirá enxergar mais clara e rapidamente o porquê deve empenhar suas energias para aprender.

Cabe ao mestre, achar os “organizadores prévios”, que são informações e recursos a serem apresentados antes de se trabalhar os conceitos centrais dos conteúdos curriculares, para só então apresentar o novo saber ao aprendiz. Eles farão a ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que a habilidade/conteúdo possa parecer de fato digno de ser aprendido. A eficácia dos “organizadores prévios” será maior se apresentados no início das tarefas que contém as habilidades/conteúdos a serem aprendidas, para que atraiam o interesse do aprendiz e nele despertem o desejo de aprender. Dessa forma, haveria uma chance maior de serem formados os conceitos que são bases para as habilidades/conteúdos, pois os processos de assimilação, diferenciação progressiva e integração de conceitos ocorrerão com mais fluidez, segundo Ausubel.

Em síntese, conectar conhecimentos adquiridos e encaixá-los aos novos é a maneira pela qual as aprendizagens fazem sentido para quem aprende. É assim que o aprendiz realmente aprende, segundo o teórico.

A linguagem exerce um papel fundamental neste processo de aprendizagem significativa, posto que, se não for utilizado um vocabulário e temas conhecidos pelos aprendizes, haverá grande risco de desconcentração e desinteresse, dificultando a percepção e a recepção do que se lhes oferece como saber a ser aprendido.

Ausubel destaca que sem a disposição do sujeito para aprender e sem um material didático atrativo, interessante e significativo, o processo pedagógico estará fadado ao insucesso. Essas duas condições são consideradas pelo teórico como essenciais para a compreensão e assimilação de novos conceitos.

A tristeza de alguns professores ao constatarem resultados negativos nas avaliações de seus alunos pode ser explicada se eles analisassem o cumprimento das condições de aprendizagem supracitadas durante sua prática pedagógica.

Ausubel defende que, para se alcançar resultados consistentes com a Pedagogia da Aprendizagem Significativa é importante propor situações-problemas, a fim de que o aprendiz utilize conhecimentos já adquiridos, compreenda quais os conceitos que precisará mobilizar para achar a resposta e lance mão dos recursos pedagógicos que puder para superar os problemas propostos na atividade pedagógica.

Na esteira da Teoria da Pedagogia da Aprendizagem Significativa surgem as Metodologias Ativas. Se a proposta de Ausubel é ensinar conteúdos novos atraindo o aprendiz a revisar os conhecimentos que já domina, desafiando-o a resgatar esses conhecimentos por meio de situações-problema que lhe tiram da “zona de conforto”, será preciso engajá-los, integrá-los à “missão de encontrar a resposta certa”, ainda que para isso recorra aos mais diversos tipos de recursos pedagógicos disponíveis.

Assim, as Metodologias Ativas têm como propósito fomentar a curiosidade e a autoaprendizagem, instigando o aprendiz a refletir e a considerar o que sabe, pesquisar o que precisa saber e decidir diante de possíveis respostas a mais adequada. Para tal ele pode contar com o apoio do professor e o suporte das ferramentas à disposição.

Nesta metodologia, o aprendiz passa a ocupar o centro do processo pedagógico, estimulando-o a teorizar a prática ao mesmo tempo em que

prática a teoria. O “par mais experiente” deste processo age como um consultor provocativo para fazer aflorar conceitos já consolidados ou em vias de consolidação no aprendiz, pois a intenção do docente deve ser levar o aprendiz a encontrar a melhor resposta para a situação-problema.

De um modo geral, as metodologias que colocam o aprendiz no centro da aprendizagem podem ocorrer com ou sem tecnologias digitais. Contudo, essas metodologias que exigem interação do aprendiz com seu objeto de conhecimento se ampliaram com a chegada das tecnologias digitais de informação e comunicação.

São Metodologias Ativas analógicas:

a) *Rotação de Estações*, formadas por equipes de aprendizes que recebem temas diferentes como desafios de contemplarem, e, a cada período da aula, os temas são trocados, até que todas as equipes tenham desenvolvido os mesmos temas;

b) *Aprendizagem a partir de Perguntas*, as quais são elaboradas pelos aprendizes divididos em equipes que leem antecipadamente o texto indicado pelo professor. As perguntas podem objetivar compreender o tema, aprofundar o assunto e até desenvolver a capacidade de exposição dos membros da equipe.

Porém, foi o computador, potencializado pela internet e todos os equipamentos vinculados que “rodam” dentro e fora da grande rede, que veio oferecer incremento também ao setor educacional e dinamizar ainda mais atividades que utilizem metodologias ativas. A convergência do computador e/ou *smartphone* com o conceito derivado da Teoria da Aprendizagem Significativa resultou na prática de Metodologias Ativas, tais como:

- a. **Ensino a Distância mediado por computador** conectado à internet com atividades e tarefas disponibilizadas em Plataformas de EaD, cuja interação para aprendizagem se dá entre professor-alunos, tutor-alunos e alunos-alunos;
- b. **Ensino Híbrido**, que mescla aula presencial com recurso digital com mensagens de texto, de áudio e de vídeo enviadas aos alunos para continuar a aprendizagem “fora dos muros da escola”;

- c. **Sala de Aula Invertida**, na qual o professor envia explicações breves do conteúdo do programa em um vídeo gravado por ele ou por outro docente, juntamente com atividades a serem respondidas em casa e “corrigidas” em sala de aula presencial sob a supervisão e orientação do docente;
- d. **Aprendizagem Baseada em Projeto**, para o qual se elege um tema comum às diferentes disciplinas escolares em torno do qual os estudantes, em equipes, vão construir conhecimentos colaborativamente e apresentam o resultado deste esforço coletivo em um evento de culminância;
- e. **Aprendizagem Baseada em Problema**, que consiste em levar o estudante a desenvolver o aprendizado de conceitos, procedimentos e atitudes a partir de uma situação-problema proposta pelo docente;
- f. **Estudo de Caso**, para o qual é fornecido ao aprendiz uma situação do mundo real não resolvida para que ele encontre uma solução, mobilizando seus conhecimentos lógicos, inferenciais e imaginativos;
- g. **Aprendizagem entre Pares**, a qual se efetiva pela criação de equipes na turma, para que haja compartilhamento de conhecimentos e juntos resolvam os desafios, um ajudando o outro a sair da “Zona de Desenvolvimento Proximal”, pois aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem no embate de ideias.

As vantagens educacionais que tais Metodologias Ativas trazem aos aprendizes são: conquista da autonomia e do protagonismo na própria aprendizagem, desenvolvimento da autoconfiança e habilidade para solucionar problemas pela exposição frequente a situações desafiadoras.

Há ainda uma série de outros recursos originalmente não pedagógicos que foram agregados às Metodologias Ativas tais como: Bate-Papos, Fóruns *on-line* e Webconferências, bem como outros criados com foco pedagógico como os Objetos Digitais de Aprendizagem, também chamados de Recursos Educacionais de Aprendizagem. São materiais pedagógicos virtuais que funcionam em computadores e *notebooks*.

Contudo, parece não ter havido uma adesão ao uso destes Objetos Digitais de Aprendizagem por parte dos professores tanto quanto seus produtores gostariam. Instituições públicas e privadas investiram grandes

montantes de recursos financeiros para criá-los¹. Disponibilizaram-nos em repositórios *on-line*, cujo *download* e acesso à grande maioria deles ocorrem de forma gratuita. Pouco mais de uma década depois de criados e disponibilizados, constata-se uma subutilização desses ricos e custosos recursos pedagógicos. Talvez tenham caído na obsolescência por terem perdido espaço para os aplicativos, que se integram bem ao *smartphone*, companheiro diuturno de mais de 130 milhões de brasileiros. Já passa de 1 milhão o número de aplicativos disponíveis nas lojas virtuais com soluções práticas para diferentes áreas.

Quase sempre caudatária, quando se trata de evolução, a educação tem sido um dos últimos setores da sociedade a se beneficiar das vantagens contidas nestes *softwares* compactos, que ajudam a resolver problemas com muito mais eficiência do que muitas aulas tradicionais.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de encerramento, reafirmamos o que há em comum aos três educadores que convidamos ao diálogo neste ensaio: eles colocam o aprendiz no centro do processo pedagógico. Dar significado à aprendizagem é a forma mais eficaz para atrair o aprendiz aos conteúdos e habilidades de que ele precisa para se emancipar, se libertar da opressão da “ignorância” e, finalmente, alcançar as funções psicológicas superiores como percepção, atenção, memória e pensamento.

Voilà, a educação cumpriria perfeitamente seu papel para com o indivíduo e para com a sociedade se cada uma dessas propostas fossem atualizadas na prática pedagógica de uma escola interativa, libertadora e significativa. E, uma vez aliada aos atratores tecnológicos de seu tempo, a aprendizagem passaria a ser um prazer contínuo para todos – aprendiz e professor.

1 RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação – MEC
Portal do professor – MEC
MERLOT – *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*
CAREO – *Campus Alberta Repository of Educational Objects*
LUME – Repositório digital da UFRGS (não restrito a objetos de aprendizagem)
LABVIRT – USP

Cabe, então, conectar as concepções lúcidas e visionárias de aprendizagem e de como a escola deve efetuar-la tal como postulada pelos três pensadores aqui mencionados com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a chamada Agenda 2030 da ONU.

Sugerimos, portanto, que pesquisas que problematizem a relação entre educação e tecnologias enfatizem a criação de aplicativos de aprendizagem, sendo esta também uma forma de consignar uma parte dos tais objetivos.

Como dito na Introdução desta reflexão, o Objetivo 9², especialmente em suas submetas a, b e c da Meta 5, almeja o fortalecimento da pesquisa científica para melhorar a capacidade tecnológica de setores industriais em todos os países, em especial, nos países em desenvolvimento, com forte incentivo à inovação e à ampliação geral do quantitativo de pesquisadores por milhão de pessoas.

2 Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação

9.1 Desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente, incluindo infraestrutura regional e transfronteiriça, para apoiar o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano, com foco no acesso equitativo e a preços acessíveis para todos.

9.2 Promover a industrialização inclusiva e sustentável e, até 2030, aumentar significativamente a participação da indústria no setor de emprego e no PIB, de acordo com as circunstâncias nacionais, e dobrar sua participação nos países menos desenvolvidos.

9.3 Aumentar o acesso das pequenas indústrias e outras empresas, particularmente em países em desenvolvimento, aos serviços financeiros, incluindo crédito acessível e sua integração em cadeias de valor e mercados.

9.4 Até 2030, modernizar a infraestrutura e reabilitar as indústrias para torná-las sustentáveis, com eficiência aumentada no uso de recursos e maior adoção de tecnologias e processos industriais limpos e ambientalmente corretos; com todos os países atuando de acordo com suas respectivas capacidades.

9.5 Fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, inclusive, até 2030, incentivando a inovação e aumentando substancialmente o número de trabalhadores de pesquisa e desenvolvimento por milhão de pessoas e os gastos público e privado em pesquisa e desenvolvimento.

9.a Facilitar o desenvolvimento de infraestrutura sustentável e resiliente em países em desenvolvimento, por meio de maior apoio financeiro, tecnológico e técnico aos países africanos, aos países menos desenvolvidos, aos países em desenvolvimento sem litoral e aos pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

9.b Apoiar o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa e a inovação nacionais nos países em desenvolvimento, inclusive garantindo um ambiente político propício para, entre outras coisas, a diversificação industrial e a agregação de valor às commodities.

9.c Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020.

É por essa razão que acreditamos ser fundamental identificarmos os principais desafios educacionais nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior, e elaborarmos pesquisas que não apenas se restrinjam a reflexões teóricas sobre como tem sido ou como deveria ser a articulação da educação com as novas tecnologias. Antes, os pesquisadores precisam se lançar mais à prática, à produção de resultados concretos em forma de aplicativos de aprendizagem, por exemplo. Estes pequenos *softwares* podem carregar soluções pedagógicas de modo atrativo e interativo e até mesmo levar seus usuários a lidar com certos embaraços da vida contemporânea com mais autonomia e independência de pessoas e instituições.

Orientadores e formadores de pessoal em nível de ensino superior e pós-graduação talvez devessem pensar mais globalmente e agir localmente, buscando uma maior integração de suas atividades acadêmicas de investigação com propostas supranacionais a exemplo das aqui citadas relativas ao desenvolvimento sustentável em seus diversos setores.

Insistimos, pois, em sugerir aos pesquisadores de educação que fortaleçam investigações com foco em reflexão profunda que reverberem na produção de artefatos escaláveis, para assim beneficiar um grande número de pessoas, e evitem que dissertações e teses morfam em estantes empoeiradas de bibliotecas pessoais e institucionais.

■ REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

YIGOTSKY, Lev. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo: Ícone/EDUSP 1988.

YIGOTSKY, Lev. *Construção do Pensamento e da Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Site da Organização das Nações Unidas – ONU <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

André Firpo Beviláqua

Universidade Federal de Pelotas

andre.firpo@gmail.com

Alan Ricardo Costa

Universidade de Santa Cruz do Sul

alan.dan.ricardo@gmail.com

■ INTRODUÇÃO

Segundo definição da *Declaração REA de Paris* (UNESCO, 2012), um Recurso Educacional Aberto (doravante REA) é um material de ensino, aprendizagem e/ou investigação em qualquer suporte, digital ou outro, e situado em domínio público ou divulgado com licença aberta que permite seu acesso, uso, adaptação e redistribuição de forma gratuita por terceiros, mediante nenhuma ou pouca restrição. Essa concepção, cunhada no início do século XXI, a partir de diversas conferências da UNESCO, em paralelo à popularização das tecnologias digitais que permitem o acesso à internet, tem levado a reformulações das noções prévias de “autoria”, sobretudo no que tange às práticas educacionais. Se antes a noção mais basilar de “autoria” restringia-se, quase que exclusivamente, às questões

legais de direito de autor, previstas na legislação brasileira, hoje, temos uma acepção maior: sem negar a importância da autoria e a atribuição dos devidos créditos, entendemos que essa noção se complexifica e abrange a noção de “coautoria”, em rede, um conceito essencialmente mais rizomático e em *devir* (COSTA, 2016).

Considerando a tendência atual de estudos que “abordam a importância de fomentar o uso de tecnologias digitais no processo de formação docente sob a perspectiva da autoria” (BASSANI; MAGNUS; WILBERT, 2017, p. 90), temos trabalhado em iniciativas de popularização de novas formas de pensar a (co)produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. A partir do projeto “Design Responsivo para o Ensino de Línguas Online¹”, ofertamos, nos últimos anos, diversos cursos de capacitação e formação docente para a (co)produção de REA a partir do sistema Ensino de Línguas On-line (ELO em Nuvem²). O ELO é, em poucas palavras, um Sistema de Autoria Aberto (SAA), isto é, um programa gratuito e *on-line*, baseado nos princípios da “colaboração em massa” (FIALHO, 2011) e “desenvolvido para facilitar a produção, adaptação e licenciamento dos REA” (BEVILÁQUA *et al.*, 2017, p. 191).

Concomitante à popularização dos REA na seara da Linguística Aplicada (LA), ocorre também um crescente interesse nos estudos acerca dos Letramentos Críticos, fundamentados, inicialmente, nos pressupostos da Pedagogia Crítica, mas, posteriormente, informados, também, por outras perspectivas. Pese a amplitude teórico-conceitual subjacente ao conceito de “Letramentos Críticos” (doravante LC), estes podem ser interpretados sob a óptica da “expansão de perspectivas” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 19) e do uso de linguagens e tecnologias para questionar o *status quo* (BEVILÁQUA, 2017) e as desigualdades sociais (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016).

1 O referido projeto é coordenado pelo prof. Vilson J. Leffa, com apoio do CNPq, e com previsão de conclusão em fevereiro de 2022. Anteriormente, tal projeto estava atrelado às atividades do Grupo de Pesquisa “Tecnologia e Aprendizagem de Línguas”, quando este ainda estava vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

2 Disponível em: www.elo.pro/cloud.

Defendemos, na atualidade, a (co)produção de REA no viés dos LC por dois motivos principais. Primeiramente porque, com base em Urzêda-Freitas e Pessoa (2011), é necessário problematizar o ensino crítico de línguas (FERREIRA, 2006) e observar como os temas classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outros, articulam-se com as possibilidades de transgressão na área. Em segundo lugar, porque tanto a “abertura dos REA” (COSTA, 2016) quanto a atual “Era Pós-Método” (SILVA, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006) possibilitam a adaptação de tais recursos e sua vinculação às perspectivas críticas de ensino e de aprendizagem de línguas. Ou seja: na atualidade, os docentes têm a possibilidade de adaptar um recurso, uma atividade, um módulo ou um material que não tenha sido pensado na lógica dos LC, de modo a vinculá-lo a tal abordagem.

Um material didático que não foi pensado para um trabalho didático à luz dos Letramentos Críticos (BEVILÁQUA, 2017) pode vir a ser reformulado para incorporar tais pressupostos teórico-metodológicos. Por sua abertura, tais recursos podem ser adaptados para servir a um ensino no viés da Pedagogia Crítica e dos Letramentos Críticos (COSTA; BEVILÁQUA; FIALHO, 2020, p. 13).

Tendo em vista as considerações prévias, temos por objetivo, neste capítulo, refletir sobre o ensino de línguas no viés dos LC, a partir de experiências de cursos e oficinas de capacitação e formação docente realizados com o sistema ELO em Nuvem. Nossos objetivos específicos, delimitados a partir de um olhar reflexivo sobre essas experiências de capacitação e formação docente nos últimos anos, são: (1) discutir algumas aproximações possíveis entre o pós-método e a perspectiva teórico-metodológica dos LC; e (2) apresentar exemplos de REA na perspectiva dos LC e suas potencialidades de transformação social no ensino de línguas contemporâneo.

Este texto está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. A seguir, na segunda seção, apresentamos nossa metodologia qualitativa de estudo e análise de cursos, minicursos e oficinas ministradas com foco no sistema ELO em Nuvem. Na terceira seção, apresentamos alguns dos principais aspectos observados e vivenciados nas

experiências com formação de professores de línguas para a produção de REA com o ELO em Nuvem. Nessa terceira seção, temos dois subcapítulos referentes aos nossos objetivos específicos com este estudo, respectivamente: no primeiro subcapítulo, debatemos aproximações possíveis entre o pós-método e os LC; no segundo, apresentamos exemplos de REA para o ensino de línguas (co)produzidos no viés dos LC nas referidas formações. Finalmente, na quarta e última seção, encerramos o texto defendendo a importância dos REA para a popularização de materiais para um ensino mais crítico e transformador da sociedade.

■ METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

O estudo registrado neste capítulo – referente a experiências de capacitação e formação docente com o sistema ELO em Nuvem realizadas nos últimos 5 anos (entre 2016 e 2020) –, foi desenvolvido no viés da pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Consideramos sete (7) experiências de capacitação e formação docente para a (co)produção de REA³ para o ensino de línguas, quais sejam:

1) Um curso de curta duração, realizado de forma *on-line*, com acadêmicos e egressos do curso de licenciatura em Letras – Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2016 (ver COSTA, 2016);

2) Um curso de curta duração, realizado de forma híbrida (parte presencial, parte a distância), com estudantes de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), no âmbito do projeto PROCAD/CAPES, em 2016 (ver COSTA, 2016);

3 Essas experiências de formação docente, quando oriundas de pesquisas em que eram utilizados dados dos professores-participantes nas análises (a partir de métodos como a entrevista semiestruturada, por exemplo), passavam por avaliação de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP). Variados projetos foram submetidos à avaliação pelo CEP de diferentes instituições, como a Universidade Católica de Pelotas (CAAE: 56881516.0.0000.5339) e a Universidade Federal de Pelotas (caae: 66744217.9.0000.5339).

3) Uma oficina ministrada no 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA), no Rio de Janeiro, em 2017⁴;

4) Uma formação ofertada a professores de diferentes regiões, modalidades e realidades educacionais (em formação e em exercício), em 2017;

5) Uma oficina realizada com estudantes da Licenciatura em Letras da UFSM (presencial), em 2018;

6) Uma oficina realizada durante o período de pandemia, de forma remota, com estudantes do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2020.

7) Um projeto de extensão voltado à produção e à implementação de um curso on-line de espanhol para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desenvolvido em 2020, na UFSM⁵.

O estudo dessas experiências de capacitação e formação docente deu-se com base no método da Cartografia Complexa (COSTA; PELLANDA; FIALHO, no prelo). A cartografia complexa caracteriza-se como um método interpretativo, qualitativo e transdisciplinar de acompanhamento de fenômenos complexos em processo, em fluxo vital. Cartografar esses caminhos, que nunca estão “prontos”, é algo realizado no decorrer da pesquisa, pois o ato de cartografar “pertence ao presente, se refere a um processo que está acontecendo, uma ação que está sendo desenvolvida para conhecer uma realidade” (LIMBERGER *et al.*, 2017, p. 194).

É próprio do método cartográfico a presença do cartógrafo (pesquisador), isto é, o observador incluído (COSTA; PELLANDA; FIALHO, no prelo). Nesse sentido, essas experiências de implementação de oficinas e cursos de capacitação docente com o ELO contaram com a nossa presença (autores do presente capítulo), no sentido de interpretarmos e darmos sentido aos fenômenos vivenciados, nas diferentes formas e

4 Para mais informações, ver: <https://aila.info/wp-content/uploads/2018/09/AILA-2017-Conference-Program.pdf>.

5 Registrado no Portal de Projetos da UFSM sob o número 053954. Para mais informações, ver: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=66198>.

modalidades em que esses cursos foram ofertados: *on-line*, presencial, semipresencial ou modelo híbrido, contemplando professores de línguas de diferentes regiões do Brasil. Esses professores-cursistas são, também, participantes da pesquisa, no sentido de construí-la de forma ativa. Com base em Leffa, Costa e Beviláqua (2019), projetamos que mais de 100 docentes já participaram desses cursos e oficinas, e que, por sua diversidade, o referido grupo de educadores compõe uma amostra representativa do universo dos professores de línguas brasileiros.

Também é inerente à Cartografia Complexa o cartografar a partir de narrativas, que são, invariavelmente, autonarrativas, seja por tratarem de um “eu”, seja por partirem de um “eu” que, mesmo quando não narrando diretamente a si, está implicado na prática narrativa. Afinal, é inevitável que a narrativa seja composta também pelas concepções, crenças, epistemologias e formas de conceber o mundo do narrador (COSTA; PELLANDA; FIALHO, no prelo). Essas autonarrativas – oriundas de cada experiência de curso ou oficina de capacitação com ELO em Nuvem – são registradas como depoimentos e/ou opiniões dos professores-cursistas.

Na Cartografia Complexa, as narrativas podem ser escritas ou gravadas nos mais diversos formatos: *feedbacks* espontâneos, avaliações formais por meio de aplicação de questionários (impressos ou digitais), registros multimidiáticos (em áudio, vídeo e/ou texto verbal-escrito) etc. Muitas dessas narrativas ficam registradas nos sites de redes sociais empregados como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) dos cursos, como é o caso de grupos no *Facebook*, geralmente usados como suporte para a interação de professores cursistas. Além desses grupos no *Facebook*, já houve caso de usos de aplicativos de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), fóruns de discussão (no *Moodle*, por exemplo) e outros ambientes *on-line* de registro de relatórios de desempenho dos cursistas (como o próprio sistema ELO).

■ EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, destacamos ao menos quatro aspectos que, em retrospectiva, nos parecem pertinentes a partir das vivências e experiências em cursos de formação.

O primeiro aspecto diz respeito ao crescimento do interesse pelos LC na seara de LA, de modo geral, e no campo de *Computer-Assisted Language Learning* e *Mobile-Assisted Language Learning* (CALL e MALL, respectivamente). CALL e MALL, com base em Leffa (2006, p. 17), compõem “provavelmente a área mais interdisciplinar de uma área essencialmente interdisciplinar” como a LA.

Recentemente, esse crescimento foi constatado em estudo de estado da arte de CALL/MALL no Brasil (COSTA *et al.*, 2020), realizado a partir da análise dos anais de nove (9) edições da Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologias e Aprendizagem de Línguas (JETAL), evento interpretado como representativo da área no país. Um dos principais resultados desse estudo é referente ao crescimento exponencial dos LC como abordagem teórica subjacente às pesquisas, aos projetos e aos materiais didáticos digitais elaborados para fins de ensino de línguas, incluindo os REA. Esse crescimento se deu de forma mais significativa a partir do ano de 2017 e, de forma geral, acompanhou o enfoque dado ao ensino de línguas no viés dos LC nos cursos com o ELO em Nuvem. As primeiras versões dos cursos enfatizavam, para além dos aspectos técnicos de uso das ferramentas do sistema, questões como “(co)autoria” e “colaboração em rede” entre docentes. Não que tais temas não possam ser, de alguma forma, vinculados ao pensamento crítico, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de um senso de coletividade entre docentes. Ao colaborar via (co)produção de REA, esses professores lutam por uma educação mais aberta e inclusiva, na contramão da lógica produtivista-capitalista, que os coloca uns contra os outros, numa competição de quem faz mais sozinho. As versões mais atuais dos cursos, contudo, salientam mais os LC, tanto na dimensão teórico-metodológica (isto é, como arcabouço teórico subjacente à produção e ao uso dos REA) quanto na dimensão temática (abordando, por meio dos REA, questões inerentes ao racismo, ao sexismo e à xenofobia, por exemplo).

O segundo aspecto que podemos mencionar a partir das experiências dos cursos diz respeito à impossibilidade de “ensinar (o outro) a ser crítico”. Indiretamente, Paulo Freire já sinalizava isso, décadas atrás, ao comentar em uma entrevista em espanhol⁶ que “*Tú no puedes enseñar nadie a amar, tú tienes que amar. La única forma de enseñar a amar es amando*”. Dessa reflexão do pensador recifense, de forma semelhante ao amor, interpretamos que um ensino crítico de línguas não pode ser “ensinado”, ao menos não na concepção convencional e linear de “ensinar” e “aprender”. O que pode ser feito, conforme já observado ao longo da obra de Freire, é educandos e educadores se educarem em comunhão, na relação um com o outro, numa lógica em que “ninguém educa ninguém”, mas em que os indivíduos se educam mutuamente, intermediados pelo mundo (FREIRE, 1987; 1996).

Mesmo se o pensamento crítico pudesse ser ensinado, algo com o que não concordamos, talvez não devesse sê-lo, pela linha muito tênue entre isto e o ensino bancário, por meio do qual educadores introjetariam discursos sobre temas e questões sociais para os quais não existem respostas ou discursos únicos, monolíticos. Em lugar disso, devemos atuar na perspectiva da mudança social a partir do *empowerment*, no viés de Paulo Freire, isto é, na autoconscientização, que é próprio de cada indivíduo e de sua autonomia, sendo que, numa educação libertadora, ninguém deve ser sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 1996).

Essa impossibilidade de ensinar professores a serem críticos ou trabalharem na perspectiva do ensino crítico não é algo negativo, conforme temos visto ao longo dos cursos com o ELO em Nuvem. Isso porque os professores de línguas podem assumir-se críticos por outros caminhos, a exemplo do diálogo, da interação e dos questionamentos que nascem do conhecimento das realidades do outro.

O terceiro aspecto sobre o qual queremos versar é referente às possíveis aproximações entre a atual Era Pós-Método, e o quarto e último é referente às tendências de temas e questões abordadas em alguns exemplos de REA (co)produzidos pelos professores nos cursos, sobre os quais passamos a discutir a seguir.

6 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vHNI5lYChGM&ab_channel=solidaridadtv.

■ Pós-método e Letramentos Críticos: Aproximações Conceituais

A história do ensino de línguas é caracterizada por inúmeras mudanças e transformações. Nesta seção, privilegiaremos uma delas, a saber, a transição, ainda em curso, de uma pedagogia do método a uma pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006). Pretendemos, também, estabelecer algumas aproximações conceituais entre a noção de pós-método e a perspectiva teórico-metodológica dos LC.

Cumprе destacar, desde o início, que não é nosso objetivo apresentar os principais métodos para o ensino de línguas, tampouco discutir a diferença entre método e abordagem. Acreditamos que tais aspectos já foram suficientemente debatidos na literatura da área (e.g. PAIVA, 2005; BORGES; PAIVA, 2011; LEFFA, 2012a). Para que reste claro, nossa intenção, nesta etapa do trabalho, é evidenciar as principais diferenças entre as concepções de método e pós-método, bem como possíveis relações desta última com a perspectiva dos LC.

Nosso ponto de partida é a definição de método como um conjunto de prescrições desenvolvidas por pesquisadores da área de línguas e ofertadas, verticalmente, a professores desse mesmo campo (KUMARAVADIVELU, 2006; LEFFA, 2012a). Grosso modo, em que pese suas incontestáveis contribuições para o ensino de línguas, entendemos, assim como Kumaravadivelu (2003, p. 28), que métodos “são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28). De acordo com Leffa (2012a, p. 391), o passado do ensino de línguas é marcado

[...] pela busca do método certo, o que paradoxalmente levou a uma proliferação desenfreada de diferentes métodos, cada um defendendo uma solução universal para o ensino de línguas, de modo que o mesmo método deveria funcionar para todos em todos os tempos e lugares – independentemente do professor que o aplicasse.

Tendo clara a noção de método, podemos avançar para a concepção de pós-método, cujo traço distintivo é que “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor,

levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Percebemos, aqui, algumas diferenças com relação ao método, como a ênfase no contexto, o compromisso com questões sociais, políticas, culturais e linguísticas e o maior protagonismo do professor. Quanto a este último aspecto, Leffa (2012a, p. 402) é assertivo ao afirmar que: “Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método”.

Para Kumaravadivelu (2006), existem três princípios operacionais que orientam a condição do pós-método, a saber: a) particularidade: diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia sensível às especificidades de cada contexto; b) praticidade: faz referência à superação de dicotomias do tipo “professor” *versus* “pesquisador” (o professor é também capaz de pesquisar a sua prática e de praticar o que teoriza); c) possibilidade: tem relação com a capacidade de aproveitar a consciência sociopolítica dos alunos como um catalisador para a formação da identidade e a transformação social.

Segundo Kumaravadivelu (2006), na década de 1990, a área do ensino de línguas dá uma virada crítica. Essa virada, de acordo com o autor, pode ser concebida da seguinte forma:

Simplificando, a virada crítica é sobre conectar a palavra com o mundo. É sobre reconhecer a linguagem como ideologia, não apenas como sistema. É sobre estender o espaço educacional para a dinâmica social, cultural e política de uso da linguagem, não apenas limitando-o ao fonológico, ao sintático e aos domínios pragmáticos do uso da linguagem. É sobre perceber que aprender e ensinar essa linguagem é mais do que aprender e ensinar línguas. É sobre a criação de formas culturais e conhecimentos que buscam dar significado às experiências vividas por professores e alunos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 70).

Conforme Kumaravadivelu (2006), uma consequência dessa virada crítica foi que o volume de trabalhos nessa perspectiva aumentou significativamente, dando corpo ao campo investigativo que os pesquisadores têm designado como Linguística Aplicada Crítica (LAC). É precisamente

nesse ponto que vislumbramos algumas relações entre a pedagogia do pós-método e o viés dos LC.

Tendo em vista que a perspectiva teórico-metodológica dos LC constitui uma alternativa para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da LAC (PENNYCOOK, 2006), bem como que tal enfoque tem sido compreendido como “atitude ou postura filosófica e não como método” (DUBOC, 2015, p. 222), entendemos que a pedagogia do pós-método e o viés dos LC têm muito em comum. Essa é também a visão de Jordão (2012), quando afirma que:

A “igreja aberta” do LC permite que cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um determinado receituário, um conjunto de procedimentos recomendado pelo LC: essa visão de mundo funda-se no profundo respeito aos conhecimentos locais e portanto adentra a perspectiva do pós-método, uma perspectiva em que o trabalho pedagógico não é moldado por um ou outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar [...] (JORDÃO, 2012, p. 205).

Com relação à noção de Letramento, trata-se de um conceito que surgiu em meados dos anos 1980, para designar “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (SOARES, 2004, p. 6). De acordo com Cassany e Castellà (2010), a orientação crítica ao Letramento é atribuída, inicialmente, ao pedagogo brasileiro Paulo Freire, mas, posteriormente, também passa a ser informada por outros campos investigativos, como Análise Crítica do Discurso, Novos Estudos do Letramento, Estudos Culturais e Políticos, Estudos Linguísticos e Literários, entre outros.

Nesse sentido, temos definido LC como

[...] um enfoque transdisciplinar que busca compreender o papel de linguagens e suas tecnologias na construção de uma sociedade mais responsiva a setores socialmente marginalizados,

sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça, classe, etc. (BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019, p. 762).

Entre as inúmeras contribuições advindas dos campos investigativos mencionados, destacamos o modelo analítico de Fairclough (2008), devido à sua importância para o processo de produção de REA. Esse modelo possui três dimensões complementares, conforme simplificamos a seguir: a) texto: faz referência à análise de forma/conteúdo, incluindo aspectos grafofônicos, léxico-gramaticais, questões de coesão e organização geral do texto, levando em consideração os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978, 1985); b) prática discursiva: diz respeito à compreensão do contexto de produção, distribuição e consumo de um texto, com ênfase em aspectos como significados atribuídos pelos leitores, relações de intertextualidade e interdiscursividade, entre outros; c) prática social: foco no contexto de situação, no contexto institucional e no contexto mais amplo ou de cultura, bem como nas relações de dominação e poder.

Exemplos de REA no Viés dos Letramentos Críticos no ELO em Nuvem

Nas formações e capacitações que ministramos, sempre buscamos problematizar, de alguma forma, a necessidade do ensino crítico de línguas, seja de forma direta, com um cronograma de leituras e atividades voltadas, especificamente, ao tópico em questão, seja indiretamente, apenas com exemplos de materiais nessa perspectiva. Em outras palavras, mesmo nas experiências que não têm como foco a produção de REA na perspectiva dos LC, esse assunto, em alguma medida, tende a ser abordado.

Temos vislumbrado, no entanto, que os materiais que refletem maior nível de compreensão dos princípios operacionais da pedagogia do pós-método e da perspectiva teórico-metodológica dos LC são aqueles produzidos em formações desenvolvidas, especificamente, com tal finalidade. É o caso, por exemplo, do Projeto de Extensão “Línguas na

Comunidade: planejando e implementando um pequeno curso aberto e *on-line* para o ensino crítico de espanhol como língua adicional”, assim como da formação que deu origem à dissertação de Beviláqua (2017).

Nesse sentido, embora tenhamos defendido, em etapas anteriores deste trabalho, que o ensino crítico de línguas não possa ser “ensinado”, entendemos que algumas estratégias têm sido fundamentais (e profícuas) para a formação de educadores críticos, bem como para a produção de REA nesse viés. A primeira delas é a construção de um entendimento “próprio” de ensino crítico, com base tanto em nossa prática pedagógica quanto na literatura da área. Acreditamos que a pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006, 2003) e a perspectiva dos LC (CASSANY; CASSELLÀ, 2010; DUBOC, 2015; BEVILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019, entre outros) podem oferecer importantes aportes a esse respeito.

Desse modo, antes de produzir um REA na perspectiva do pós-método e/ou dos LC, é importante que o educador-autor tenha clareza quanto aos princípios operacionais e/ou teórico-metodológicos que subjazem esse material, como as concepções de letramento, criticidade e pós-método, por exemplo⁷.

Tais princípios, obviamente, não devem ser interpretados de forma rígida ou estanque, cabendo a cada educador avaliar em que medida fazem (ou não) sentido para a sua prática pedagógica, inclusive no que diz respeito à produção de REA. Além disso, docentes que assumem uma postura crítica devem desenvolver a habilidade de teorizar sobre o próprio fazer pedagógico, de forma a problematizar, rechaçar, ampliar ou até mesmo criar (novos) conceitos. É válido reiterar que, tanto na pedagogia do pós-método quanto na perspectiva dos LC, a teoria informa a prática, e vice-versa.

Outra estratégia que temos utilizado é o desenvolvimento de atividades contínuas e sistemáticas a respeito das noções de pós-método e LC. Esse tipo de trabalho é possível apenas em formações de maior duração e costuma apresentar resultados bastante satisfatórios no que diz

⁷ Alguns desses princípios, frequentemente discutidos nas formações que oferecemos, são apresentados na seção “Pós-método e Letramentos Críticos: aproximações conceituais”.

respeito à compreensão das perspectivas supracitadas. Essa estratégia acaba refletindo, também, na produção de REA mais condizentes com os princípios teórico-metodológicas de tais orientações.

Algumas atividades desenvolvidas nessas formações são: a) reuniões pedagógicas; b) leitura e discussão de textos acadêmicos; c) atividades problematizadoras (fóruns de discussão, avaliação de REA, entre outras); d) *design e redesign* de materiais, com base nas leituras e discussões realizadas, bem como nas sugestões dos demais participantes do projeto; e) participação de *lives* sobre a pedagogia do pós-método e a perspectiva dos LC.











Dentre essas atividades, o *design e redesign* de REA, com base tanto nas leituras e discussões quanto nos comentários e sugestões dos participantes, merece especial atenção. Tendo em vista que, na maioria das vezes, contamos com a participação de educadores de diferentes níveis, modalidades e realidades educacionais, o intercâmbio de olhares, experiências, conhecimentos e informações, associado a outras questões, tem sido fundamental para a compreensão das perspectivas do pós-método e dos LC, bem como para produção de materiais nessa direção.

Geralmente, temos educadores da graduação e pós-graduação, da modalidade presencial e a distância, de contextos públicos e privados, com ou sem conhecimento prévio das perspectivas do pós-método e dos LC. Essa diversidade de olhares, bem como o processo de produzir, avaliar, questionar, discutir e adaptar REA, têm evidenciado que a elaboração de materiais é uma tarefa muito mais complexa do que possa parecer. Da nossa perspectiva, o *design* e o *redesign* de REA, com base nas perspectivas em questão, possui um potencial altamente formativo.

Diante do exposto, reunimos, no Quadro 1, o *QR code* de nove amostras de REA nas perspectivas do pós-método e dos LC. São REA produzidos no SAA (BEVILÁQUA *et al.*, 2017) ELO, para o ensino de espanhol como língua adicional, em diferentes formações que ofertamos sobre o assunto:

LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO

Quadro 1 – Amostras de REA nas perspectivas do pós-método e dos LC

<i>QR code</i>	<i>QR code</i>
(1) 	(6) 
(2) 	(7) 
(3) 	(8) 
(4) 	(9) 
(5) 	Banco de atividades do ELO 

Fonte: os autores

Além do *QR code* disponibilizado no Quadro 1, apresentamos, no Quadro 2, o tema e a descrição resumida dos materiais, levando em consideração a mesma numeração do Quadro anterior. Essas descrições foram apresentadas e validadas pelas professoras-autoras dos REA.

Quadro 2 – Descrição resumida

Número	Tema	Descrição resumida
(1)	Memes, gordofobia, machismo e <i>bodyslamming</i>	Evidencia como memes podem ser utilizados para reagir a problemas sociais como gordofobia, machismo e <i>bodyslamming</i> .
(2)	Consumo desenfreado e suas consequências para o meio ambiente	Chama a atenção para o consumo desenfreado e suas consequências para o meio ambiente.
(3)	Representação da mulher em mídias sociais	Discute de que forma mulheres são representadas em mídias sociais como comerciais da indústria de cosméticos.
(4)	Cantadas machistas e o assédio contra a mulher	Problematiza como determinadas “cantadas” direcionadas às mulheres podem instaurar um discurso machista.
(5)	Inclusão das pessoas com deficiência	Enfatiza desafios e possibilidades para a inclusão das pessoas com deficiência.
(6)	Situação das mulheres indígenas na Bolívia	Chama a atenção para mulheres indígenas bolivianas que, apesar das dificuldades, têm conseguido romper com as expectativas da sociedade patriarcal.
(7)	Estereótipos de beleza feminina	Problematiza estereótipos de beleza feminina em obras de arte, campanhas publicitárias e outras práticas sociais.
(8)	Assédio virtual contra a mulher	Trata do ciberassédio, com ênfase em ataques contra a mulher. Esse conceito designa um tipo de violência que se pratica contra alguém por meio da internet e de tecnologias em rede.
(9)	Fakenews	Discute as “falsas notícias”: o que são, com que finalidade são produzidas, quais estratégias dispomos para identificá-las, entre outros aspectos.

Fonte: os autores

É possível observar, com base nos REA do Quadro 1, que temáticas relativas à mulher têm sido fortemente contempladas em materiais nas perspectivas do pós-método e dos LC. Isso provavelmente porque a maior parte do público que participa dessas formações costuma ser do

sexo feminino e, portanto, convive com a violência de gênero em seu próprio cotidiano. Outros assuntos, contudo, têm sido contemplados com menos frequência nesses materiais, como inclusão das pessoas com deficiência, *fakenews* e consumo. Existem, ainda, materiais que chamam a atenção para a interseccionalidade (CRENSHAW, 1991, 2002) gênero/raça, por exemplo.

A fim de ilustrar de que forma os REA produzidos têm abordado questões relativas à mulher, apresentamos, na Figura 1, parte de um material que trata da temática em questão:

Figura 1 – REA sobre ciberassédio, com ênfase na mulher

ESTABA - EMPEZÓ - FUE - PASABA -
ESTABAN - PODIAN - SACABAN - PONIAN -
QUISIERON - YEJA - DECIA - NOTABA - IBA -
HABLO - SENTIA - MIRABA - TENIA - IBAN -
ENTERARON - CAMBIARON - EMPECE -
DENUNCIARON - FUERON - TENIAN

Reconoce estos verbos en el audio y complete los vacios en la transcripción de la cuenta de Oriana. Algunos son usados más de una vez.

VIDEO AUDIO
La Historia De Oriana, Víctima De Ciberacoso #ViolenciaDigital

Princesa de Cienfuegos
presentadora: La Historia De Oriana, Víctima De Ciberacoso #ViolenciaDigital

Cuando yo [] en 5º de primaria, unos diez años o nueve, por ahí, [] todo. Y no [] de una manera brutal, del día a la mañana, [] algo progresivo. Y entonces, yo [] por el pasillo, y a lo mejor [] siete personas esperando por mí, para reírse, para decirme cosas. Y empezaban a hacerme las cosas, entonces por primera vez y al final para la primera en la clase. Entonces, después de

Fonte: os autores

No ELO, as atividades são compostas por diferentes módulos (LEFFA, 2012b; BEVILÁQUA *et al.*, 2017). Com base em Leffa (2016), podemos pensar nos “módulos” como as partes que compõem uma “atividade” de forma mais ou menos semelhante ao que ocorre no caso de um jogo de Lego, mas com peças cuja plasticidade e adaptabilidade é infinitamente maior (COSTA; BEVILÁQUA; FIALHO, 2020). Na Figura 1, vemos o quinto módulo do REA, a saber, o módulo *cloze*. Nessa etapa, o estudante é convidado a ouvir o relato oral de uma menina que sofreu

assédio na internet e, em seguida, completar a transcrição desse material com verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Se tiver dúvidas quanto à grafia, pode consultar um quadro com os verbos solicitados, porém fora da ordem em que são utilizados no áudio.

O interessante desse módulo é que ele mobiliza diferentes recursos semióticos, chamando a atenção para a natureza multimodal da linguagem. Em outras palavras, a partir dessa tarefa, o estudante terá condições não apenas de observar como dois tempos verbais são utilizados para descrever um passado de discriminação no âmbito virtual, mas também ouvir o tom de voz da vítima, ler e completar a transcrição do relato, identificar os verbos solicitados em um quadro, entre outros aspectos. Todos esses recursos semióticos tendem a contribuir para a construção de sentidos sobre o tema em questão.

No módulo da Figura 1, o *feedback* automático oferecido ao aluno é genérico, ou seja, caso o estudante não preencha os espaços com uma resposta adequada, a lacuna preenchida apenas ficará em vermelho, indicando a necessidade de uma nova tentativa. Em outros módulos, porém, é possível programar um *feedback* situado (com um comentário pontual sobre a resposta do aluno) ou estratégico (com dicas progressivas que dão suporte à aprendizagem deste). Para saber mais detalhes sobre os diferentes tipos de *feedback* no ELO, recomendamos a leitura de Leffa (2003).

Cumprе reiterateг que os módulos anteriores e posteriores a este também tratam dessa mesma temática – o assédio virtual contra a mulher –, ora resgatando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, ora contribuindo para a “expansão de perspectivas” sobre o referido tópico (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 19). Em outras palavras, o REA não inicia e não termina no módulo da Figura 1, restando às demais etapas da atividade ampliar a discussão sobre esse assunto.

Para finalizar a presente seção, destacamos que, neste capítulo, não é nosso objetivo avaliar em que medida os REA revelam (ou não) uma compreensão “adequada” das perspectivas do pós-método e dos LC. Nossa intenção, nesta etapa do trabalho, é reunir e apresentar amostras de materiais desenvolvidos pelos educadores nas formações

ofertadas, com base nas orientações teórico-metodológicas referidas anteriormente.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Materiais didáticos, recursos educacionais e atividades de ensino de línguas de modo geral, quando vinculados às perspectivas do pós-método e dos LC, podem reverberar em transformações sociais significativas. É partindo desse pressuposto que temos implementado oficinas e cursos de elaboração de materiais para o ensino de línguas nas referidas perspectivas, a partir do SAA intitulado ELO em Nuvem.

Os REA apresentam-se como ferramentas importantes para o ensino de línguas na atualidade, por pelo menos duas razões principais. A primeira razão é a abertura à adaptação dos REA, a qual permite que mesmo um material distante das perspectivas do pós-método e dos LC seja reformulado de acordo com tais orientações. Ademais, essa abertura do REA, que configura sua alta adaptabilidade e possibilidade de constante (co)produção entre docentes, permite pensá-lo como um material nunca “pronto”, mas em contínuo processo de aprimoramento. Esse contínuo aprimoramento de um REA, inclusive, permite que ele possa acompanhar temáticas e questões político-sociais importantes de cada contexto histórico, como aquelas abordadas nos exemplos de recursos apresentados neste capítulo: questões de gênero e sexualidade, gordofobia, inclusão, entre outros.

A segunda razão é: pela proposta de epistemologias em rede e colaboração em massa, os REA podem ser úteis ao propósito de proliferação de práticas de ensino crítico de línguas. Em outras palavras, os REA podem servir para expandir as perspectivas do pós-método e dos LC para um contexto em rede, levando temas e questões (de gênero, raça, classe, etc.) urgentes à sociedade atual a lugares que talvez estes não estivessem chegando antes. Isso tem se dado, principalmente, em cursos e capacitações de professores por meio do sistema ELO em Nuvem, que conecta docentes de diferentes lugares e contextos do Brasil.

A modo de conclusão, com base no aforismo freireano de que a educação não transforma o mundo, mas transforma as pessoas, que por sua vez podem transformar o mundo, destacamos o potencial dos REA. Estes, por sua abertura, adaptabilidade e possibilidade de vinculação ao pós-método e ao viés dos LC, podem ser ferramentas potentes nessa transformação social almejada.

■ REFERÊNCIAS

BASSANI, Patrícia Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo; WILBERT, Berta. A curadoria digital *on-line* e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede. *Revista Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 6, p. 93-106, 2017.

BEVILÁQUA, André Firpo. *Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2017.

BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017.

BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José; KIELING, Helena dos Santos. Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), Acción Poética e Xenofobia: uma experiência pedagógica com um Recurso Educacional Aberto na perspectiva dos Letramentos Críticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 58, p. 1-20, maio/ago. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

CASSANY, Daniel; CASSELLÀ, Josep. Aproximación a la Literacidad Crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. 2011.

COSTA, Alan Ricardo. *Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais*

didáticos *on-line*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2016.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-16, 2020.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; OLIVEIRA, Eduarda. 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. In: LEFFA, Vilson José; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo. (org.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020, v. 1, p. 19-43.

COSTA, Alan Ricardo; PELLANDA, Nize Maria Campos; FIALHO, Vanessa Ribas. *A Cartografia Complexa enquanto método de pesquisa na Linguística Aplicada*: esboçando e avaliando um conceito. *Revista Ideação*. No prelo.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, p. 171-188. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 32, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 209-229.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, [on-line], v. 2, n. 1, p. 170-186, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FIALHO, Vanessa Ribas. *Comunidades virtuais na formação de professores de Espanhol Língua Estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade*.

2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2011.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALLIDAY, Michael Alexander K. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

JORDÃO, Clarissa Mendes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 195-207.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, [on-line], v. 40, n. 1, p. 59-81, mar. 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale: Yale University, 2003.

LEFFA, Vilson José. Análise Automática da Resposta do Aluno em Ambiente Virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, set. 2012a.

LEFFA, Vilson José. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia. (org.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012b, p. 174-191.

LEFFA, Vilson José. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-377, 2016.

LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, Kyria Rebeca; TÍLIO, Rogério; BORGES, Vlândia; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS FILHO, Etelvo. (org.). *Transitando e Transpondo (n)a Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 267-298.

LIMBERGER, Letícia Straub; PINTO, Maira Meira; MÜLLER, Cesar Augusto; TURCATTO, Paula Cristina. O aprender em jogo: videogames e o Paradigma da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (org.). *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017, p. 185-203.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral. (org.). *Ensino e Aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

PENNYCOOK, Alastair. *Uma Linguística Aplicada transgressiva*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016.

SILVA, Gisvaldo Araújo. A Era Pós-Método: o professor como um intelectual. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 6, n. 2, p. 1-16, jul./dez., 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

UNESCO. *Declaração REA de Paris em 2012*. Paris, 20 jun. 2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html. Acesso em: 29 nov. 2020.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In: 63ª Reunião Anual da SBPC – Cerrado: Água, Alimento e Energia, 2011. *Anais...* Goiânia/GO: Editora da UFG, 2011, p. 1-6.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA): O ENSINO DE LÍNGUAS ON-LINE (ELO) E AS MÚLTIPLAS TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICA E INFORMÁTICA

Flavio Romulo Alexandre do Rêgo Barros

Universidade Católica de Pernambuco

flavio.2020800075@unicap.br

Roberta Varginha Ramos Caiado

Universidade Católica de Pernambuco

roberta.caiado@unicap.br

■ INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia faz parte do contexto social humano, como afirmam Barton e Lee (2015). As inovações tecnológicas mudam a vida de todos e se ligam aos diversos acontecimentos ao longo dos séculos. Essas inovações correspondem a um dos vários eixos na forma como pensamos as mudanças contemporâneas advindas das tecnologias digitais. A educação segue o mesmo caminho das mudanças que impactaram outras áreas como a economia, o comércio e a política, como afirma Allan (2015, p. 25). O desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, com um novo formato, impulsionada pelo acesso de recursos tecnológicos na educação estimula a inovação e conduz a escola a um patamar fora da sala de aula. Pensando nisso, é importante discutir conceitos e propostas que esclareçam a interlocução entre linguagem e ferramentas

tecnológicas, visando fomentar reflexões sobre o lugar da comunidade escolar no universo tecnológico, para além de propósitos triviais sobre detecção de problemas, apontamentos sobre distanciamento de gerações, desmotivação e desinteresse de alunos ou atrasos docentes no manuseio tecnológico. Na nossa concepção, a tecnologia digital, voltada para o ensino-aprendizagem, possui duas formas distintas: a primeira forma está relacionada ao entendimento dela enquanto uma ferramenta que pode ser empregada com uso de equipamentos tecnológicos, softwares entre outros. A segunda forma é entendê-la como um meio de ensino e de aprendizagem, quando ela possibilita ao professor levar o aluno ao aprendizado.

É por isso que procuramos compreender como acontece a Transposição Didática (TD) e a Transposição Informática (TI) em um Sistema de Autoria denominado de Ensino de Língua *On-line* (ELO), descrevendo dois módulos do Sistema relacionados às atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa. O Saber, antes de ser apreendido pelo aluno, passa por várias transformações e, conseqüentemente, adequações. Quando essas transformações se adaptam ao meio digital através dos Recursos Educacionais Abertos, por exemplo, nós dizemos que ocorre uma transposição informática. Saber como se dá essa Transposição Didática e Informática, em atividades de Língua Portuguesa, por meio de REA, poderá despertar inúmeras possibilidades de inovação no ensino.

O capítulo aborda a definição de REA, primeiramente; o conceito de Transposição Didática e Transposição Informática; a descrição sucinta do Ensino de Línguas *On-line* – ELO; finalizando com a análise de dois módulos do ELO e nossas considerações finais.

■ RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: O QUE SÃO?

Os Recursos Educacionais Abertos (REA) surgem por volta da primeira década do século XXI e têm como definição ser algo voltado para a aprendizagem e o ensino de forma gratuita e que possa ser reaproveitado de diversas formas. Segundo a UNESCO (2012) os REA são

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).

A definição é bem objetiva e demonstra que qualquer produto produzido com o objetivo de ensino e de aprendizagem pode ser considerado REA. Alguns pesquisadores acreditam que para um produto ser denominado de Recurso Educacional Aberto é necessário estar *on-line*, todavia a Unesco reitera que não há uma exclusividade do meio digital, o conceito é tão amplo que um REA pode ser um objeto produzido pelo professor em sala de aula com materiais reciclados, por exemplo. A única exigência é que este produto deve estar sob a licença aberta, permitindo, assim, revisar, reusar, remixar e redistribuir de forma gratuita por terceiros, com os devidos créditos e respeitando as licenças disponíveis.

Apresentaremos, neste capítulo, um Recurso Educacional Aberto, disponível na nuvem, conhecido como Ensino de Línguas *On-line* (ELO) – um produto não físico que pode ser classificado, também, como um Objeto de Aprendizagem (OA). O termo OA é atribuído a Hodgins (2001) que o define como “[...] qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado pela tecnologia” (HODGINS, 2001, p. 4). Porém David Wiley, atualmente a maior referência nesse tema, aprimora a definição e cita que um OA é “[...] ‘qualquer recurso digital que pode ser reusado para o suporte da aprendizagem’. Essa definição inclui qualquer coisa que pode ser disponibilizada em toda a rede sob demanda, seja ela grande ou pequena”¹ (WILEY, 2000b, p. 8, tradução nossa). Wiley ainda afirma que só pode ser considerado Objeto de Aprendizagem se estiver *on-line*, podendo ser acessado por várias pessoas simultaneamente em oposição a mídias instrucionais tradicionais como uma fita cassete, DVD, que só podem existir em um único lugar.

1 Texto original: “‘any digital resource that can be reused to support learning.’ This definition includes anything that can be delivered across the network on demand, be it large or small”.

Assim, faz-se necessário que esses Objetos possam ser reutilizados em múltiplos contextos, que estejam sob a licença aberta e disponível *on-line* pela rede mundial de computadores para ser um REA. Desta forma, os objetos de aprendizagem podem ser modificados, incrementados, melhorados e desenvolvidos em novas versões.

Como um REA necessita de algumas características específicas, um Objeto de Aprendizagem necessita apresentar quatro atributos essenciais, descritos por Leffa (2006a):

- i. Granularidade que consiste em uma ideia associada a uma parte de um todo, ou seja, um OA é uma peça que deve se encaixar, de modo não aleatório, em outra peça para formar um bloco, esse bloco pode ser encaixado em outro bloco, formando algo muito maior (LEFFA, 2006a). Este princípio foi trazido por Wiley (1999, 2000b) como uma metáfora do brinquedo LEGO, que permite que as crianças construam diferentes objetos a partir de um conjunto de blocos disponíveis. Wiley reforça essa metáfora apresentando outra: A metáfora do átomo na qual “um átomo é uma pequena coisa que pode se combinar e recombina com outros átomos para formar uma grande coisa”² (WILEY, 2000a, p. 17).
- ii. Reusabilidade que consiste na ideia de que um OA é elaborado para um determinado fim, mas não fica limitado apenas a isso. Ele pode ser reaproveitado gerando uma economia de tempo na construção de um novo OA e a atualização de informações e dados.
- iii. Interoperabilidade que permite que um REA seja utilizado da mesma forma em diversos programas, plataformas e equipamentos como um PC, um *notebook*, um *tablet* ou um *smartphone*.
- iv. Recuperabilidade que consiste na condição de que um REA possa ser recuperado a qualquer momento. Ele não pode ser algo temporário; para isso é fundamental que exista um banco de dados onde possam ser armazenados os blocos construídos. A opção de busca nesses bancos de dados facilita o acesso ao OA e otimiza o tempo, deixando o trabalho mais dinâmico. O usuário pode obter exatamente aquilo que deseja do modo mais rápido possível.







2 Texto original: “An atom is a small ‘thing’ that can be combined and recombined with other atoms to form larger things” (WILEY, 2000, p. 17).

As quatro características citadas orientam nossa compreensão do OA como um elemento que integra o desenvolvimento do REA, possibilitando o uso de múltiplos recursos de forma livre e aberta. É interessante entendermos que o conceito de aberto despertou uma preocupação e levou a uma discussão sobre os direitos legais que acompanham os REA. Pensando nisso, Wiley (2007, 2009, 2010, 2014, 2019) identificou cinco erros (5 “Rs”) que possibilitam um entendimento sobre o que as licenças, formalmente, são:

- i. Reter: o direito de criar, possuir e controlar cópias do conteúdo.
- ii. Reutilizar: o direito de usar todo ou parte do conteúdo de várias maneiras e para diversos fins: uma aula, um grupo de estudo, um *site*, um vídeo.
- iii. Revisar: o direito de adaptar, ajustar ou alterar o conteúdo (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma).
- iv. Remixar: o direito de criar um conteúdo novo a partir da incorporação e combinação de partes de um ou mais conteúdos originais ou revisados (por exemplo, levar um áudio em mp3 e combiná-lo com *slides* para criar um novo trabalho derivado).
- v. Redistribuir: o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões ou remixes com outras pessoas.

É fundamental, segundo Wiley (2010), que os criadores de REA permitam que os seus trabalhos tenham todos os 5 Rs para que suas produções possam ser abertas. O movimento REA desenvolveu duas iniciativas importantes que permitiram a produção e a distribuição de conteúdo aberto sem esbarrar no problema de direitos autorais. Santos A. (2013) lembra que a primeira iniciativa foi a criação, em 2001, da *Creative Commons* (<http://www.creativecommons.org>): um órgão não governamental, sem fins lucrativos, responsável por criar licenças gratuitas e possibilitar, aos seus detentores de direitos autorais, escolherem quais direitos desejam abrir mão, permitindo que usuários de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente, autorizando o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos.

Quadro 1 – Tipos de licenças *Creative Commons*

	Derivado pode ser compartilhado	Derivado pode ser compartilhado SOMENTE SE você compartilhar da mesma forma	Derivado não pode ser compartilhado
Uso comercial permitido			
Uso comercial não permitido			
Todas as licenças requerem atribuição			

Fonte: Adaptado de Rêgo Barros (2018)

A segunda iniciativa está relacionada com o Consórcio *OpenCourseWare* (<http://www.ocwconsortium.org/>), um grupo de instituições de ensino em todo o mundo que criou um tipo de consórcio para apoiar o movimento REA, por meio da produção de conteúdos e aconselhamento sobre políticas, promoção e pesquisa.

Essas iniciativas facilitaram a propagação de conteúdos educacionais a partir da junção da pedagogia com as tecnologias digitais, promovendo um forte potencial transformador. Os materiais disponibilizados de forma integral, gratuita, com a praticidade do compartilhamento através da internet, geram um crescimento e uma inovação na forma de aprender e ensinar, a partir das transposições requeridas – didática e informática.

■ AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E INFORMÁTICA

Neste tópico, dois temas muito importantes serão abordados para a compreensão de como se dão o ensino e a aprendizagem. O primeiro diz respeito à Transposição Didática (doravante TD), transposição dos saberes. O segundo aborda como se dá essa transposição para o meio digital, a partir de dispositivos digitais, denominado Transposição Informática (doravante TI).

A aprendizagem acontece dentro e fora da escola. O ambiente de ensino formaliza, legitima e dá continuidade ao conhecimento cultural e social que precede o ingresso do aluno na escola. Balacheff (1991) afirma que o ensino é organizado para responder, de modo eficiente, a uma necessidade social de competências técnicas ou conceituais. Porém, não é organizado apenas com uma finalidade utilitária, mas, também, com uma finalidade cultural e social, como um meio de (re)produzir a sociedade.

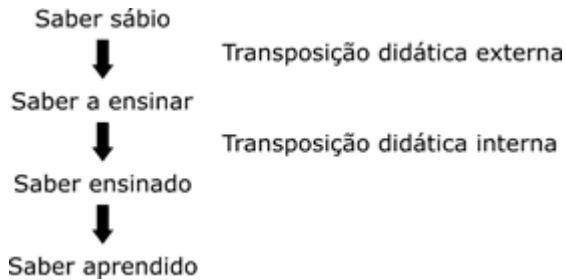
O conceito de transposição didática é proposto, inicialmente, pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975, na sua obra intitulada *Le temps des études*. É nesse estudo que o termo é usado pela primeira vez com o objetivo de nomear as transformações pelas quais passa o Saber (ASTOLFI, 1997; PERRENOUD, 1998; CUNHA, 2005). Porém, os estudos sobre Transposição Didática têm em Yves Chevallard a sua principal referência. O tema nasceu, segundo Chevallard (1991), em julho de 1980, em Chamrousse (França), durante um curso da Primeira Escola de Verão de Matemática Didática e se espalhou para além da comunidade de ensino de matemática. Chevallard (1991) define Transposição Didática como a transformação do Saber a Ensinar em um conteúdo de ensino. Na passagem do conhecimento acadêmico (Saber Sábio) para o conhecimento ensinado (Saber Ensinado) ocorre uma transposição, que adapta, remodela e, às vezes, distorce os elementos emprestados da esfera de práticas acadêmicas de conhecimento.

Marandino (2004) e Caiado (2011) corroboram com a ideia de Chevallard (1991) na qual ele parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado, pois o saber a ser ensinado nunca é idêntico ao saber sábio produzido na academia, o que nos permite reafirmar que segundo a teoria da transposição didática há uma distância entre o saber sábio e o saber a ser, efetivamente, ensinado.

O processo da transposição didática ocorre em três etapas. A primeira inicia-se a partir do conhecimento científico ou o Saber Sábio; a segunda, o Saber a Ensinar, relaciona-se a todas as adaptações feitas ao Saber Sábio, transformando-o, para que ele possa se adequar aos objetos

de ensino; a terceira etapa é o saber ensinado, relacionado à própria prática pedagógica.

Figura 1 – Transposição didática em dois estágios



Fonte: Clerc, Minder, Roduit (2006)

Clerc, Minder, Roduit (2006) trazem um esquema da transposição didática, com base em Chevallard, no qual dividem a transposição didática em dois estágios: um externo e outro interno, e destacam o saber aprendido.

Para os autores, o saber sábio será constantemente enriquecido com conhecimento novo, que deverá ser submetido e reconhecido como relevante e válido pela comunidade científica especializada, enquanto o saber a ensinar está descrito nos textos oficiais. Por ocorrerem fora da sala de aula, os autores relacionam esses saberes ao estágio de uma transposição didática externa.

O saber ensinado é o que o professor construiu e compartilhará com os alunos. Esse saber está relacionado ao estágio da transposição didática interna, pois consiste na adaptação do conteúdo a ser ensinado, presente geralmente nos livros e manuais didáticos, realizada pelo professor.

Por fim, Clerc, Minder, Roduit (2006) apresentam o saber aprendido como àquele adquirido pelos que frequentam uma escola.

A transposição didática consistiria, portanto, do ponto de vista do professor, em construir suas próprias aulas retirando da fonte os saberes, levando em conta as orientações fornecidas pelas

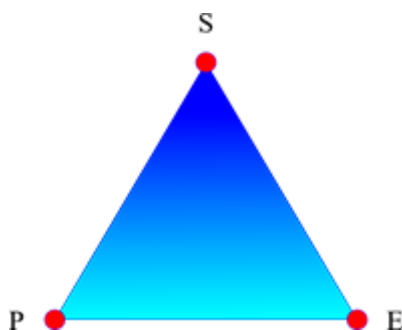
LINGUAGEM: TECNOLOGIA E ENSINO

instruções e pelos programas (saber a ensinar) para adaptá-los à própria classe: nível dos alunos, objetivos buscados. A transposição didática consiste em extrair um elemento de saber do seu contexto universitário, social, para recontextualizá-lo no ambiente sempre singular, sempre único, da própria classe. Nesse trabalho, o professor nunca é um indivíduo isolado. De fato, é o coletivo, a instituição de ensino que tem o objetivo e define em sua especificidade o saber escolar, os seus métodos, a sua racionalidade (D'AMORE, 2007 *apud* ABAR, 2015, p. 02).

A noção de transposição didática caracteriza o percurso cognitivo através do qual o conhecimento é aprendido e estuda a seleção que ocorre através de uma rede de influências, que envolve a comunidade escolar (pais, gestão escolar, professores, alunos), designada por Chevallard como Noosfera (ABAR, 2015). Não só a comunidade escolar, mas os documentos prescritivos, também, o autor denomina de Noosfera.

Para compreender melhor a ideia de Noosfera, é necessário compreender que ela é constituída por um sistema didático, formado por três componentes indissociáveis representados pela Figura 2. Esse Sistema Didático é formado pelo professor (P), pelo aluno (E) e pelo Saber Ensinado (S) e possuem uma inter-relação. O sistema didático é construído a cada ciclo anual escolar que toma o saber como objeto de um projeto compartilhado de ensino e de aprendizagem.

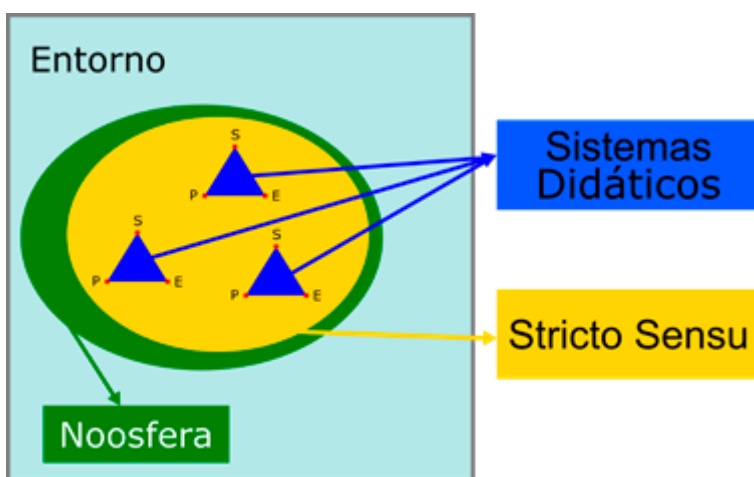
Figura 2 – Esquema do Sistema Didático



Fonte: Adaptado de Chevallard (1991)

Podemos observar, na Figura 3, que o Sistema de Ensino reúne um conjunto de Sistemas Didáticos e é representado pela sociedade especializada; no perímetro mais externo se encontra a Noosfera, um lugar pensante que é intermediário entre o sistema de ensino e a sociedade, segundo Chevallard (2014); e, por fim, o entorno que é representado pela sociedade leiga. Esses sistemas interagem entre si em um processo complexo com um propósito único, a educação.

Figura 3 – A Noosfera



Fonte: Adaptado de Chevallard (1991)

A Noosfera é a periferia do Sistema de Ensino, nela estão reunidos todos os agentes responsáveis pelo sistema didático. De acordo com Chevallard (1991), Noosfera é o lugar intermediário para a geração de ideias, debates de propostas e encontro de soluções para os problemas gerados no confronto entre o sistema de ensino e o entorno social. No ambiente da Noosfera, a comunidade escolar se encontra, direta ou indiretamente, para discutir o ensino: o que pode ser modificado e o que pode ser feito. Ou seja, é o lugar onde se planeja o funcionamento do sistema didático. D'Amore (2007 *apud* ABAR, 2015, p. 03) comenta que “a noosfera é a zona intermediária entre o sistema escolar (e as escolhas do professor) e o ambiente social mais amplo (externo à escola)”.

Neste sentido, acreditamos que a Transposição Informática passa a ter um papel muito importante na implementação do Saber Ensinado que ocorre na TD. Também conhecida como Transposição Computacional, tem como seu principal representante Nicolas Balacheff, um pesquisador francês que trabalha com a Educação Matemática. Balacheff (1994a) afirma que a adaptação dos saberes ao meio digital, visando a aprendizagem, ocorre na criação de *softwares* ou de dispositivos de inteligência artificial (RÊGO BARROS; CAIADO, 2017).

Os requisitos específicos para uma modelagem computacional decorrem da sua vocação para permitir a implementação autônoma de um modelo simbólico por um dispositivo informático, local de sua implementação. Tal dispositivo divide o “mundo” em três regiões: o universo interno, a interface e o universo externo (BALACHEFF, 1994a, p. 7, tradução nossa)³.

Balacheff (1991) já discutira a complexidade do sistema de ensino ao destacar a classe como um lugar geográfico e ao mesmo tempo uma pequena sociedade constituída pelo mestre e seus alunos. O mestre é o responsável por comandar a aquisição de conhecimento e de competências particulares por meio dos programas oficiais mais ou menos detalhados. Ele é quem organiza a aprendizagem dentro da classe e é o mediador entre a classe e seu exterior, a sociedade. Além disso, o professor desempenha um papel fundamental dentro do sistema ao estimular e manter os alunos motivados para adquirir novos conhecimentos, por isso ele deve criar ou provocar situações de ensino. Segundo Balacheff (1994b), o desenvolvimento e a introdução de TI nas escolas seguem o modelo da transposição didática. O que se reconhece como introdução da informática nas escolas não deveria corresponder a uma simples transliteração, mas ao ambiente de aprendizagem no meio digital enquanto construção e transformação de novos objetos educacionais.

Rêgo Barros e Caiado (2017, p. 251) afirmam que a Transposição Informática é um processo de transformação do saber atrelado às TDIC. Assim, a leitura de hipertextos hipermodais ou a produção de gêneros

3 Texto original: “*Les exigences propres à une modélisation computable tiennent à sa vocation à permettre la mise en œuvre autonome d’un modèle symbolique par un dispositif informatique, lieu de son implantation. Un tel dispositif découpe le «monde» en trois régions: l’univers interne, l’interface et l’univers externe*”.

textuais digitais poderiam ser exemplos de atividades em ambientes digitais de aprendizagem relacionados à disciplina de Língua Portuguesa (CAIADO, 2011).

Segundo Balacheff (1994b), a criação de objetos de ensino é o resultado de um processo complexo de adaptação do conhecimento de referência à capacidade de ensino e às restrições específicas para os sistemas didáticos. Este processo, a transposição didática (CHEVALLARD, 1985 *apud* BALACHEFF, 1994b), leva à criação de objetos com características e operações originais. Nesse sentido, o desenvolvimento de tecnologias informáticas e sua introdução na escola e em locais de formação acompanham o fenômeno da transposição didática. Para Balacheff (1994b), os ambientes de aprendizagem em computadores resultam de uma construção, um lugar de novas transformações de objetos educacionais, denominado, pelo autor, de Transposição Informática.

Balacheff (1994b), também, introduz o termo competência pluridisciplinar, pois acredita que a TI não representa, apenas, as alterações, modificações e adaptações isoladas pelas quais passa um conhecimento ao ser ensinado a partir de uma máquina, o computador. Existem restrições físicas, disciplinares, dos sujeitos envolvidos, para a devida comunicação entre os saberes e, posterior, efetivação, da aprendizagem. Caiado (2011) afirma que a TI é pluridisciplinar e acrescenta, ainda, que alguns alunos, por utilizarem de forma cotidiana os dispositivos digitais, passam a ser os detentores do saber relacionado às TDIC e podem oferecer ajuda ajustada aos professores e aos demais alunos. E ainda complementa que

muitas vezes, especificamente com relação aos ambientes e dispositivos digitais, é o aluno o responsável por ensinar ao professor o conhecimento adquirido, conhecimento esse advindo das práticas sociais experienciadas por esse aluno, fora da escola, no que diz respeito às TDIC. Nesse caso, o aluno seria o detentor do saber advindo das práticas sociais de uso das tecnologias digitais e transformaria esse saber, no saber efetivamente ensinado ao professor da disciplina ou a outros alunos (colegas de turma), ao iniciá-los nas TDIC, ou ao interagir com eles (professores e colegas) em ambientes digitais de aprendizagem, durante as atividades no laboratório de informática ou na sala de aula: navegar na internet, acessar *sites*, criar *sites*,

LINGUAGEM: TECNOLOGIA E ENSINO

criar *blogs*, *postar* fotografias, formatar textos digitais no *Word*, enviar *e-mails*, ler *hipertextos* (CAIADO, 2011).

Esse fato foge da lógica de que o professor é o detentor único do conhecimento, ao que preconiza Balacheff (1991), como anteriormente citado: em uma sala de aula é o professor o responsável por comandar a aquisição do conhecimento, ele é o mediador entre a classe e seu exterior, a sociedade. Neste sentido, acreditamos que os professores, ainda, requerem um apoio pluridisciplinar para a ampliação de suas competências no uso do ambiente digital, ensejando um repensar da prática pedagógica, nos três níveis do processo da transposição: saber sábio (enquanto pesquisadores), saber a ensinar (enquanto autores) e saber ensinado (enquanto professores). A Figura 4 representa uma adaptação feita por Caiado (2011) que ilustra as ideias de Balacheff (1991) sobre a Transposição Informática e explicita os seus principais termos.

Figura 4 – Esquema da Transposição Informática



Fonte: Balacheff (1991)

Caiado (2011) explicita que nesse esquema o saber a ensinar e os objetos de ensino sofrem de alguma forma mudanças ao passarem por

uma modelagem computacional na TI, através dos dispositivos informatizados – no meio digital – transformam a concepção de ensino em representação interna e a concepção de aprendizagem em interface originando um novo saber – o implementado.

Outro fator que Caiado (2011) traz como relevante, e que pode ser observado no esquema proposto por Balacheff, diz respeito à aprendizagem advinda da interação aluno/máquina. O saber sábio, obrigatoriamente, passa por mudanças com o propósito de ensino-aprendizagem e isso se deve a essa interação (BALACHEFF, 1994a). A TI ocorre no momento em que o Saber a Ensinar se adéqua à mudança do meio no qual se realizaria a aprendizagem – meio digital (ambiente digital de aprendizagem), transformando esse Saber a Ensinar em Saber Adaptado à Informática – um saber implementado – que passa por uma transformação ao entrar em contato com o Dispositivo Informático, com o *hardware* e *software*.

O Saber efetivamente Ensinado, no final da cadeia da TD, passaria a ser um Saber Informatizado, que na interação do aluno com a máquina/computador produziria o Saber Apreendido – apreendido pelo aluno – o saber do aluno (CAIADO, 2011). Assim, Caiado afirma que a TI clareia o processo de transformação dos saberes no meio digital, quando esse processo envolve sistemas complexos que interagem em favor do ensino de LP.

O RECURSO EDUCACIONAL ABERTO DENOMINADO SISTEMA DE AUTORIA ELO

O ELO é um Sistema de Autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos, voltado para o ensino de línguas. Embora não use técnicas da Inteligência Artificial, traz alguns recursos da Web 3.0 como conteúdos *on-line*, personalização e interação. Sabemos que nenhuma ferramenta ou recurso tem a capacidade de substituir o professor, mas pode ajudá-lo em muitas atividades de ensino, como um assistente, e pode, da mesma forma, ajudar o aluno, dando *feedback* e oferecendo andaimes para facilitar sua aprendizagem.

Ele foi desenvolvido pelo professor Dr. Vilson Leffa, afiliado à Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), à época de sua criação. Os recursos disponíveis no ELO são inúmeros e podem ser utilizados para qualquer finalidade educativa, possibilitando a utilização do sistema em diversas disciplinas. Beviláqua *et al.* (2017) denominam o ELO como uma Ferramenta de Autoria ao Professor (doravante FAP), baseando-se em Leffa (2006b, p. 190), que define uma FAP como “um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo”.

O ELO surgiu, na sua primeira versão, como o *software* voltado para o ensino de línguas que deveria ser baixado e instalado no computador, limitando o processo de interação. Nesse primeiro momento, o ELO estava no grupo dos Sistemas de Autoria individual. Pensando sobre ideais dos Recursos Educacionais Abertos, em 2013, o ELO passou a ser disponibilizado no sistema de computação em nuvem do tipo SaaS⁴ - *Software as a Service* ou *Software* como um Serviço (em português): quando se utilizam vários recursos *on-line*, infraestrutura, plataformas, *software*, suporte, enfim, o que envolve TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) como um Serviço, segundo Ruparelia (2015). O objetivo foi transformá-lo em um sistema que pudesse ser usado em qualquer lugar, em qualquer dispositivo, em qualquer sistema operacional e sem qualquer custo para o usuário, desde que tenha acesso à internet. O ELO pode incorporar características dos REA, a saber: granularidade, reusabilidade, interoperabilidade, recuperabilidade, características necessárias para torná-lo um Objeto de Aprendizagem (OA).

O ELO é feito em PHP, é uma linguagem de script código aberto de uso geral muito utilizada, e especialmente adequada para o desenvolvimento na *Web* que pode ser embutida dentro do HTML. Possui dois ambientes de navegação, um para o professor e outro para o aluno. São esses dois ambientes que o qualificam como um Sistema de Autoria.

O ambiente do professor é desenvolvido de uma forma que é possível (re)criar, (re)editar e (re)aproveitar atividades que irão compor um módulo que terá como objetivo final desenvolver uma atividade. O

4 Ruparelia (2016) considera como a melhor definição de Computação na Nuvem, a do *National Institute of Standards and Technology* (NIST) – Instituto Nacional de Padrões e Tecnologia dos Estados Unidos.

professor não precisa ter o domínio de programação para produzir os módulos e as tarefas propostas no sistema.

O ambiente do aluno é disponível com a interface completa e pronta para que o estudante possa interagir e desenvolver as atividades de modo ativo. É composto por nove módulos existentes no banco de dados que poderão ser desenvolvidos do zero ou importados de alguma atividade já feita. As atividades podem ter apenas um único módulo ou um conjunto de módulos.

E após a criação de algumas atividades, também, é possível criar um curso, selecionando algumas atividades já produzidas. Tem uma *interface* muito intuitiva, fácil de operar.

Descrito o ELO, sucintamente, analisamos no tópico seguinte, dois de seus módulos, apresentando seus atributos funcionais e como poderiam ser percebidos como meio de aprendizagem a partir das características dos REA: granularidade, recuperabilidade, interoperabilidade, reusabilidade.

Análise de dois módulos do ELO: Um REA que permite a Transposição Didática e Informática

O ELO possui nove módulos, esses módulos encontram-se divididos em dois grupos que podem ser classificados como:

- a. O Grupo Interativo – Nele estão contidos os módulos: Eclipse, Sequência, Cloze, Memória, Composer e Quiz.
- b. O Grupo Expositivo – Nele estão contidos os módulos: Hipertexto e Vídeo.

O que diferencia os dois grupos é o tipo de ação que o aluno executará. No grupo de interação, as tarefas são realizadas com a participação efetiva do aluno. No grupo expositivo as tarefas são realizadas sem a participação do aluno.

As características de um REA podem ser observadas no ELO em diversos momentos, desde cadastros até o uso efetivo.

Figura 5 – Página (Criar uma nova atividade)

The screenshot shows the 'Criar uma nova atividade' (Create a new activity) page in the ELO system. The interface includes a header with the ELO logo and a search bar. Below the header, there are several input fields: 'Nome da atividade', 'Palavra-chave', 'Nível de dificuldade', 'Língua de ensino', and 'Palavra-chave'. A table below these fields lists 'Módulos criados nesta atividade' with columns for 'Título' and 'Tipo'. At the bottom, there are three buttons: 'CRIAR MÓDULO', 'IMPORTAR MÓDULO', and 'DELETAR MÓDULO'. Three yellow callout boxes with red arrows point to specific features: 1. Top left: 'Recuperabilidade é uma característica que está presente e facilita o sistema de busca no repositório, o usuário deve criar algumas palavras-chave.' (Recoverability is a characteristic that is present and facilitates the search system in the repository, the user must create some keywords). 2. Bottom left: 'O botão criar módulo permite a produção de uma parte da atividade, uma característica do REA, a Granularidade.' (The create module button allows the production of a part of the activity, a characteristic of REA, Granularity). 3. Bottom right: 'Esse botão importa módulos já prontos. Possibilita uma outra característica do REA a Reusabilidade.' (This button imports ready-made modules. It enables another characteristic of REA, Reusability).

Fonte: ELO na nuvem. Disponível em: <http://elo.pro.br/cloud>

Esses atributos permitem a busca mais precisa, facilitando o motor de busca no ELO propiciando encontrar a atividade com facilidade, contemplando mais uma das características do REA, citada por Leffa (2016a), que é a Recuperabilidade. O ato de nomear e criar uma palavra-chave possibilita criar uma *tag* que será armazenada no banco de dados para uma possível busca futura. O usuário poderá reutilizar uma atividade desenvolvida por ele ou importar e reutilizar uma atividade de um outro usuário, uma vez que atividades realizadas em REA possuem o licenciamento aberto, mas os créditos são dados ao autor automaticamente.

O acesso aos objetos já postados é possível através dos metadados, um sistema de catálogo ou biblioteca virtual disponível para o acesso imediato do que se deseja. Tudo que foi produzido fica disponível para todos. Para o ensino de Língua Portuguesa, em REAs, por exemplo, é possível utilizar recursos textuais e estratégias semânticas, morfossintáticas, fonológicas e ortográficas de maneira integrada.

O botão (importar módulo), em destaque na Figura 5, é responsável por importar uma atividade já pronta nessa função, utilizando a característica do REA – reusabilidade – caso o usuário deseje reaproveitar todo conteúdo sem alteração; todavia se desejar modificá-lo ou adaptá-lo, para atender as necessidades específicas de sua turma ou atividade, o usuário passa a usar um dos 5 Rs, o remix, citado por Wiley (2010).

Depois de criar uma atividade, é necessário criar um módulo, ou módulos que serão a base da atividade a ser desenvolvida. O módulo desenvolvido permitirá a criação de outro módulo, como a metáfora do átomo citada por Wiley (2000a), desta forma, cada módulo produzido no ELO é uma parte de um todo.

■ *O Módulo Memória*

O módulo Memória constitui-se de um jogo da memória, muito parecido com o jogo tradicional, diferencia-se daquele porque é possível a inclusão de sons e vídeos. No jogo tradicional, não existe a possibilidade de inserir esses tipos de recursos multimodais. O jogo da memória tradicional constitui-se de fichas de pares idênticos, em uma das faces, e na outra face: cores, símbolos ou signos comuns a todas as peças do jogo. O objetivo do jogador é encontrar as imagens iguais.

As propriedades psicomotoras, memória visual, noção espaço-temporal, atenção e concentração, necessárias para que o aluno adquira conhecimento em uma aula convencional, são inerentes ao jogo da memória o que possibilita ao usuário a assimilação do conteúdo de maneira dinâmica, pois exige um estado de alerta cognitivo, segundo prevê Kishimoto:

A partir do Renascimento, vê-se a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva. [...] Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário [...] (KISHIMOTO, 1994, p. 119-120).

Apoiados nas ideias sobre o jogo, vigente desde o Renascimento, foi desenvolvido um jogo da memória, no ELO, com objetivo educativo

no meio digital, a partir das possibilidades disponíveis no REA pesquisado. Nesse ponto, a Teoria da TI começa a efetivar-se quando o uso do Saber Implementado é utilizado como o nível intermediário entre o Saber Escolar e o Saber Ensinado. A possibilidade de inserir um áudio ou animação em uma carta de um jogo da memória só é viável por conta dos múltiplos recursos disponíveis na *Web*, as multissemioses presentes no meio digital – que seriam um saber implementado a partir da transposição para esse meio.

O professor-sujeito, na atividade da Memória, escolheu o Novo Acordo Ortográfico como o Saber Sábio para desenvolver a atividade e passou a utilizar vários recursos disponíveis no ELO para a realização dela e, conseqüentemente, para a realização da TD e da TI. O primeiro recurso utilizado foi um pequeno texto introdutório; é possível observar, na Figura 6, que o professor desenvolve um resumo sobre a temática a ser abordada na atividade: o Novo Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa – Saber Sábio disponível nos documentos oficiais – produzindo, assim, um Saber a Ensinar.

O segundo recurso utilizado, pelo professor-sujeito, na elaboração da atividade foi inserir um *hiperlink* pelo qual era possível direcionar o aluno para o *site* da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, nesse *site*, o aluno poderia apropriar-se de informações mais detalhadas sobre o novo acordo; o *hiperlink* representa uma implementação do saber sábio e do saber a ensinar ao meio digital, segundo propõe Balacheff (1991).

O terceiro recurso utilizado pelo professor-sujeito foi o planejamento e a elaboração do jogo da memória propriamente dito com a organização de imagens, vídeos, sons, animações, recursos multimodais disponibilizados pelo ELO.

Os métodos escolhidos pelo professor permitiram a transposição do Saber Sábio, o Novo Acordo Ortográfico, no Saber a Ensinar.

Figura 06 – Atividade 1 no ELO (Módulo Memória)



Fonte: ELO na nuvem. Disponível em: <http://www.elo.pro.br>.

A atividade proposta no ELO, Figura 06, sobre o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pode ser compreendida como um meio de aprendizagem em REA, que utiliza-se de um jogo da memória – metodologia lúdica de ensino, criada no meio digital, e emprega recursos multimodais, como imagens, textos, *links* que conduzem à outras páginas e hipertextos, além das habilidades técnicas impostas pela máquina, pela navegação na *Web 3.0*, concorrendo para uma Transposição Informática, conforme propõe Balacheff (1991).

Há uma transformação do saber de referência (a ideia central do que venha a ser o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, saindo dos documentos normativos) para o saber aprendido (o saber do aluno), atrelado a um saber informatizado no ELO, a partir das possibilidades e ferramentas presentes no repositório. O processo de conhecimento sobre o tema modifica-se neste sistema de autoria, que, no nosso entendimento, se configura como meio de aprendizagem, exigindo do aluno a capacidade de leitura de imagem, de texto, navegação por hipertextos – a partir de *hiperlinks* – formando uma rede complexa e ampla de aquisição de conhecimento, e não, apenas, a memorização dos nomes dos países se relacionado a um ensino mais tradicional, segundo Libâneo (2017).

O módulo ainda permite observar uma das funcionalidades necessárias ao processo de produção de textos escritos que o repositório digital ELO disponibiliza: certa liberdade de leitura de hipertextos, que, segundo Gomes (2013), proporciona ao leitor construir seu próprio eixo coesivo. O produtor do jogo da memória não tem o domínio sobre a condução da leitura para a execução da atividade, apenas pode direcioná-la para o fim que deseja. O aluno pode ou não, após ler o enunciado da questão proposta no jogo, começar a jogar e se apropriar de quais países fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa ou, através de um *hiperlink*, disposto no próprio enunciado, agregar mais conhecimento indo até o sítio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa para ampliar a sua aprendizagem.

Os leitores de hipertexto, afirma Foltz (p. 127), são oportunistas; procuram por pistas que os levem ao caminho mais coerente dentro do texto. Para tanto, ele precisa prever se determinado *link* será relevante ou não. A fim de facilitar sua previsão, a informação precisa estar evidente na estrutura do texto e nos títulos das lexias. As experiências mostraram que os leitores evitam *links* soltos, de informações cruzadas ou de diferentes níveis hierárquicos, preferindo transições primárias através de lexias altamente relacionadas (GOMES, 2013 p. 61).

O objetivo da atividade foi estimular o conhecimento dos alunos, através do jogo, sobre o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e quais países formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – fornecendo conhecimentos que poderiam ser acessados cognitivamente no momento de uma produção de texto. O aluno adquire maior entendimento do assunto quando o professor oportuniza os múltiplos acessos à informação através de pesquisa *on-line*, que os remete a outro local na busca pela informação, para que possam relacionar as imagens de suas respectivas bandeiras e não, apenas, listar os nomes desses países – é a TI agindo junto à TD – havendo a necessidade de um conhecimento tecnológico, por parte dos alunos, no que se refere ao *link* que os direciona para um hipertexto da CPLP. Os alunos, dessa forma, apropriam-se, também, das habilidades técnicas do meio digital e adquirem novos conhecimentos sobre essa comunidade linguística.

O conteúdo a ser ensinado – o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa – sofre um conjunto de transformações no meio digital, a partir da soma do conhecimento do autor da atividade sobre o tema com os recursos estabelecidos pelo ELO, no jogo da memória. Acreditamos, assim, que a Transposição Informática é efetivada quando a Transposição Didática passa a ocorrer no meio digital.

Os aspectos multimodais, o conhecimento sobre Informática, Geografia, História e Língua Portuguesa, necessários a este jogo da memória, constituem as partes deste sistema complexo que, quando acionados cognitivamente, originam o comportamento coletivo do sistema jogo da memória. A associação não se faz através de imagens idênticas, característica clássica de um jogo da memória, mas de uma combinação entre uma imagem (bandeira do país) e o texto (nome do país) o que já traz certa complexidade. Este sistema heterogêneo, tecido no ELO, oportuniza ao usuário (aluno) aprender temas que poderão compor trechos de um futuro texto escrito, uma vez que o entendimento da produção de textos não é apenas como ação mecânica de escrever, mas o resultado da aquisição do conhecimento e o seu conhecimento de mundo.

A seguir tecemos considerações sobre a atividade experienciada no Módulo Vídeo do ELO.

■ **O Módulo Vídeo**

O módulo Vídeo pode ser considerado um módulo “coringa” do ELO. Ele é uma ferramenta pedagógica muito versátil. Pode ser utilizado como um apoio à atividade, como, por exemplo, a atividade ilustrada na Figura 7: um vídeo que possibilita ao aluno diferenciar os diversos sotaques existentes no Brasil. Esse módulo poderia, também, ser um módulo principal no qual a atividade seria desenvolvida.

Neste sentido, configura-se, também, com característica prevista na metáfora do Lego, utilizada por Wiley (2000b). Assim, o módulo Vídeo pode ser comparado a um bloco Lego que é utilizado em qualquer lugar. É possível a implementação de um ou mais vídeos em um mesmo módulo como pode ser observado na figura 07.

Figura 07 – Mosaico Vídeo e a possibilidade de vários vídeos em um mesmo módulo



Fonte: ELO na nuvem. Disponível em: <http://www.elo.pro.br>.

Os vídeos podem ser apresentados lado a lado. Na atividade proposta, o professor-sujeito realizou uma atividade voltada para a intertextualidade, pois a Transposição Didática ocorreu quando o professor apresentou a ideia da Variação Linguística como o Saber Sábio a ser efetivamente ensinado.

Atividades como essa estimulam o aluno a realizar inferências sobre o uso da língua portuguesa em contextos sociais e geográficos específicos. A TI, nessa atividade, ocorreu em diversos momentos: o primeiro momento pode ser observado no uso de *hiperlink* para a inclusão do vídeo; em um segundo momento, a TI pode ser observada quando o professor se valeu de um recurso, tabela, muito importante na informática, para criar um mosaico de vídeos e executá-los em um único módulo; e, um terceiro momento, diz respeito à reprodução do vídeo. O ELO não direciona o aluno para o *YouTube*, assim, evita a distração do aluno com outros vídeos, pois o módulo deixa o aluno focado ao executar o vídeo na mesma página da atividade.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, após a análise, que a Transposição Didática e a Transposição Informática são efetivadas, de forma concomitante, dentro do Sistema de Autoria – o ELO. Pudemos comprovar a efetividade do ensino de saberes, partindo do Saber Sábio e transformando-o em um Saber a Ensinar, tornando-os prontos para que sejam “ensináveis” e aprendidos.

A TI materializa-se, quando o professor utiliza os recursos digitais disponíveis, não só no computador, mas em qualquer dispositivo tecnológico (algo mais abrangente do que o simples PC), possível através das TDIC, desenvolvendo atividades que contribuirão para o aprendizado do aluno. A TI contribui com a TD, modelizando o saber. Bellemain (2000, p. 201) considera “a transposição informática não só como um complemento da transposição didática, mas como um processo de transposição didática integrando explicitamente a dimensão informática desde o início” (BELLEMAIN, 2000, p. 201).

Assim, foi possível confirmar que cada atividade desenvolvida no Sistema de Autoria ELO permite a elaboração de atividades diferenciadas que utilizaram, na medida do possível, o máximo de recursos disponíveis no Sistema, por meio da Transposição Informática. As atividades produzidas nos módulos do ELO indicaram que é possível, através da Transposição Didática e Informática, promover aprendizagem em Língua Portuguesa, uma vez que a reusabilidade, interoperabilidade e dinamicidade, características dos REA, aguçam a curiosidade do aprendiz fazendo-o ser ativo no seu processo de aquisição do conhecimento e, desse modo, fortalecendo a aprendizagem.

Compreendemos, também, que os REA se estabeleceram como meios/suporte para uso pedagógico desde que o professor tenha conhecimento das potencialidades que esses OA oferecem. O diferencial está no dinamismo e interatividade proporcionada, que os fazem ser mais que um simples arquivo para o depósito de atividades no meio digital. Aliás, este é o equívoco quando se pensa em REA: não são “pastas” ou “arquivos” nas quais se digitaliza a atividade encontrada no meio impresso para uso do aluno e correção do professor. Os REA são

possibilidades de ensino e de aprendizagem, de forma aberta, intercambiável e compartilhada.

Finalmente, é possível afirmar que o processo de Transposição Informática aconteceu, porque estava a todo momento mediando as modificações do Saber a Ensinar, objetivando complementar o processo da Transposição Didática. Os dois módulos puderam ser desenvolvidos a partir de um computador e um *smartphone* que estavam apenas conectados à internet e permitiu acessar o *software* na nuvem do Sistema de Autoria, ELO Cloud. A Transposição Didática também foi efetivada, pois as atividades desenvolvidas buscaram conceitos advindos do saber científico, necessários para o processo de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa. Reiterando a definição de Chevallard (1991) sobre a TD: o Saber Sábio foi adaptado, transformado em um saber a ensinar, o que permitiu, segundo nosso entendimento, o desenvolvimento de objetos de ensino digitais.

■ REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. *Escola.com*: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.

ABAR, Celina A. A. P. Do saber sábio ao saber ensinado: que estratégias podem ser adotadas para que as pesquisas possam contribuir para a prática do professor? *Actas del CUREM 5*, 2015, 5º Congreso Uruguayo de Educación Matemática, Montevideo, Uruguay, 21 a 23/09/2015.

ASTOLFI, Jean Pierre. *et al.* (org.). Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.

BALACHEFF, Nicolas. Contribution de la didactique et de l'épistémologie aux recherches en EIAO. Camille Bellissant. *XIII Journées francophones sur l'informatique*, Jul 1991, Genève, France. Grenoble IMAG, p. 9-38, 1991. <hal-01027408>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281329336-Contribution_de_la_didactique_et_de_l'epistemologie_aux_recherches_en_EIAO. Acesso em: 17 junho 2017.

BALACHEFF, Nicolas. Didactique et intelligence artificielle. *Recherches en didactique des mathématiques*, v. 14, n. 1-2, p. 9-42, 1994a.

BALACHEFF, Nicolas. La transposition informatique, un nouveau problème pour la didactique. In: ARTIGUE, Michèle; GRAS, Régis; LABORDE, Colette; TAVIGNOT, Patricia; BALACHEFF, Nicolas. (org.). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble: La Pensée Sauvage éditions, 1994b. Disponível em: <https://publimath.univ-irem.fr/biblio/AAR94001.htm>. Acesso em: 17 junho 2017.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BELLEMAIN, Franck. A transposição didática na engenharia de *softwares* educativos. In: I SIPEM, Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2000, Serra Negra.

BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José.; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. Ensino de línguas online: um sistema de autoria aberto para a produção e adaptação de recursos educacionais abertos. *Calidoscópio*, v. 15, p. 190-200, 2017.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. 2011. 275f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

CLERC, Jean-Benoît; MINDER, Patrick; RODUIT, Guillaume. *La transposition didactique*. 2006. Disponível em: <<https://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. (nouv. éd. revue et augmentée). Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna. Didactic Transposition in Mathematics Education. In: LERMAN, Steve. (ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Dordrecht. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGL.br. *Assessing Internet Development in Brazil: Using UNESCO's Internet Universality ROAM-X Indicators*. Paris: UNESCO, 2019. *E-book*. ISBN 978-92-3-100366-0. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing_Internet_Development_in_Brazil.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

HODGINS, Wayne. LOM – Scope, purpose and working draft. In: HOLZINGER, A. et al. *Multimedia learning systems based on IEEE learning object metadata (LOM)*. 2001. PDF. Disponível em: <https://qrgo.page.link/jgz7f>. Acesso em: 13 abr. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Revista Perspectiva*. v. 12, n. 22, 1994. p. 05-128.

LEFFA, Vilson. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de língua. *Polifonia*, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006a.

LEFFA, Vilson. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. *Letras de Hoje*, v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/599>. Acesso em: 04 mai. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2017.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2004.

PERRENOUD, Philippe. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montreal), v. XXIV, n. 3, p. 487-514, 1998. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html. Acesso em: 14 jul. 2017.

RÊGO BARROS, Flávio Rômulo Alexandre. *Recursos educacionais abertos (REA): um estudo da transposição didática e informática no ensino de língua on-line (ELO)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2018.

RÊGO BARROS, Flavio Romulo Alexandre; CAIADO, Roberta Varginha Ramos. Língua portuguesa na Web 3.0: Relações complexas de ensino por meio dos Recursos Educacionais Abertos (REAs) *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*. v. 15, jul./dez. 2017.

UNESCO. *Declaração de REA*. 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por. Acesso em: 8 abr. 2020.

WILEY, David. Creative Commons, the 5Rs, and OER: *The Shortest Possible Introduction – a new CC BY licensed slide deck for workshops and presentations*. #oer #5rs @creativecommons, 06 fev. 2019. Twitter: @opencontent. Disponível em: <https://twitter.com/opencontent/status/1093190308274176001>. Acesso em: 16 abr. 2020.

WILEY, David. *The Post-LEGO Learning Object*. nov, 1999. Disponível em: <http://opencontent.org/docs/post-lego.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

WILEY, David. Learning Object Design and Sequencing Theory. *Thesis* (Philosophy Course), Department Of Instructional Psychology And Technology, Brigham Young University, Provo, Utah, USA, 2000a.

WILEY, David. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David. (ed.). *The instructional use of learning objects*: On-line Version. 2000b. *E-book*. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 10 mar. 2014.

WILEY, David. *Open Education License Draft*, 2007. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/355>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WILEY, David. *Impediments to Learning Object Reuse and Openness as a Potential Solution*, 2009. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/12322009>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WILEY, David. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David. (org.). *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. 2002. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/>. Acesso em 01 mai. 2016.

WILEY, David. *The Four R's of Openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources*. (2010). All Faculty Publications. 822. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/822>. Acesso em: 05 jun. 2017.

WILEY, David. *The Access Compromise and the 5th R*. Blog iterating toward openness. [s.l], 05 mar. 2014. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 05 jun. 2017.

ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra

Universidade Federal da Paraíba

jtayrine@gmail.com

Márcio Martins Leitão

Universidade Federal da Paraíba

profleitao@gmail.com

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba

marianne.cavalcante@gmail.com

■ INTRODUÇÃO

A necessidade de ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental é evidente, pois as características da sociedade contemporânea, marcadas principalmente pelo advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), proporcionaram uma grande diversidade de textos, gêneros e suportes, que implicam novas demandas de práticas de leitura e escrita. Por isso, é preciso extrapolar as práticas pedagógicas costumeiras, e incluir propostas didáticas que incluam as variedades culturais e linguísticas de um mundo globalizado que já estão presentes em sala de aula (ROJO, 2012). Por isso, julgamos que os avanços tecnológicos

contribuem com a demanda atual de formar estudantes como cidadãos inseridos na sociedade contemporânea, que precisam apresentar posturas mais ativas, reflexivas e críticas diante da realidade.

Esse contexto inclui diretamente a necessidade do desenvolvimento e da aprendizagem de múltiplas habilidades de leitura e escrita, ou multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; KALANTZIS; COPE, 2006 [2000]), pois, como a sociedade apresenta uma grande diversidade cultural e linguística, é papel da escola contemporânea preparar estudantes para o presente e para o futuro, o que inclui o trabalho crítico com tecnologias digitais e com a leitura e os aspectos sociais dos textos multimodais (articulação entre elementos verbais e de outras linguagens e semioses).

Com o intuito de analisar a efetiva utilização das TDIC nas práticas escolares, julgamos pertinente incorporar recursos educacionais planejados, criados e disponibilizados em repositórios digitais. Esses recursos, denominados objetos de aprendizagem (OA), são concebidos como elementos digitais de ensino e aprendizagem baseados por computador que começaram a ser utilizados a partir do avanço do uso das tecnologias na educação. Por serem digitais, várias pessoas podem utilizá-los simultaneamente por meio da rede mundial de computadores, configurando, assim, sua característica fundamental que é a reutilização em múltiplos contextos educacionais.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho é analisar de que maneira objetos de aprendizagem podem favorecer o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental¹. Para contribuir com a avaliação dos OA, utilizamos o Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos – PASP –, que propõe critérios avaliativos com base em questões sobre elementos ergonômicos e didático-pedagógicos.

A seguir, apresentamos de maneira mais aprofundada as perspectivas teóricas que orientam as análises deste estudo.

1 Os anos finais do Ensino Fundamental correspondem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

■ OS NOVOS LETRAMENTOS E OS MULTILETRAMENTOS

As pesquisas sobre os letramentos, de modo geral, investigam aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita, bem como seus efeitos para os indivíduos e para a sociedade. Soares (2002) reforça a necessidade em usar o termo letramentos, no plural. Isso ocorre porque existem uma variedade de textos cujas interpretações, leituras, dependem do contexto, da cultura, dos leitores, ou seja, modalidades diferentes de letramento, pois “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”. Esse é um posicionamento cada vez mais assumido a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação e com o advento participativo da *web 2.0* que consideramos relevante em nosso estudo.

Seguindo essa perspectiva, Rojo (2017, p. 1) indica que “os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais”. Assim, não é suficiente apenas o conhecimento do código escrito e o comprometimento com as decisões sociais, os sujeitos precisam ser letrados digitalmente, pois precisam utilizar computadores ou smartphones conectados à internet (ARAÚJO, 2007).

Para utilizar as tecnologias digitais de modo eficaz, uma das habilidades necessárias para atuar eficientemente no século XXI, é preciso o domínio dos letramentos digitais que, de acordo com Dudeney *et al.* (2016, p. 17), são as “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Muitos programas nacionais e práticas educacionais enfatizam a exploração das habilidades de leitura e de escrita, mas é de extrema urgência o desenvolvimento de habilidades que envolvem os letramentos digitais.

É importante salientar que a emergência dos letramentos digitais não significa isolar o letramento digital do letramento impresso², ou seja,

2 Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23), letramento impresso é a “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita”.

essas perspectivas não devem ser consideradas como dicotômicas, pois buscam atender às necessidades de uma mesma sociedade. Buzato (2007) afirma que existem semelhanças e diferenças entre os letramentos tradicionais (da cultura do papel) e os (novos) letramentos digitais, logo:

[...] ao mesmo tempo em que se interpenetram, porque servem a uma mesma sociedade, e porque se servem dos mesmos sistemas semióticos e circulam nas mesmas esferas sociais, se diferenciam, porque empregam recursos tecnológicos específicos, ou porque empregam diferentemente os mesmos recursos semióticos nos mesmos gêneros, ou dão ocasião ao surgimento de novos gêneros (BUZATO, 2007, p. 125).

Assim, reforça-se a ideia de que há uma relação de interdependência entre as duas concepções, pois o letramento impresso serve como alicerce para a introdução das práticas dos letramentos digitais: antes dos estudantes adentrarem na comunicação digital, devem ser capazes de ler e escrever, pois a maior parte da linguagem digital depende da linguagem escrita. Portanto, esses letramentos apresentam sua importância, têm seu lugar, efeito e função na sociedade. Por isso, “uma sala de aula de letramento para o futuro deve envolver a integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital” (SNYDER, 2009, p. 23).

A Era Digital também trouxe outra mudança nos letramentos, considerada por Lankshear e Knobel (2007) como um amplo fenômeno histórico e social que surgiu atrelado a um novo tipo de mentalidade ou identidade (novo *ethos*), envolvendo o uso das novas tecnologias. Assim, os (novos) letramentos digitais são mais participativos, colaborativos, distribuídos e com normas mais fluidas que os letramentos tradicionais.

Nesse contexto, Rojo (2017) afirma que os letramentos do impresso e os gêneros discursivos mais tradicionais e cânones não são suficientes para formar sujeitos que atuem eficazmente na sociedade. É de suma relevância que os multiletramentos e os novos letramentos (digital, sonoro, visual, informacional) sejam enfatizados no currículo, pois elementos que existem na vida cotidiana dos estudantes devem ser considerados no âmbito escolar. Assim, os gêneros discursivos “marginalizados” também devem ser inseridos e explorados nas atividades de leitura e escrita. A quantidade de elementos culturais, identitárias e de

diferentes semioses que interagem com o texto escrito é bastante extensa e os professores e as instituições educacionais precisam estar prontos para trabalhar com essa realidade, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com as variadas modalidades semióticas existentes: é preciso explorar os multiletramentos para a formação de cidadãos ativos e informados em um mundo de mudanças e diversidades (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]).

O termo multiletramentos (*multiliteracies*) foi discutido inicialmente no encontro do Grupo de Nova Londres (*New London Group*), constituído por dez educadores de diferentes países, que ocorreu em New London, Estados Unidos, 1994. A partir das discussões que surgiram no encontro, o grupo concluiu que o letramento foi um projeto restritivo por formalizar e padronizar as formas da linguagem de maneira monolíngue e monocultural, marginalizando a diversidade de línguas e culturas com as quais as pessoas estão acostumadas a interagir nas sociedades globalizadas, ou seja, consideram que o letramento tradicional não inclui a variedade de formas de textos que estão relacionados com as tecnologias da informação e comunicação. Assim, foi sugerido uma pedagogia que tem por objetivo “desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas variadas subjetividades”³ (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 18).

Dessa maneira, os multiletramentos focalizam dois tipos específicos de multiplicidades presentes, sobretudo, nas sociedades urbanas: a multiplicidade de culturas da sociedade globalizada e a multiplicidade de textos por meio das quais a população interage e se comunica. Em relação à multiplicidade cultural, Rojo (2012) aponta, na esfera de atitudes e valores, que são requeridas uma nova ética (plural e democrática) para recepção, discussão crítica e respeito às novas estéticas, de gostos, constituindo diversificados critérios de apreciação de produtos locais e globais. Com essa proposta, defende-se uma educação mais inclusiva, considerando a diversidade cultural, linguística, comunicativa e tecnológica para que os estudantes possam atuar com sucesso no mundo globalizado.

3 Tradução nossa para “*The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities*”.

A proposta dos letramentos está diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem de língua. Por isso, a próxima seção apresenta as diferentes concepções de língua e de ensino de língua(gem) que são observadas nos objetos de aprendizagem.

■ PERSPECTIVAS DE LÍNGUA(GEM) E TIPOS DE ENSINO

A concepção de língua(gem) e o tipo de ensino fomentado pelos objetos de aprendizagem é um importante ponto analisado neste trabalho. Por esse motivo, cabe-nos realizar uma breve discussão. Em Linguística, é realizada uma diferenciação importante entre língua e linguagem. De maneira geral, o termo língua define um sistema de signos vocais que são utilizados por indivíduos de determinada comunidade para trocar informações. Já a linguagem é caracterizada como a habilidade que só os seres humanos possuem para trocar informações por meio de línguas.

Assim como em outras ciências, existem várias ramificações nos estudos linguísticos, ou seja, diversas abordagens, contrastantes ou complementares, que investigam o fenômeno linguístico e que implicam em modelos de ensino de língua portuguesa nas escolas. Dessa maneira, pode-se partir de duas abordagens do fenômeno linguístico: a formalista e a funcionalista.

Na abordagem formalista, o ensino de língua é baseado no estudo da estrutura linguística, sem considerar o contexto comunicativo no qual sua produção e recepção estão inseridas, pois o fenômeno linguístico é tratado de modo abstrato. Atividades em sala de aula que partem dessa concepção são: tarefas que tratam apenas da análise linguística, observando estruturas certas ou erradas e não considerando os sentidos contidos dentro de um texto.

Na abordagem funcionalista, a linguagem é considerada como um instrumento de interação social, e o foco de investigação é averiguar de que maneira a língua é motivada a partir de situações comunicacionais reais, tendo em vista o propósito de evento de fala, os participantes e o evento discursivo. Analisa, portanto, as regularidades da língua associadas à sua função no ato da comunicação (CUNHA, 2010).

A perspectiva de língua como interação explora os fenômenos linguísticos-textuais-discursivos. Assim, “a atividade verbal é vista como lugar de troca e de negociação de sentidos, através do qual os falantes realizam ações, agem e atuam sobre o interlocutor. A interação é, então, um trabalho coletivo sócio culturalmente situado” (ARAÚJO, 2013, p. 195).

As diferentes perspectivas de língua são relacionadas a diferentes práticas de ensino. O ensino prescritivo parte das considerações da perspectiva formalista, considerando a linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção de língua inclui a noção de sujeito como psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Assim, a leitura é entendida como captação das ideias do autor sem considerar as experiências do leitor (KOCH, 2002), a gramática é entendida como um conjunto de regras e há também a predominância do estudo de frases desprovidas dos contextos e o estudo dos textos para mera identificação de estruturas gramaticais.

O ensino descritivo é comumente relacionado à noção de língua como instrumento de comunicação (ou como código), partindo da noção de linguagem como ferramenta de transmissão de mensagens (TRAVAGLIA, 1996). As atividades escolares são caracterizadas por atividades que focalizam o funcionamento interno da língua, pelos exercícios de repetição de modelos previamente apresentados, pela leitura como processo de decodificação (do código escrito para o código oral) e pela interpretação dos únicos sentidos característicos dos tipos narrativos, dissertativos e argumentativos. Koch (2002) considera que nessa perspectiva o sujeito é “assujeitado pelo sistema” por ser um mero repetidor. Esse tipo de ensino também pode ser considerado como sendo da perspectiva formalista.

O ensino produtivo, normalmente parte-se da perspectiva da linguagem como interação, em que a língua é concebida como um instrumento de interação social. Nessa concepção, os sujeitos são considerados atores/construtores, sujeitos ativos que constroem e são construídos no texto, texto esse que é o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH, 2002). Os sujeitos utilizam a linguagem não apenas para expressar o pensamento e transmitir informações, mas

também para agir no mundo e sobre o outro (GERALDI, 1984). O ensino de gramática é contextualizado na leitura e produção de textos (em contraposição ao uso do texto como pretexto para a compreensão de regras gramaticais), com foco na interação. O processo de ensino e de aprendizagem explora as situações reais e concretas do uso da língua(-gem). Os gêneros textuais (orais, escritos e digitais) apresentam grande valia e passam a ser explorados e produzidos nas aulas, focalizando as relações interpessoais, já que o interlocutor apresenta caráter de grande importância.

Nesse aspecto, os objetos de aprendizagem já se destacam por poderem ser constituídos de imagens, sons, textos, áudios, vídeo (e combinações), ou seja, elementos multimodais e hipermediáticos. Mas é de suma importância analisar aspectos pedagógicos, como a concepção de linguagem assumida, para perceber se os letramentos digitais, os novos e os multiletramentos podem ser ampliados com o uso dessas ferramentas digitais, o que é evidenciado no PASP.

Na próxima seção, destacamos os aspectos teóricos relacionados aos repositórios e aos objetos de aprendizagem.

■ REPOSITÓRIOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Os objetos de aprendizagem surgiram a partir da demanda do desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem, novas ferramentas educacionais, que funcionassem na web e que proporcionassem economia de pessoal e de tempo na produção desses materiais instrucionais (ARAÚJO, 2013).

É referido na literatura da área que a expressão objetos de aprendizagem surgiu pela primeira vez em 1994, nos discursos de Wayne Hodgins realizados no grupo do CedMA denominado *Learning Architectures, API's and Learning Objects* (Arquiteturas de aprendizagem, APIs e Objetos de Aprendizagem). Essa denominação passou, então, a ser utilizada pelas organizações que padronizam as tecnologias educacionais com o intuito de descrever os recursos instrucionais (WILEY, 2000).

Leffa (2006) apresenta quatro características principais dos OA:

- Reusabilidade: os objetos de aprendizagem são desenvolvidos para serem utilizados e reutilizados em diferentes contextos e por várias pessoas ao mesmo tempo. A reusabilidade permite que o objeto seja atualizado e evolua no mundo digital. Isso gera economia, não só ecológica ou financeira, mas também de tempo para produção de OA.
- Interoperabilidade: os objetos de aprendizagem precisam ser adaptados e adaptáveis. Dessa maneira, os OA precisam funcionar em diferentes *hardwares*, sistemas operacionais e *browsers*.
- Recuperabilidade: os objetos de aprendizagem precisam ter fácil acesso, o que ocorre pela disponibilidade de metadados, os “sistemas de catalogação”.
- Granularidade: os objetos de aprendizagem precisam ser passíveis de combinação com outros objetos de várias maneiras, apresentando conteúdos atômicos⁴. De modo geral, os objetos menores, com uma granularidade maior, são agregados mais facilmente.

A granularidade consiste na configuração da extensão (tamanho) e do período de tempo de exploração, o que, conseqüentemente, influencia o potencial de reutilização dos OA em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. De maneira geral, um recurso que apresenta maior extensão ou baixa granularidade (granularidade grossa), apresenta uma maior restrição para ser reutilizado em diferentes contextos de ensino. Já o OA com alta granularidade ou de menor extensão (granularidade fina) possui alta possibilidade de ser combinado com outro OA, o que facilita o reuso.

Não há um consenso sobre o tamanho ideal de um OA, ou o nível ideal de granularidade. Porém, é possível indicar um nível mínimo de granularidade, como afirmam Aguiar e Flôres (2014, p. 18): “O OA deve ter, no mínimo, uma apresentação digital (texto, vídeo, áudio, pintura, animação), mas com o sentido completo”. Além disso, o OA deve ter um objetivo de aprendizagem definido, um elemento que estimule a reflexão do aprendiz e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto.

⁴ Ou seja, dividido em unidades menores. Quanto mais atômico for o conteúdo de um recurso, mais fácil será de combinar objetos de aprendizagem com outros objetos e/ou com outros conteúdos.

Para facilitar a pesquisa, os OA são organizados em repositórios de objetos de aprendizagem (ROA) ou repositórios digitais. A função tradicionalmente difundida sobre esses espaços é o armazenamento de OA por meio de regras de catalogação, que permitem a recuperação e reutilização dos recursos em situações diversificadas. A organização é realizada por descritores: os metadados (LEFFA, 2012), que apresentam os elementos que compõem a estrutura do OA e permitem que o usuário localize exatamente o conteúdo que procura de maneira rápida e eficaz.

Os repositórios podem ser divididos em três categorias, de acordo com as instituições mantenedoras: públicos (repositórios mantidos pelo governo); universitários (repositórios mantidos por uma ou mais universidades); e privados (repositórios mantidos por empresas particulares) (LEFFA, 2006). Complementando essa noção, elencamos que há também os repositórios mistos, mantidos pelo Governo em parceria com instituições universitárias e/ou mantenedores privados.

Consideramos que os ROA estão adequados às necessidades atuais de aprendizagem, que devem levar em consideração o efetivo uso de TDIC, já que “estão alinhados com uma perspectiva de aprendizagem aberta, colaborativa e que utiliza intensivamente recursos tecnológicos para estimular a autonomia e a emancipação do aprendente” (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p. 101).

A seguir, damos destaque ao Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos (PASP), conjunto de elementos avaliativos que foi adaptado no trabalho para analisar elementos técnicos e pedagógicos dos OA.

PASP: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE SOFTWARES PEDAGÓGICOS

Mesmo existindo entre os repositórios e pesquisadores a proposta de vários critérios para a elaboração de objetos de aprendizagem, quando nos referimos a uma proposta de avaliação de OA que identifique a qualidade desses recursos educacionais, há uma ênfase às características técnicas, permanecendo em segundo plano os aspectos pedagógicos (ARAÚJO, 2013).

Nesse contexto, Ribeiro (2013) e Araújo e Freitas (2017) propõem critérios de avaliação de objetos educacionais do tipo jogo (ou *softwares* pedagógicos) para o ensino de língua portuguesa, com base na análise de elementos ergonômicos e de elementos didático-pedagógicos⁵, o modelo avaliativo PASP: Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos. Para elucidar o protocolo, apresentamos no quadro 1 os 11 critérios avaliativos do PASP.

Quadro 1 – Critérios avaliativos do PASP

Didáticos-pedagógicos	Concepção de língua(gem)
	Tipos de ensino
	Granularidade/Reusabilidade
	Estruturação de conteúdo
	Sistemas de ajuda
	Objetivo de aprendizagem
Ergonômicos/de interação Homem-Máquina	Usabilidade
	Acessibilidade
	Interoperabilidade
	Interatividade
	Documentação e material de apoio

Fonte: Ribeiro (2013, p. 72)

Na presente pesquisa, adaptamos o PASP para analisar um acervo de 17 objetos de aprendizagem presentes em seis repositórios brasileiros, pois os OA em maior quantidade nos repositórios apresentam diferentes formatos (e não apenas o tipo jogo)⁶, propomos adaptar o PASP para avaliar diferentes tipologias de objetos de aprendizagem a partir dos 11 critérios avaliativos: (1) concepção de língua(gem), (2) tipos de ensino, (3) granularidade/reusabilidade, (4) estruturação de conteúdo, (5) sistemas de ajuda, (6) objetivo de aprendizagem, (7) usabilidade, (8) acessibilidade, (9) interoperabilidade, (10) interatividade e (11) documentação e material de apoio. Para cada critério, uma série de questões foram respondidas no percurso avaliativo dos recursos (cf. BEZERRA,

5 Segundo Silva (2002, p. 145) “Ergonômica para que o usuário, aluno ou professor possa utilizar a tecnologia com o máximo de segurança, conforto e produtividade [...]. Pedagógica, para que as estratégias didáticas de apresentação das informações e tarefas cognitivas exigidas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do aprendiz/usuário”.

6 Destacamos a relevância em aplicar o protocolo com diferentes tipos de OA, visto que professores necessitam avaliar a qualidade dos mais diversos formatos de recursos educacionais disponibilizados *on-line*.

2018). Propomos também elementos descritivos e níveis para cada critério, no intuito de categorizar as características predominantes dos 17 OA observados.

No intuito de ampliar nossas discussões, implementamos outras questões pertinentes para a análise, já que o protocolo apresenta reflexões sobre as características específicas de jogos e não inclui questões que exploram perspectivas plurais dos letramentos, como os multiletramentos e os novos letramentos. Propomos a utilização do PASP pela relevante contribuição na análise de recursos voltados para o ensino de língua portuguesa e foco nos aspectos pedagógicos, mas também técnicos dos recursos digitais.

Na próxima seção, explicitamos os percursos metodológicos adotados para a análise.

■ ASPECTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, este trabalho adotou um percurso investigativo documental, transversal, quantitativo e qualitativo. Essas combinações de metodologias, de naturezas diversas, são justificadas pelo fato da complexidade dos nossos objetos de estudo: repositórios de objetos de aprendizagem (funcionalidades, levantamento de tipos de objetos de aprendizagem, sistemas de busca) e objetos de aprendizagem destinados ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental (elementos didáticos/pedagógicos e ergonômicos/de interação homem-máquina).

Para seleção dos repositórios, etapa inicial da pesquisa, adotamos os seguintes critérios: serem desenvolvidos por entidades públicas (ou em colaboração com entidades públicas), disponibilizarem os recursos de maneira gratuita, apresentar acervo amplo, aparecer em pesquisas realizadas em *sites* de busca. Além disso, observamos se os ROA estavam inseridos na plataforma da *Wikiversidade*⁷, por meio do levantamento da pesquisa denominada “Mapeamento REA”.

7 A lista de repositórios levantados pela pesquisa Repositórios Abertos do Brasil está disponível em: https://pt.wikiversity.org/wiki/Lista_de_reposit%C3%B3rios_de_recursos_educacionais_dispon%C3%ADveis_online.

Em seguida, os seis repositórios⁸ selecionados foram organizados em 3 macrocategorias:

1. Repositórios públicos mantidos por ministérios federais (âmbito nacional e internacional): BIOE e Portal do Professor;
2. Repositórios públicos mantidos por parceria entre iniciativas privadas e secretarias estaduais: Escola Digital e Currículo+;
3. Repositórios organizados por laboratórios de pós-graduação: ELO e CESTA.

Após a seleção dos repositórios, realizamos um levantamento quantitativo dos formatos de objetos de aprendizagem para os diferentes níveis de ensino e disciplinas, a fim de obtermos um panorama numérico dos tipos de OA que compõem os acervos disponibilizados nos seis ROA. Posteriormente, elegemos os três tipos de OA em maior quantidade em cada repositório destinados ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, selecionamos os objetos de aprendizagem a partir dos seguintes critérios de inclusão/exclusão:

1. Abordar o ensino de língua portuguesa;
2. Ser destinado aos anos finais do Ensino Fundamental;
3. Estar entre as três tipologias em maior quantidade no repositório;
4. Ter maior avaliação de usuários;
5. Ter maior número de comentários de usuários;
6. Ter data de envio mais recente no repositório;
7. Não abordar apenas leitura/contação de gêneros textuais/livros;
8. Não ter sido analisado em outros estudos.

8 Esclarecemos que a análise dos repositórios foi realizada entre junho e dezembro de 2017, tempo em que foram capturadas as telas que fazem parte do acervo de imagens da presente pesquisa. Nesse período, constatamos mudanças nas configurações dos ROA, posto que a volatilidade e a dinamicidade são características dos ambientes digitais.

A lista de critérios seletivos é extensa, mas a ordem não foi obedecida em todo *corpora* de repositórios devido às diferentes estruturas dos seis repositórios. Por exemplo, em alguns ROA observamos que não há espaço para inserção de avaliação e comentários dos usuários, o que nos fez seguir para os itens seletivos subsequentes. Com base nos critérios, chegamos ao quantitativo de 17 objetos de aprendizagem. O quadro 2 apresenta a distribuição de OA analisado por repositório.

Quadro 2 – Tipos de OA analisados

BIOE	Portal do Professor	Escola Digital	Currículo+	ELO	CESTA
Video (objeto 1)	Video (objeto 4)	Video (objeto 7)	Audio (objeto 10)	Atividade (objeto 13)	Animacão (objeto 16)
Audio (objeto 2)	Audio (objeto 5)	Jogo (objeto 8)	Video (objeto 11)	Atividade (objeto 14)	Jogo (objeto 17)
Jogo (objeto 3)	Jogo (objeto 6)	Audio (objeto 9)	Jogo (objeto 12)	Game (objeto 15)	

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base em nossas observações, os objetos destinados ao ensino de língua portuguesa no Brasil se repetem entre os repositórios e não são produções recentes. Por esse motivo, também analisamos recursos abordados em outras pesquisas. Esse fato aponta a necessidade de pesquisas que envolvam a produção de recursos educacionais digitais voltados para a disciplina de língua portuguesa.

Apresentamos, a seguir, as discussões gerais.

■ DISCUSSÕES GERAIS

Para iniciarmos o levantamento geral, apresentamos no quadro 3 os resultados obtidos na análise dos objetos de aprendizagem com base na avaliação realizada a partir dos 6 critérios didático-pedagógicos propostos no PASP.

**LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO**

Quadro 3 – Avaliação dos critérios didáticos-pedagógicos

	Concepção de linguagem	Tipo de ensino	Granularidade e reusabilidade	Estruturação de conteúdo	Sistemas de ajuda	Objetivo de aprendizagem
Objeto 1	Expressão do pensamento	Prescritivo	Alta	Sim	Não	Análise linguística
Objeto 2	Interação	Produtivo	Alta	Sim	Não	Leitura
Objeto 3	Instrumento de comunicação	Descritivo	Alta	Parcialmente	Parcialmente	Ortografia
Objeto 4	Expressão do pensamento	Prescritivo	Alta	Parcialmente	Não	Ortografia
Objeto 5	Instrumento de comunicação	Descritivo	Alta	Sim	Não	Leitura
Objeto 6	Expressão do pensamento	Prescritivo	Média	Parcialmente	Sim	Ortografia
Objeto 7	Expressão do pensamento	Prescritivo	Alta	Sim	Não	Análise linguística
Objeto 8	Interação	Produtivo	Média	Sim	Parcialmente	Leitura
Objeto 9	Expressão do pensamento	Prescritivo	Alta	Parcialmente	Não	Análise linguística
Objeto 10	Interação	Produtivo	Alta	Sim	Não	Leitura
Objeto 11	Interação	Produtivo	Alta	Sim	Não	Leitura

**LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO**

Objeto 12	Interação	Produtivo	Média	Sim	Sim	Leitura
Objeto 13	Instrumento de comunicação	Descritivo	Baixa	Parcialmente	Parcialmente	Análise linguística
Objeto 14	Interação	Produtivo	Baixa	Sim	Parcialmente	Leitura e escrita
Objeto 15	Expressão do pensamento	Prescritivo	Baixa	Sim	Parcialmente	Ortografia
Objeto 16	Instrumento de comunicação	Descritiva	Baixa	Sim	Sim	Análise linguística
Objeto 17	Expressão do pensamento	Prescritivo	Alta	Não	Não	Análise linguística

Fonte: Dados da pesquisa

De maneira geral, em relação aos critérios didáticos-pedagógicos, identificamos as seguintes características predominantes: concepção de linguagem como expressão do pensamento, tipo de ensino prescritivo, alta granularidade/reusabilidade, estruturação de conteúdo positiva, ausência de sistemas de ajuda e a análise linguística como objetivo de aprendizagem.

Em relação à concepção de linguagem adotada pelos objetos de aprendizagem, verificamos 7 OA que seguem a linguagem como expressão de pensamento, 4 OA apresentam a linguagem como instrumento de comunicação e 6 OA que têm a linguagem como processo de interação. Em dados percentuais, apresentamos na tabela 1.

Tabela 1 – Concepção de linguagem adotada pelos OA

Expressão de pensamento	Instrumento de comunicação	Processo de interação
41%	24%	35%

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da tabela 1 constatamos que 41% dos OA apresentam a perspectiva de linguagem como expressão de pensamento e 24% dos OA apresentam linguagem como instrumento de comunicação, indicando que o acervo analisado propõe um ensino de língua mais tradicional. Os 35% dos OA com concepção de linguagem como interação indica que já existe uma proposta de ensino através dos OA que prioriza a exploração dos conteúdos de língua portuguesa através de textos como instrumento social, mas que esse número poderia ser ampliado no intuito de auxiliar o professor e o aluno na exploração dos letramentos em sala de aula. Isso indica que ainda há um percurso a ser vencido para que OA destinados ao ensino de LP explorem um ensino de língua materna com maior foco nas habilidades de leitura e escrita de textos.

Como consequência do tipo de linguagem adotado pelo OA, também há uma perspectiva de ensino fornecido pelo recurso. A tabela 2 ilustra os dados coletados.

Tabela 2 – Tipos de ensino adotado pelos OA

Prescritivo	Descritivo	Produtivo
41%	24%	35%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados na tabela 2 nos mostram que 7 OA (41%) proporcionam o tipo de ensino prescritivo, 4 OA (24%) proporcionam o tipo de ensino descritivo e 6 OA (35%) proporcionam o tipo de ensino produtivo. Como verificamos, mais uma vez há a predominância do ensino mais tradicional (prescritivo e descritivo), priorizando o ensino de língua materna através de palavras e frases, deixando em segundo plano a leitura de textos que podem proporcionar habilidades linguísticas como leitura e escrita.

Por meio dos dados referentes à concepção de linguagem e tipo de ensino, podemos perceber que a discussão sobre uma educação linguística plural (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]) é relevante quando nos referimos a objetos de aprendizagem, já que a necessidade é formar alunos para enfrentar os diferentes desafios (dentro e fora da escola) frente à multiplicidade de linguagens e culturas que circulam na sociedade

contemporânea, e o ensino tipicamente tradicional (uma prática ainda constante no ambiente escolar) não atinge essa demanda.

A tabela 3 apresenta o percentual do nível de granularidade/reusabilidade dos 17 objetos de aprendizagem.

Tabela 3 – Nível de granularidade/reusabilidade dos OA

Alta	Média	Baixa
59%	18%	23%

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados apresentados na tabela 3, observamos que 10 OA (59%) possuem alta granularidade/reusabilidade, 3 OA (18%) apresentam média granularidade/reusabilidade e 4 OA (23%) apresentam baixa granularidade/reusabilidade. Isso implica dizer que a maior parte do acervo analisado, com alta e média granularidade/reusabilidade (no total, 13 OA), cumprem de maneira expressiva uma das funções primordiais de objetos de aprendizagem: a reutilização. Dessa maneira, há uma maior economia financeira, ecológica e de construção de OA, além da possibilidade da evolução desses recursos por meio da combinação com outros objetos, o que os torna mais eficientes e aprimorados no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à qualidade da estruturação do conteúdo dos objetos de aprendizagem, apresentamos a tabela 4.

Tabela 4 – Estruturação do conteúdo dos OA

Sim	Parcialmente	Não
65%	29%	6%

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados representados na tabela 4 indicam que 11 OA (65%) apresentam uma boa estruturação de conteúdo, 5 OA (29%) têm uma estrutura de conteúdo mediana e apenas 1 OA (6%) não apresenta uma estruturação de conteúdo positiva. Esses resultados são interessantes, pois indicam que os conteúdos abordados pelos OA são bem evidenciados e estão adequados à faixa etária dos aprendizes, o que, consequentemente,

possibilita uma melhor forma de aprender por parte dos usuários. Mas também nos mostram que ainda há desafios a serem superados nesses critérios.

A tabela 5 apresenta o percentual da presença de sistemas de ajuda dos objetos de aprendizagem.

Tabela 5 – Sistemas de ajuda dos OA

Sim	Parcialmente	Não
18%	29%	53%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados na tabela 5 nos indicam que a maior parte dos objetos de aprendizagem não possuem sistemas de ajuda por meio de assistentes ou áreas específicas no próprio recurso, pois, entre os 17 OA analisados, 9 (53%) não apresentam nenhum tipo de ajuda de uso, dado que reflete principalmente a estrutura de áudio e vídeos (de utilização mais simples e intuitiva); 5 OA (29%) apresentam parcialmente, com instruções de uso apenas no início do recurso, mas sem a possibilidade de obter ajuda no decorrer da exploração; e apenas 3 OA (18%) oferecem sistemas de ajuda que auxiliam no uso no início e a qualquer momento da interação com o OA.

Vejamos agora, na tabela 6 o percentual dos tipos de objetivos de aprendizagem almejados pelos objetos de aprendizagem.

Tabela 6 – Objetivos de aprendizagem almejados pelos OA

Leitura	Leitura/escrita	Ortografia	Análise linguística
35%	6%	24%	35%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados representados na tabela 6 indicam que 6 OA (35%) objetivam habilidades de leitura, 6 OA (35%) apresentam análise linguística, 4 OA (24%) apresentam a ortografia como objetivo e 1 OA (6%) tem o objetivo de proporcionar habilidades de leitura e escrita. Cruzando esses dados com o critério tipos de ensino, constatamos que há uma tendência ao ensino produtivo nos OA que abordam a leitura (com exceção de

um recurso) e do ensino mais tradicional nos OA que abordam análise linguística e ortografia. Essa observação nos sugere que ainda há dificuldades em abordar questões de cunho estrutural da língua sob a perspectiva interacional, realidade que também é reflexo nas aulas de língua portuguesa em sala de aula.

Vejamos, no quadro 4, a síntese das avaliações dos 17 objetos de aprendizagem realizadas a partir da análise dos 5 critérios de cunho ergonômico/de interação homem/máquina propostos no PASP.

Quadro 4 – Avaliação dos critérios ergonômicos/de interação homem/máquina

	Usabilidade	Acessibilidade	Interoperabilidade	Interatividade	Documentação e material de apoio
Objeto 1	Alta	Média	Média	Média	Limitado
Objeto 2	Alta	Média	Alta	Média	Limitado
Objeto 3	Alta	Média	Média	Alta	Limitado
Objeto 4	Alta	Média	Média	Média	Limitado
Objeto 5	Alta	Média	Alta	Média	Limitado
Objeto 6	Alta	Média	Média	Média	Limitado
Objeto 7	Alta	Alta	Alta	Média	Limitado
Objeto 8	Média	Média	Média	Média	Limitado
Objeto 9	Alta	Média	Alta	Média	Limitado

**LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO**

Objeto 10	Alta	Média	Alta	Média	Limitado
Objeto 11	Alta	Média	Média	Média	Limitado
Objeto 12	Alta	Média	Média	Alta	Variado
Objeto 13	Alta	Média	Alta	Média	Inexistente
Objeto 14	Alta	Média	Alta	Alta	Inexistente
Objeto 15	Alta	Média	Alta	Média	Inexistente
Objeto 16	Alta	Média	Alta	Alta	Variado
Objeto 17	Alta	Média	Alta	Alta	Limitado

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos resultados dos critérios ergonômicos/de interação homem/máquina apresentados no quadro 30, averiguamos a predominância de alta usabilidade, acessibilidade parcial, alta interoperabilidade, média interatividade e média disponibilidade de documentação e material de apoio. A seguir, especificamos os resultados, iniciando pelo grau de usabilidade.

Tabela 7 – Grau de usabilidade dos OA

Alta	Média	Baixa
94%	6%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

A usabilidade se refere a facilidade de uso do recurso educacional, dessa maneira, verificamos se há uma coerência estrutural no OA, se os botões são de fácil utilização e se os ícones são representativos. Recursos de uso mais intuitivo, como áudios e vídeos, foram considerados de alta usabilidade. Assim, identificamos que 16 OA (94%) apresentam alta usabilidade e apenas 1 OA (6%) média usabilidade. Não identificamos OA com baixa usabilidade. Esse resultado é positivo visto que a usabilidade permite que usuário permaneça no OA (um OA com baixa usabilidade é facilmente descartado pelo usuário) e alcance os objetivos de ensino e de aprendizagem.

A tabela 8 apresenta o percentual do grau de acessibilidade dos objetos de aprendizagem.

Tabela 8 – Grau de acessibilidade dos OA

Alta	Média	Baixa
6%	94%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da acessibilidade leva em consideração dois pontos: o acesso do recurso via internet (*on-line* ou *download*) e a acessibilidade para pessoas com deficiência. Para ter alta acessibilidade, consideramos que o OA precisa ser acessado *on-line* ou por *download* e apresentar características que auxiliem o uso por pessoas com deficiência, como legendas, possibilidade de aumentar o tamanho da fonte das letras, áudio e audiodescrição. Os resultados apontaram que 16 OA (94%) apresentam média acessibilidade, apenas 1 OA (6%) alta acessibilidade.

A tabela 9 ilustra o percentual do nível de interoperabilidade dos objetos de aprendizagem.

Tabela 9 – Nível de interoperabilidade dos OA

Alta	Média	Baixa
59%	41%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação a interoperabilidade do grupo de OA, identificamos que 10 OA (59%) apresentam alta interoperabilidade, o que significa que

os recursos funcionam em diferentes *browsers* e sistemas operacionais. Já a maioria de 7 OA (41%) apresenta interoperabilidade média, indicando que os recursos apresentam uma estrutura que necessita de *plugins* ou outro tipo de ferramenta que auxilia no funcionamento do objeto em *browsers* e sistemas operacionais. Não verificamos objetos de aprendizagem com baixa interoperabilidade.

Vejamos a tabela 10, que indica o percentual do nível de interatividade dos objetos de aprendizagem.

Tabela 10 – Nível de interatividade dos OA

Alta	Média	Baixa
29%	71%	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à interatividade, verificamos que 5 OA (29%) apresentam alto grau de interatividade e 12 OA (71%) têm médio grau de interatividade. Não identificamos OA com baixo nível de interatividade. Ao relacionar esse resultado com os tipos de OA, observamos que em vídeos e áudios (total de 8 OA) há a predominância de média interatividade, assim como alguns jogos (total de 3 OA), o que indica que nem todos os jogos apresentam alta interatividade. Dentre os 4 recursos que apresentam alta interatividade estão 2 jogos, 1 atividade e 1 animação.

A tabela 11 indica o percentual de oferecimento da documentação e material de apoio pelos objetos de aprendizagem.

Tabela 11 – Oferecimento de documentação e material de apoio dos OA

Variado	Limitado	Inexistente
12%	70%	18%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados na tabela 11 indicam que, entre os 17 OA analisados, 12 OA (70%) apresentam a ficha técnica como documentação e material de apoio, 3 OA (18%) não apresentam ficha técnica ou outros documentos e apenas 2 OA (12%) disponibilizam materiais variados, ou seja, a ficha técnica (e metadados) e outro material de apoio para

professor (guia do professor) e aluno (atividades e textos complementares). Assim, a grande maioria da documentação dos OA é oferecida pelos ROA, que, como já verificamos, precisam ampliar as informações que fornecem nas fichas técnicas dos recursos (cf. BEZERRA, 2018).

Por fim, a partir da avaliação do acervo de objetos de aprendizagem presentes em 6 repositórios brasileiros, consideramos que os recursos são relevantes por abordarem conteúdos e configurações importantes para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Além disso, podem proporcionar a troca de conhecimentos em sala de aula por meio do uso efetivo de TDIC (vídeo, áudio, jogos, animações etc.) que costumam circular fora da escola. Dessa maneira, os aprendizes podem desenvolver habilidades linguísticas (de leitura/escuta, escrita/fala) na interlocução entre conteúdos escolares e a realidade de vida deles.

Evidenciamos a relevância do PASP como mecanismo de avaliação dos elementos técnicos e pedagógicos dos objetos de aprendizagem que fazem parte do acervo de repositórios. Com o uso e reflexão sobre os critérios avaliativos do protocolo, observamos a necessidade da ampliação dos elementos presentes nas fichas técnicas dos recursos, que devem apresentar de maneira mais significativa as potencialidades pedagógicas de cada OA, aspecto que consideramos que devem ser reconfiguradas nos seis ROA.

A seguir, nas considerações finais, realizamos um apanhado das discussões realizadas neste trabalho.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos repositórios que armazenam objetos de aprendizagem no contexto brasileiro e aliar a qualidade técnica à pedagógica é importante no contexto tecnológico atual, pois as demandas contemporâneas de letramentos desafiam o ensino de língua portuguesa. A abordagem dos multiletramentos indica que os estudantes interagem por meio de novas formas de produção e circulação de textos, o que implica dois níveis “multi”: a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens. Observar como essas multiplicidades são exploradas, tanto na estrutura dos repositórios quanto na estrutura dos OA, é de grande valia para trabalhar, de maneira eficaz, o ensino de língua materna que

considere as múltiplas semioses. Já a perspectiva dos novos letramentos indica a necessidade em viabilizar a nova mentalidade (*new mindset*) e os novos posicionamentos (*new ethos*) que surgiram na cultura digital, o que pode ser viabilizado nos ROA a partir de trocas compartilhadas e colaborativas de materiais de aprendizagem menos centrados no impresso, menos autoral e menos individualizados.

Neste estudo, analisamos os tipos de objetos de aprendizagem que estão em maior quantidade nos repositórios brasileiros, observando se eles viabilizam as indicações da pedagogia dos multiletramentos: o pluralismo linguístico e social. Além disso, depreendemos uma maior atenção a maneira como os conteúdos são explorados nos recursos, e de que maneira abordam práticas mais reflexivas e textualidades dos novos e multiletramentos a partir dos critérios estabelecidos pelo Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos (PASP).

De maneira geral, os OA possuem diferentes níveis de qualidade pedagógica e técnica para potencializar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa (anos finais do fundamental) por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula. No entanto, exibem inconsistências quanto aos aspectos didático-pedagógicos e ergonômicos estabelecidos no PASP: granularidade/reusabilidade, interoperabilidade, acessibilidade, interatividade, estruturação de conteúdo, sistemas de ajuda, objetivos de aprendizagem e usabilidade. Em relação aos critérios didático-pedagógicos, verificamos a predominância da concepção de linguagem como expressão do pensamento, do tipo de ensino prescritivo, da alta granularidade/reusabilidade, da estruturação de conteúdo positiva, ausência de sistemas de ajuda e a análise linguística como objetivo de aprendizagem. Em relação aos critérios ergonômicos/de interação homem/máquina, averiguamos a predominância de alta usabilidade, acessibilidade parcial, alta interoperabilidade, média interatividade e média disponibilidade de documentação e material de apoio.

A respeito do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, nos chamou a atenção o fato de a perspectiva de ensino prescritiva e a linguagem como expressão de pensamento predominarem na estruturação da maior parte dos OA, abordando a leitura e a escrita como recurso de análise gramatical (texto como pretexto) e a gramática sendo focalizada

a partir da visão de um conjunto de regras que devem ser seguidas pelas pessoas para atuarem eficazmente na sociedade. Dessa maneira, consideramos que práticas tradicionais realizadas em sala de aula estão sendo transpostas para o âmbito pedagógico digital, um desafio que precisa ser superado para que a proposta dos novos e multiletramentos possa ser viabilizada.

Por fim, mesmo percebendo que há desafios a serem superados, consideramos de grande importância a iniciativa dos repositórios em disponibilizar de maneira aberta e gratuita seus respectivos acervos de objetos de aprendizagem e espaços de interação entre professores, recursos que podem auxiliar a ressignificação das práticas escolares com base nas TDIC. Porém, precisam ampliar suas ações e discussões com o intuito de incorporar práticas mais coerentes com as demandas da educação contemporânea, que contribuam com avanços mais expressivos em relação ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa por meio do uso de objetos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto Aguiar; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de Aprendizagem: Conceitos Básicos. In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; COSTA, Valéria Machado da; ÁVILA, Bárbara Gorziza; BEZ, Marta Rosecler; SANTOS, Edson Félix dos. *Objetos de Aprendizagem: Teoria e prática*. CINTED/UFRGS. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014, p. 12-28.

ARAÚJO, Júlio César. Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios – Introdução. In: ARAÚJO, Júlio César. (org.). *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 15-17.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didáticos-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. (org.). *EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes Editora, 2013, p. 179-207.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; FREITAS, Fernanda Rodrigues Ribeiro. Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para o ensino de língua portuguesa. *Alfa*, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 381-408, 2017.

BEZERRA, Jéssica Tayrine Gomes de Melo. *Objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa em repositórios brasileiros*. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, Campinas, 12. ed., p. 108-144, 2007.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 203-234.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-49.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2006 [2000], p. 9-37.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. A Multiliteracies Pedagogy: A Pedagogy Suplemente. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000].

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LEFFA, Vilson José. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em: 18 maio 2013.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victória. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

POLSANI, Pithamber. R. *Use and Abuse of Reusable Learning Objects*. 2003. Disponível em: <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/jodi-105>. Acesso em: 20 maio 2005.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. *Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, v. 39, p. 93-104, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652010000300008&nrm=iso. Acesso em: 1 fev. 2013.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista pedagógica*, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 24 jun. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

WILEY, David. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David. (ed.). *The Instructional Use of Learning Objects*, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 27 ago. 2010.

WILEY, David. *On the inanimate nature of learning objects*. 2003. Disponível em <http://opencontent.org/blog/archives/244>. Acesso em: out. 2016.

CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO DESINFORMATIVO NO *TWITTER*: ESTUDO DO DISCURSO ANTIVACINAS DO COVID-19¹

Raquel Recuero²

Universidade Federal de Pelotas

raquelrecuero@gmail.com

Elisa Marchioro Stumpf³

Universidade Federal de Pelotas

elisa.stumpf@gmail.com

■ INTRODUÇÃO

Um dos principais efeitos da pandemia de Covid-19 parece ter sido a amplificação do discurso antivacina⁴. Grupos focados em propagação de desinformação, por exemplo, passaram também a distribuir conteúdo enganoso a respeito de uma possível vacina contra o Covid-19. Este fenômeno, embora não seja novo, ganha novos contornos com a mídia social (VASCONCELLOS-SILVA; CASTIEL, 2020). Neste contexto, as *affordances* particulares dessas ferramentas terminam promovendo

1 Esta pesquisa é financiada pela FAPERGS – 19/2551-0000688-8 e pelo CNPQ projeto 301433/2019-4.

2 Professora e pesquisadora do PPGL/UFPEL. Coordenadora do MIDIARS. Pesquisadora do CNPq. E-mail: raquelrecuero@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7417-9782>.

3 Professora de português como língua adicional na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: elisa.stumpf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9080-0903>.

4 Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/grupos-antivacina-mudam-foco-para-covid-19-e-trazem-serios-problemas-a-saude-publica/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

a circulação maior e mais rápida desse tipo de conteúdo, como outros estudos têm demonstrado (CGI, 2020). Os canais de mídia social também têm tido um papel fundamental no compartilhamento do discurso antivacina (GUNARATNE; COOMES; HAGHBAYAN, 2019). O caso é que os elementos que caracterizam a mídia social, e particularmente, as chamadas “*affordances* estruturais” (BOYD, 2010), como a persistência, a buscabilidade, a replicabilidade e a escalabilidade das informações, proporcionam a esses discursos modos novos de produção, circulação e legitimação.

Embora a mídia social tenha sido objeto de diversos estudos sobre desinformação, poucos focam, efetivamente, as características do discurso desinformativo, e menos ainda, desta questão no contexto antivacina na mídia social. Neste contexto, este artigo tem por objetivo explorar o discurso antivacina relacionado ao Covid-19, particularmente no que tange à desinformação. A questão que buscamos analisar foca nos modos através dos quais o discurso desinformativo busca legitimação na mídia social, particularmente, no *Twitter*. O *Twitter* é uma plataforma de mídia social (D’ANDREA, 2020) bastante utilizada por autoridades políticas (presidentes, governadores), canais de mídia e outros atores sociais em todo o mundo. É uma ferramenta que permite a publicação de conteúdo para uma audiência de seguidores, de maneira geralmente pública (embora seja possível criar contas privadas), que pode ser facilmente replicado para a rede como um todo. Por conta disso, o *Twitter* foi bastante estudado para entender a propagação de desinformação, particularmente relacionada ao Covid-19 (RECUERO; SOARES, 2020; SHAHI; DIRKSON; MAJCHRZAK, 2020). Dada a presença de autoridades públicas brasileiras na ferramenta e seu uso, muitas vezes como espaço de fala institucional, utilizado como ferramenta governamental, é também um espaço relevante para compreender os discursos e os processos de legitimação que os sustentam.

Para construir nossa discussão neste cenário, utilizamos um *framework* de métodos mistos, que abrange uma proposta quantitativa focada em análise de coocorrências (*Connected Concept Analysis* – CCA), proposta por Lindgreen (2016) e uma proposta qualitativa, focada na análise de conteúdo dos discursos presentes no *Twitter*. Para este estudo, selecionamos um conjunto de dados de 17875 *tweets* que continham

os termos “vacina” e “coronavírus”/“Covid-19” espalhados entre março e novembro de 2020. A partir deste conjunto de dados, separamos os *tweets* com maior número de *retweets* (replicações) dos quais examinamos os primeiros 800 *tweets* buscando por aqueles que continham desinformação (N=318). Com este conjunto final de dados, analisamos (1) como se constrói o discurso desinformativo e (2) estratégias discursivas de legitimação presentes.

■ DISCURSO DESINFORMATIVO E O DISCURSO ANTIVACINA

“Desinformação” é um conceito proposto por Wardle e Derakshan (2017) como parte das chamadas “desordens informativas”. Para os autores, as desordens informativas compreendem problemas relacionados aos processos e ambientes de circulação de informações na sociedade. Neste contexto, a noção de desinformação (*disinformation*) para os autores, evidencia a criação e circulação de conteúdos com o propósito de enganar ou manipular a opinião pública, diferentemente de sátiras, piadas ou ironias. Há vários tipos de conteúdos desinformativos, que variam entre informação enganosa (que contém algum tipo de fato ou verdade que pode ser torcido, mal enquadrado ou mal conectado para criar uma falsa impressão) e informação fabricada (conteúdo que foi completamente criado e que não tem nenhuma factualidade) (RECUERO; SOARES, 2020). O conceito de desinformação é frequentemente associado e confundido com o de “fake news” na literatura (TANDOC; LIM; LING, 2017). Embora muitos autores usem esses conceitos como sinônimos, compreendemos “fake news” como um tipo específico de desinformação, focada na produção de conteúdos que simulam material jornalístico (RECUERO; SOARES; GRUZD, 2019), enquanto desinformação daria conta de um fenômeno mais amplo, que trata de todo o conteúdo produzido para enganar, independentemente de seu formato. Por conta disso, buscamos compreender como esses discursos são produzidos e quais estratégias são construídas para que sejam legitimados.

Neste trabalho, compreendemos o discurso desinformativo como aquele que, nos termos de Wardle e Derakshan (2017), apresenta conteúdos criados e circulados com a intenção de enganar. Neste sentido,

ele abrange conteúdos que visam manipular ou enganar as pessoas, que vão circular – muitas vezes artificialmente, conforme demonstram Recuero, Soares e Gruzd (2019). Esse tipo de discurso e sua circulação podem ameaçar regimes democráticos na medida em que interferem nos processos comunicativos (FALLIS; MATHIESEN, 2019), muitas vezes alimentando relações polarizadas e isoladoras. Além disso, pode induzir sujeitos a tomar decisões que sejam prejudiciais nos seus contextos particulares. Deste modo, o discurso desinformativo antivacinas, ou seja, aquele que traz um enquadramento falso para defender a não vacinação das pessoas ou condenar vacinas pode ser especialmente danoso para as populações. E isso é particularmente verdadeiro quando observamos o impacto do discurso desinformativo na mídia social (RECUERO; SOARES, 2020).

O discurso antivacina não é um fenômeno novo, nem exclusivo do cenário brasileiro. No exterior, tal movimento, presente desde a origem das vacinas, intensificou-se a partir da divulgação de uma suposta correlação entre a vacina tríplice viral e o autismo, fruto de um artigo de 1998 publicado na prestigiosa revista *The Lancet*, posteriormente refutado por outros pesquisadores e retratado somente em 2010. No Brasil, dados históricos têm frequentemente mostrado falhas em atingir metas de vacinação, particularmente atingindo o ápice em 2020, onde nenhuma foi atingida⁵. Para Rochel de Camargo Jr. (2020, p. 2), “embora o movimento antivacina ainda seja minoritário (felizmente), a queda na cobertura vacinal que produz pode reduzir a imunização a níveis em que o fenômeno da imunidade de grupo já não exista, com repercussões claras na saúde pública”. Reconhecendo as consequências sociais desse movimento, é necessário estudar como o discurso antivacina funciona e é propagado na esfera digital.

As plataformas de mídia social são ferramentas que permitem que as redes sociais ali representadas atuem como um organismo informativo, onde determinados discursos são reverberados e outros são silenciados (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2018). Neste sentido, ferramentas como o *Twitter* permitem que discursos produzidos ou reproduzidos ali sejam rapidamente espalhados e legitimados pelos atores sociais, nos termos

5 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/10/26/pela-primeira-vez-brasil-nao-bate-meta-de-vacinacao-e-2020-preocupa>. Acesso em: 01 dez. 2020.

de Boyd (2010). Por isso, esse tipo de suporte é bastante importante para que se compreenda também como esses discursos circulam e impactam a sociedade. Aqui, estudos sobre desinformação têm apontado questões centrais, como aquela da polarização. Essa polarização, compreendida como a emergência de grupos opostos em conversações na mídia social, limitar a circulação de certos discursos que não se enquadram em suas perspectivas ideológicas. Em cenários polarizados de discussão na mídia social, estudos têm mostrado que o discurso desinformativo tende a circular mais nos núcleos onde há um viés que o confirme (BENKLER *et al.*, 2018; TUCKER *et al.*, 2018; RECUERO; SOARES; GRUZD, 2020).

Há vários estudos que analisam o discurso antivacina nas mídias sociais. Sabe-se que temas comumente utilizados pelo movimento antivacina envolvem desde o descrédito da ciência, seja pelo seu financiamento por parte de grandes corporações ou pela possibilidade de refutar teorias até o questionamento da segurança das vacinas, que seriam tóxicas e causariam sérios efeitos colaterais (KATA, 2011). O estudo de Gunaratne, Coomes e Haghbayan (2019), por exemplo, traz parte das informações sobre vacinas em inglês disponíveis no *Twitter* durante 10 anos (2010 a 2019), um período em que muitas doenças antes consideradas erradicadas voltaram a aparecer. Ao longo deste intervalo temporal, pôde-se verificar, por meio da análise de *hashtags*, um crescimento progressivo de *tweets* pró-vacina, que tendem a se agrupar em uma comunidade dominante sob a *hashtag* #*vaccineswork* (vacinas funcionam), além de conter oposição aos movimentos antivacina e informações sobre a prevenção de doenças específicas. Por sua vez, o aumento pontual de *tweets* antivacina se relaciona a momentos específicos e, embora não se sustente no tempo, tem um largo efeito sobre a audiência, que dobrou desde 2015. Os autores advertem que

embora o discurso antivacina no *Twitter* possa ter diminuído, a proporção de usuários antivacina paradoxalmente dobrou nos últimos três anos, o que pode representar uma transição para arenas menos públicas fora do *Twitter* diante das críticas *mainstream*⁶ (GUNARATNE; COOMES; HAGHBAYAN, 2019, p. 3).

6 No original: “While public anti-vaccination discourse on Twitter may have declined, the proportion of anti-vaccine users has paradoxically doubled in the past three years; given the relative isolation of the anti-vaccine community, this may represent a transition into less public arenas outside of Twitter altogether in the face of main-stream criticism”.

No contexto brasileiro, o estudo de Massarani, Leal e Waltz (2020) examinou os 100 *links* com maior engajamento encontrados de forma pública nas plataformas *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest* e *Reddit* no período de maio de 2018 a maio de 2019. A análise revela que o discurso sobre vacinas se apresenta sob diferentes enquadramentos, predominando a relação com ciência e saúde (42,7%), seguida pela política (28,1%) e por último o que os autores chamam de *fake news* (13,5%). Em relação ao posicionamento – contra ou a favor das vacinas –, constatou-se que 87,6% defendiam as vacinas. Para os autores,

a significativa predominância do posicionamento favorável à vacina demonstra que os discursos que partem do princípio de que a vacinação é segura, eficaz e necessária geraram mais engajamento do que os de visão contrária. Nesses textos, a vacina é associada ao progresso da ciência e aos benefícios que trazem à população (MASSARANI; LEAL; WALTZ, 2020, p. 8-9).

Destaca-se, na intersecção com política, um acontecimento – a morte do neto de Lula por suspeita de meningite – e as suas repercussões, sendo possível identificar a presença de *fake news*. Além disso, é importante ressaltar que, dentre os oito textos contrários a vacinas, sete foram classificados como *fake news*, “confirmando que é no terreno das informações falsas que o discurso antivacina se prolifera predominantemente” (MASSARANI; LEAL; WALTZ, 2020, p. 9).

■ ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO

De acordo com Reyes (2011, p. 782), “legitimação se refere ao processo pelo qual os falantes reconhecem e aprovam um tipo de comportamento social. Nesse sentido, legitimação é a justificação de um comportamento (mental ou físico)”⁷. A justificação funciona por meio do fornecimento de razões para ações que foram ou poderiam ser criticadas por outros, constituindo-se como uma forma de autodefesa (BREEZE, 2012). Van Leeuwen (2007) acrescenta que a legitimação está sempre relacionada com alguma ordem institucional, de forma que seu estudo

7 No original: “*Legitimization refers to the process by which speakers accredit or license a type of social behavior. In this respect, legitimization is a justification of a behavior (mental or physical).*”

descontextualizado não é possível. Além disso, há sempre um objetivo que deve ser legitimado em relação a alguém, de forma a buscar a aprovação de um interlocutor. Interessa-nos, aqui, as realizações linguísticas do processo de legitimação, ou seja, como a validação de um determinado comportamento é feita por meio da língua, manifestada no discurso.

Van Leeuwen (2007) propõe 4 grandes estratégias de legitimação: 1) autorização, 2) avaliação moral, 3) racionalização e 4) mitopoesse. Cabe ressaltar que essas estratégias nem sempre ocorrem de forma isolada, sendo comum a identificação de mais de uma estratégia. Para o autor, esses mecanismos discursivos são constituídos para buscar a concordância com a proposição do discurso.

Na estratégia de autorização (VAN LEEUWEN, 2007), temos o recurso à autoridade de tradições e a pessoa que têm autoridade institucional para responder a um “por que fazer X?”. Uma das possibilidades é recorrer a uma autoridade pessoal, dado o *status* ou a função desta pessoa. Além disso, é possível também a autoridade de um especialista, ou seja, a uma pessoa cujo conhecimento – e não o *status* ou papel – qualifica-a(o) para responder a tal pergunta. Uma terceira alternativa é a autorização que se dá através de uma pessoa com comportamento exemplar ou que forma opiniões. É possível também recorrer a uma autoridade impessoal, justificando determinadas ações pelo recurso à tradição – “se faz X porque sempre se fez X” – ou à conformidade – “se faz X porque todos fazem X”.

A avaliação moral, por sua vez, toma como base valores morais que, muitas vezes, não são explicitados nos discursos, mas apenas aludidos. Van Leeuwen (2018, p. 8) chama a atenção para o uso de adjetivos que carregam valores, uma das maneiras de se realizar a alusão: “tais termos disparam um conceito moral, mas estão desconectados dos sistemas de interpretação dos quais eles derivam”⁸. Além disso, de especial interesse ao nosso estudo, há a ocorrência de analogias entre duas práticas sociais, descrevendo uma em termos da outra, de forma a compará-las positiva ou negativamente.

8 No original: “Such terms trigger a moral concept but are detached from the systems of interpretation they derive from”.

Uma estratégia próxima à avaliação moral é a racionalização. Ainda que mobilizados, os valores morais permanecem implícitos, e o que se destaca é a tentativa de legitimar práticas referindo-se a seus objetivos e efeitos. Nos exemplos de discurso político analisados por Reyes (2011), a racionalização se configura como a tomada de decisões realizada depois de um processo sério e cauteloso de raciocínio.

Por fim, a última estratégia chama-se mitopoesia e diz respeito à criação de narrativas em que: 1) há recompensas para aqueles que agem da forma socialmente sancionada ou que restabelecem uma ordem – o que Van Leeuwen (2007) chama de *moral tales* – ou 2) explicita as consequências negativas de não agir conforme as normas sociais – chamados de *cautionary tales*.

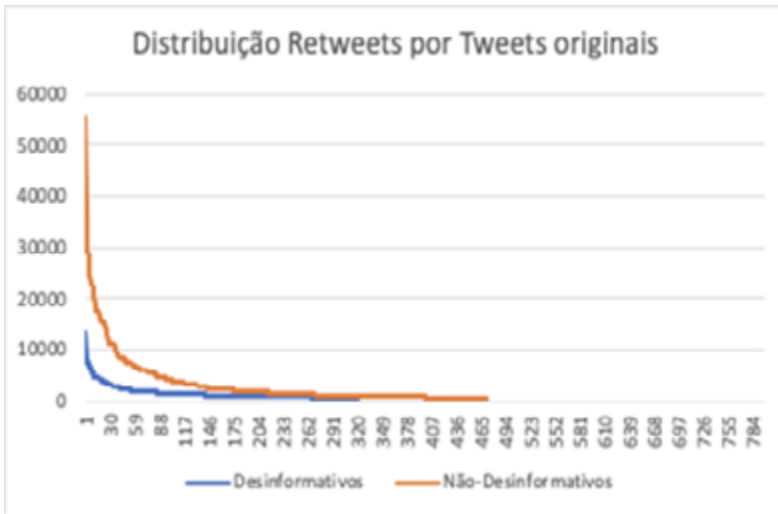
Essas estratégias são relevantes porque auxiliam a compreender como determinados discursos podem ser legitimados no espaço da mídia social. Em nosso caso, buscamos entender como elas se manifestam no e servem de suporte ao discurso desinformativo sobre as vacinas contra o vírus causador da Covid-19.

■ MÉTODO

Conforme explicitamos no início do trabalho, nosso foco aqui é discutir os modos através dos quais o discurso desinformativo busca legitimação no *Twitter*. Para tanto, utilizamos um conjunto de dados original de 17875 *tweets* originais (com o número de *retweets*) que continham os termos “vacina” e “coronavírus” espalhados entre março e novembro de 2020. Os dados foram originalmente coletados através do *Social Feed Manager* (PROM, 2017) que, instalado em servidor, coletava *tweets* com as palavras-chaves a cada uma hora. A partir deste conjunto de dados, separamos os *tweets* com maior número de *retweets* dos quais analisamos os primeiros 800 *tweets* buscando por aqueles que continham desinformação (N=318). Esse conjunto de *tweets* desinformativos somou 519.515 *retweets* totais. O gráfico a seguir mostra a distribuição dos *retweets* por *tweets* originais, com os *tweets* desinformativos e não desinformativos sobre a vacina. Observamos que os *tweets* originais coletados compreendem em larga medida aqueles que mais repercutiram na mídia social,

pois como o gráfico mostra, há uma tendência de queda rápida. Dentre os dados desinformativos, o *tweet* com menor número de *retweets* foi de 662 e, entre os *tweets* não-desinformativos, tal número foi 664.

Figura 1 – Distribuição de *retweets* por *tweets* originais



Fonte: as autoras (2020)

A classificação dos *tweets* em desinformativos se deu a partir de uma análise qualitativa que levou em conta o conteúdo dos *tweets* a partir de duas perspectivas: (1) conteúdo inteiramente falso ou (2) conteúdo enganoso. Os conteúdos foram checados através de veículos de *fact-checking* e veículos de mídia tradicional. A partir deste conjunto de dados, analisamos (1) como se constrói o discurso desinformativo e (2) estratégias discursivas de legitimação presentes.

Para discutir como se constrói o discurso desinformativo, utilizamos a CCA (*Connected Concepts Analysis*) (LINDGREN, 2006), que busca analisar o conteúdo dos *tweets* a partir de coocorrências de conceitos. Mostramos, a partir desta perspectiva, quais os discursos que apareceram com mais ênfase na discussão e que receberam maior visibilidade pela audiência. Esta primeira estratégia é fundamental para percebermos

quais enquadramentos criados pelo discurso desinformativo foram mais utilizados no conjunto de dados que analisamos.

Já para analisar as estratégias discursivas de legitimação, utilizamos aquelas propostas por Van Leeuwen (2007) que foram codificadas por dois analistas que buscaram a estratégia que aparecia com mais força em cada *tweet*. Essa codificação foi feita a partir de uma abordagem de análise de conteúdo (BARDIN, 2006), com um cálculo do índice de confiança a partir do Kappa de Cohen (MCHUGH, 2012). O índice de confiança é um importante elemento que mostra em que medida os analistas concordaram a respeito da estratégia mais forte em cada *tweet* desinformativo.

■ ANÁLISE

De acordo com os dados explicitados na seção anterior, passaremos agora a debater a construção do discurso desinformativo e as estratégias de legitimação.

■ Discurso Desinformativo

Para compreender como o discurso desinformativo é constituído, observamos as coocorrências dos conceitos. Para este trabalho, observamos todas as coocorrências em uma mesma unidade de análise (*tweet*) que eram repetidas (ou seja, que apareciam com uma frequência maior nos dados). Assim, observamos as 100 coocorrências mais comuns no conjunto de dados, com uma frequência mínima de 50 para cada conceito.

A partir desta análise inicial de coocorrências, construímos o grafo a seguir (Figura 2). Os conceitos mais centrais e em maior tamanho são aqueles que mais aparecem nos *tweets* desinformativos e a força da conexão delimita a frequência da coocorrência.

As duas coocorrências mais fortes relacionadas à “vacina” são “obrigatoriedade” e “chinesa”, seguidos por “Doria” e “Bolsonaro”. Esses dois conceitos delimitam que parte do discurso desinformativo foi estruturado em torno de uma possível obrigatoriedade da vacina contra

o coronavírus aventada pelo governador de São Paulo, João Doria, adversário político do presidente Jair Bolsonaro. Esse enquadramento político já foi apontado por outros trabalhos que buscaram analisar desinformação e Covid-19 em várias plataformas como o próprio *Twitter* (RECUERO; SOARES, 2020).

A presença desses conceitos é relevante porque mostra um enquadramento político da discussão. Por exemplo, um dos *tweets* com maior visibilidade do nosso *dataset* explicitava *“Bolsonaro foi curado porque tomou cloroquina. João Dória, ao que tudo indica, tomou a vacina chinesa e testou positivo para o covid-19. O médico do governador de SP disse que não vai falar sobre o que medica ao Dória. Vai tomar a cloroquina. Aguardem!”* Observa-se o enquadramento político da discussão a partir do momento onde o autor opõe Bolsonaro a Doria, indicando diferentes condutas para cada um, uma, a legitimada, do presidente que tomou “cloroquina”. A outra, do governador que “tomou a vacina chinesa” e, mesmo assim, foi contaminado. Implica-se que não apenas a vacina “chinesa” não funciona, como Doria busca enganar a população. Em outro *tweet* vemos *“João Dória, que já teve covid e costuma aparecer de máscara sozinho em vídeo, apareceu sem máscara com várias pessoas em estúdio. É mais ou menos o mesmo critério que ele usa para prescrever a vacina que não existe. Coerência é tudo. O que o Dória decidir com o Aécio você obedece”*. Novamente, vemos a vacina com o enquadramento crítico, pois é a vacina que “não existe”. No caso, Doria é associado a outros políticos, mas continua enquadrado de modo crítico por apoiar a vacina.

A presença do conceito “chinesa” também apresenta qual é a vacina de que se fala e da qual se reclama da obrigatoriedade. Esse conceito delimita um pouco a aceção negativa que é dada para a vacina, que é da “China”, no contexto da desinformação no Brasil, que tem associado ao país a pandemia de modo derogatório. *“Nada contra vacinas. Mas vacina chinesa? Não obrigado”*, diz um dos *tweets* analisados. Outro exemplo desta associação é *“Quatro perguntas e uma conclusão: 1) De onde veio o vírus? 2) Qual país lucrou absurdamente com a venda de máscaras, testes, etc.? 3) Qual país cresceu durante a crise? 4) De onde vem a vacina? Se todas as respostas citam o MESMO PAÍS, tem algo muito errado nessa história...”*. Neste, vemos uma clara associação da China (e da vacina) a uma grande conspiração contra o mundo.

Outras associações igualmente relevantes dizem respeito à questão da “cloroquina”, usada como profilaxia ou cura do Covid-19 e da própria “eficácia” da vacina.

Figura 2 – Grafo que representa as principais coocorrências dos conceitos relacionados nos *tweets* analisados



Fonte: as autoras (2020)

Como podemos observar, o discurso desinformativo a respeito das vacinas do coronavírus passa por questões que foram levantadas tanto pelo discurso do presidente Bolsonaro (associação da vacina à China e ao comunismo) quanto à questão de uma possível obrigatoriedade na sua aplicação (levantada pelo governador João Dória e rechaçada pelo presidente Bolsonaro).

Em ambos os casos, a desinformação atua de modo a enquadrar o discurso antivacina dentro de um viés político, onde a “vacina chinesa” não pode ser tomada, pois está vinculada a “estudos sem comprovação”

e ao “comunismo”. Outras coocorrências relevantes conectam o uso da “cloroquina” com “eficácia”, repetindo um discurso apresentado por vários apoiadores do presidente (“Não precisamos de vacina, temos a cloroquina”). Juntamente com essas conexões, observamos também a associação do “STF” com a “obrigatoriedade” da vacina, lembrando que o Supremo Tribunal julgará recursos que buscam obrigar a vacinação. Outros conceitos relevantes são “comprovação” e “eficácia”, diretamente relacionados com as críticas de que as vacinas não teriam comprovação de eficácia científica, “segurança”, também no mesmo sentido e “saúde”. Outra coocorrência relevante é “ditadura” e “comunista”, conectados entre si e utilizados como qualificadores da “obrigatoriedade” da “vacina”. Esses conceitos fazem referência a *tweets* que criticavam uma possível obrigatoriedade da vacina relacionando-a com uma ditadura comunista. Todos esses conceitos demonstram enquadramentos que potencializam a legitimação da desinformação através de uma filiação política/partidária (RECUERO; SOARES, 2020), notadamente, aquela do apoio ao presidente Bolsonaro ou ao governador Doria e afastam a discussão da vacina como uma questão de saúde pública e de enfrentamento da própria pandemia do debate.

■ Estratégias de Legitimação

Quanto às estratégias de legitimação, dois codificadores classificaram os *tweets* de acordo com a estratégia mais utilizada para tentar legitimar o *tweet*, com resultado de 87,4% de acordo e um Kappa de Cohen de 0,826 (considerado excelente). Para analisar, assim, as estratégias, consideramos apenas aquelas onde houve concordância entre os *coders*, totalizando 277 *tweets*. Desses *tweets*, observamos as seguintes categorias totais (Figura 3):

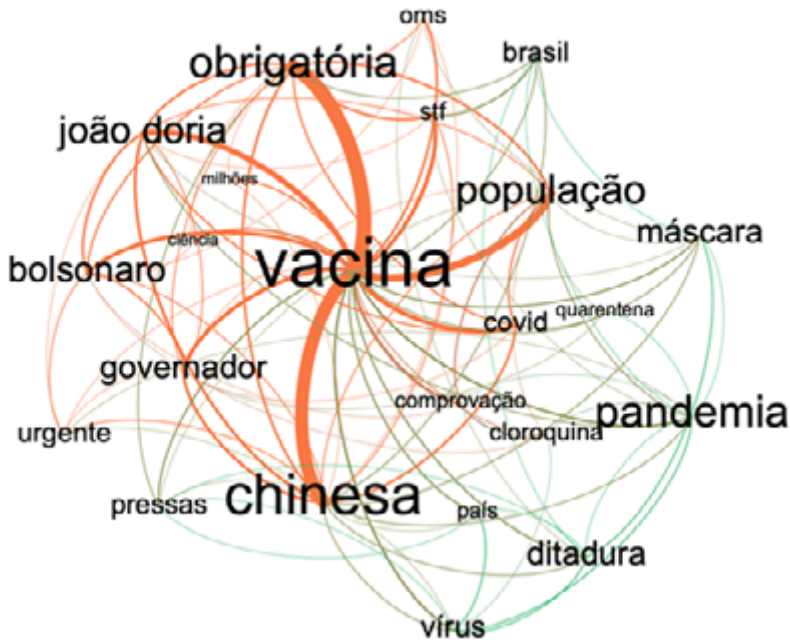
Figura 3 – Distribuição das estratégias de legitimação de Van Leeuwen (2017) a partir da codificação dos *tweets*



Fonte: as autoras (2020)

As estratégias mais utilizadas para legitimação dos *tweets* de-sinformativos são aquelas relacionadas à avaliação moral. A avaliação moral foi bastante associada a *tweets* que utilizavam o enquadramento político. No mapa a seguir (Figura 4), vemos os conceitos mais associados nos *tweets* que continham essa estratégia como principal. Vemos que o enquadramento político aparece relacionando João Doria, o STF e a obrigatoriedade da “vacina chinesa”. O discurso sobre a vacina, nesses *tweets*, relaciona a sua procedência (chinesa, embora a vacina em questão tenha sido desenvolvida em cooperação com o Brasil), e a classifica como “sem comprovação”, “feita às pressas” e cujo uso precisa ser denunciado e explicitado com “urgência”, além de uma forte insinuação de motivação econômica por parte da China em vender a vacina para o vírus cuja origem se deu lá. Não por acaso, os adjetivos com maior número de ocorrências em nosso *corpus* são “chinês/chinesa” (que qualifica tanto o vírus como a vacina), “obrigatório(a)”, referindo-se ao uso ou vacinação e “científico(a)”, utilizado em relação à comprovação.

Figura 4 – Coocorrências mais comuns nos *tweets* com a estratégia da avaliação moral



Fonte: as autoras (2020)

Percebe-se também que Doria é comparado de forma negativa a Bolsonaro, que recomenda a cloroquina. Neste contexto, a avaliação moral é quase sempre focada em Doria e em uma possível obrigatoriedade da vacina. Além disso, Doria é avaliado como um mau gestor, visto que a compra de uma vacina não aprovada não seria um bom uso do dinheiro público. Os conceitos associados auxiliam a observar a avaliação, como a comparação do governo Doria com uma ditadura, o papel do STF e da OMS no apoio à situação, e a alegada falta de comprovação e pressa na aprovação da vacina. Frequentemente, a associação à esquerda, comunismo e China também foram usados para desqualificar a vacina. As aspas nos exemplos 1 e 2 funcionam para sinalizar o discurso de outros, demarcando-o do seu, que se afasta da avaliação que estas palavras trazem. Assim, questiona-se a legitimidade de Doria como um bom gestor e também se retrata uma suposta inversão de papel entre ele e Bolsonaro. Em nosso *corpus*, a suposta obrigatoriedade da vacinação, apoiada por

Doria, seria equivalente a uma tendência ditatorial e é representada pelo adjetivo “ditadorzinho”, em que o sufixo “-inho” indica pejoratividade, e por meio do neologismo “Ditadoria”.

A obrigação de tomar a vacina também aparece como uma ação típica de uma ditadura, de onde tem-se mais uma associação negativa com a China. O discurso de liberdade sobre o próprio corpo é frequente, inclusive com comparações explícitas com o discurso a favor do aborto, conforme o exemplo 3. Há aqui uma falsa simetria entre uma decisão individual que afeta apenas uma pessoa e outra que, ao valorizar a autonomia sobre o próprio corpo, coloca em risco toda a sociedade.

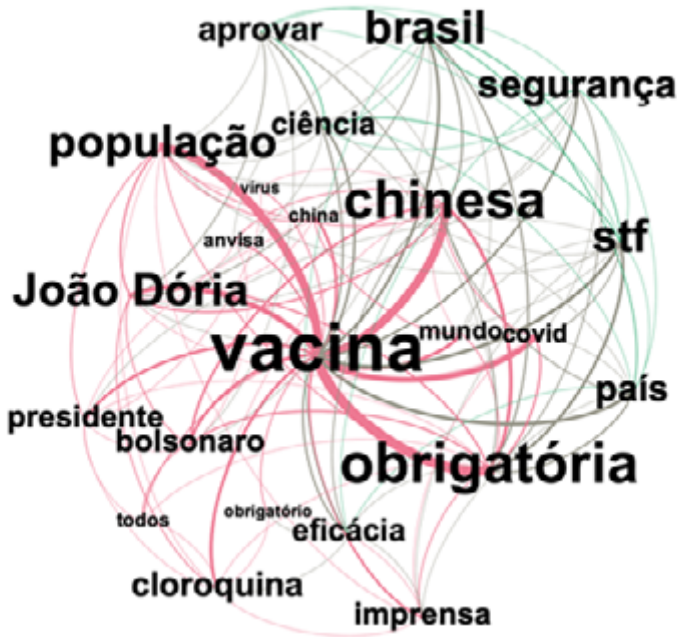
(1) Enquanto o mundo ainda faz os primeiros testes da vacina, e levanta sérias dúvidas sobre os efeitos, o “gestor” já discute a obrigatoriedade em aplicar a sua poção mágica em todos... sinal de alerta para o cidadão de SP.

(2) Segundo o “democrata” João Doria – e sua expertise em (má) gestão pública –, a vacina do coronavírus ‘deve ser obrigatória a todos os brasileiros’. Já o “ditador” Bolsonaro, diz que ninguém pode ser obrigado a tomar uma vacina. Os fatos nunca foram tão cruéis com uma narrativa.

(3) “Meu corpo minhas regras” vale para vacina, ou só para matar bebês mesmo???

A segunda estratégia mais utilizada nos dados foi a narrativização através da mitopoesia. Neste caso, os *tweets* são legitimados pela criação de uma história, normalmente associada a um aviso subjacente (*cautionary tale*) e as estratégias narrativas também giram em torno de conceitos semelhantes aos da avaliação moral (Figura 5). Porém, aqui, a legitimação é buscada através da comparação da situação no Brasil (uso da “vacina chinesa”) com outros países (conforme exemplo 4), muitos dos quais, alega a desinformação, não fizeram a quarentena e nem pararam as atividades (“mundo”), bem como a pandemia é associada a histerismo da “imprensa”, a não “aprovação” associada a teorias conspiratórias envolvendo a China e uma suposta produção proposital do vírus para ganhar dinheiro com a venda da vacina. A vacina também é frequentemente associada a uma não aprovação dos órgãos técnicos por conta da pressa e da falta de qualidade.

Figura 4 – Coocorrências mais comuns nos *tweets* com a estratégia da avaliação moral



Fonte: as autoras (2020)

Outra ocorrência em nosso *corpus* é a presença de um discurso “*call to action*”, que explicitamente convoca os interlocutores a cumprirem ações a fim de evitar determinados acontecimentos. Entretanto, diferentemente de um “*cautionary tale*” em que há um aviso de não perturbar a ordem por meio da exposição das possíveis consequências negativas, temos exemplos em que as pessoas são incentivadas a não se vacinar, o que constitui o rompimento de um pacto social, ainda que legitime a ação desde o ponto de vista dos enunciadores que questionam a segurança das vacinas. Percebe-se, nesses *tweets*, uma tentativa de conclamar as pessoas a não obedecerem às recomendações de cientistas, o que reforça o caráter *anti-establishment* do discurso de resistência às vacinas (ROCHEL DE CAMARGO JR., 2020). Assim, como resistência, há apenas uma única alternativa, que envolve não obedecer, rebelar-se, ir às ruas clamando por sua liberdade. Além disso, essa estratégia evidencia a

diferença temporal entre diferentes estados, o que se vê na estrutura que se repete nos exemplos 7 e 8, que mostram uma mudança de situação no passado (“antes”) e no momento presente (“agora”), ao mesmo tempo que projeta o que pode/deve acontecer no futuro por meio da estrutura “ou ... ou” nos exemplos 5 e 6.

(4) O Brasil é possivelmente o único país do mundo onde a suprema corte de justiça está sendo acionada para obrigar 220 milhões de pessoas a tomarem uma vacina que ainda não existe — quer dizer, cuja validade não está confirmada. A propósito: qual vacina? Não dizem. Só exigem.

(5) O GOLPE DO STF: Barroso afirmou que valoriza a ciência e o conhecimento técnico, para justificar antecipadamente seu voto pela obrigatoriedade da vacina. A verdade é que, o STF já possui maioria formada para votar a obrigatoriedade. Ou agimos agora, ou viveremos na coleira do STF.

(6) Ou o povo toma as ruas do país, ou tudo indica que Dória +STF+partido comunista chinês vai OBRIGAR a população brasileira a tomar vacina e ser cobaia

(7) Antes era fique em casa “até achatar a curva”

Agora é fique em casa “até ter vacina”

Mas no fundo a questão é até quando você vai obedecer. CHEGA DE QUARENTENA!

(8) Achavam impossível, há meses, vacina experimental obrigatória. Agora querem mapear CPF para forçar vacinação. Antes, pediam estudos e mais estudos pra dar remédio de 70 anos. Pra vacinar, querem pular etapas e ainda obrigar. Só falta CPF e reconhecimento facial juntos. Liberdade!

A estratégia da racionalização também foi utilizada, embora menos que as outras duas. Encontramos essa estratégia principalmente utilizada quando o argumento para não tomar a vacina é ancorado em uma “análise” travestida de racionalidade. Vemos (Figura 6) que novamente, a maior parte dos *tweets* está em torno da obrigatoriedade da vacina que é “chinesa” e de uma suposta falta de comprovação. Nestes casos, o argumento é analítico, buscando levar o leitor a uma conclusão “racional” sobre a vacina. A racionalização aparece em comparação com a cloroquina (exemplos 11 e 12), com outras vacinas (exemplos 13 e 14)

e com outros países (exemplo 15). Além disso, há o apelo à ciência como fonte de conhecimento correto (exemplos 9 e 10), mas a partir da qual se realiza outro raciocínio para justificar a recusa à vacina. Esses dados revelam um uso cuidadoso e calculado de argumentos científicos, pois selecionam-se apenas informações que servem para comprovar a tese do perigo de uma vacina ainda não plenamente desenvolvida e testada. Nesse ponto, há uma semelhança com temas comuns do discurso anti-vacina, cujos apoiadores justificam suas opiniões afirmando que não são contra as vacinas, mas sim a favor de vacinas seguras ou que as vacinas deveriam ser 100% seguras (KATA, 2011).

(9) Não há registro histórico de pandemia de um novo vírus que termina com vacina! Isso só acontece com a imunidade de rebanho, independente da vacina. Esta precisa ser muito bem testada e segura para prevenir um futuro surto! Leia o que dizem cientistas!

(10) Diz a CIÊNCIA que uma vacina leva anos para ser desenvolvida. Anos. Mas em meses acharam a vacina para a m... que fizeram

(11) Cloroquina: testada, estudada e usada a mais de 50 anos.

Vacina da China: 6 meses, não finalizada.

Mas tem gente q jura que é a mesma coisa.

Na moral, da até preguiça.

(12) Hidroxicloroquina. Há 70 anos no mercado: “não tem comprovação científica, é perigoso” Vacina. Feita em 7 meses: “deve ser obrigatória”.

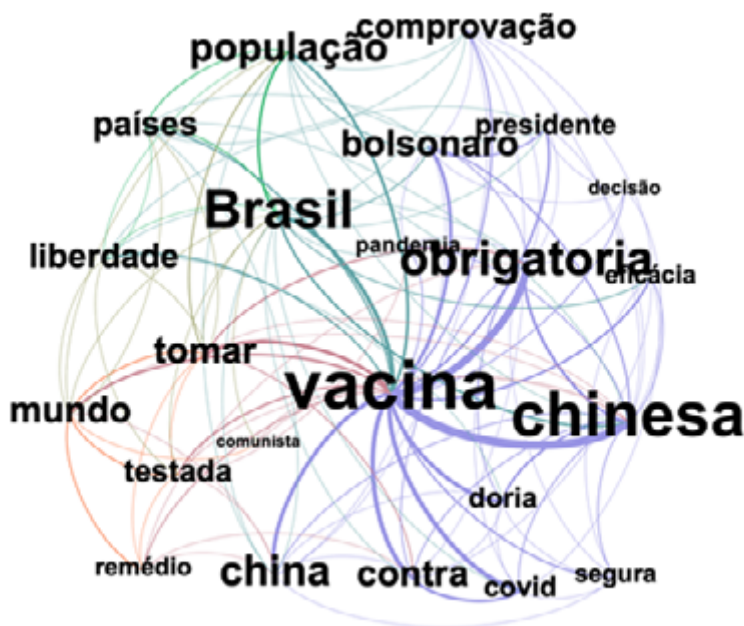
(13) Existem diversas doenças altamente infecciosas no Brasil (tuberculose, pneumonia, poliomielite, meningite, sarampo, hepatite, gripe etc.), para as quais há vacinas comprovadamente seguras e eficazes, mas apenas suposta vacina contra o #Covid19 tem alimentado furor totalitário.

(14) Nada contra vacinas, em geral. Mas, sobre as supostas vacinas contra o #Covid19, tudo que existe, até agora, são imaginações de vacina, hipóteses de vacina, projetos de vacina... produzidos a toque de caixa, sem comprovação de segurança e eficácia. Logo, ainda NÃO SÃO VACINAS.

(15) EM NENHUM PAÍS DO MUNDO, UMA CORTE JUDICIÁRIA ESTÁ DECIDINDO SE O POVO SERÁ OBRIGADO OU NÃO A

*TOMAR UMA VACINA (nem nos países comunistas) POR QUE SÓ
NO BRASIL?*

Figura 6 – Coocorrências mais comuns nos *tweets* com a estratégia da racionalização



Fonte: as autoras (2020)

Já a estratégia da autorização foi utilizada principalmente por autoridades que buscavam justificar a desinformação com base na sua posição social. Aqui, os conceitos que coocorrem trazem de modo central a “obrigatoriedade” da “vacina chinesa” de “Doria”, associados diretamente ao “comunismo”. Conceitos de *call to action*, como “urgente” denotam mobilização da audiência, para que compartilhe as mensagens publicadas (Figura 7).

Em uma análise mais aprofundada, observamos o uso do imperativo, do pronome pessoal “eu” e seus derivados. Mostrou com clareza essa proposta. As ocorrências de autorização que dizem respeito à autoridade pessoal aparecem relacionadas à figura de Jair Bolsonaro, cuja conduta

– que protege a liberdade individual e não obriga à vacinação – seria modelo para os demais políticos (exemplos 16 e 17). Há também casos de recurso à autoridade de especialistas no assunto, que são, via de regra, médicos (exemplos 18 e 19). Além disso, em menor grau, entra o recurso a uma autoridade impessoal: os direitos presentes na Constituição e no Código Civil (exemplo 20).

(16) A VACINA CHINESA DE JOÃO DORIA

– Para o meu Governo, qualquer vacina, antes de ser disponibilizada à população, deverá ser COMPROVADA CIENTIFICAMENTE PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE e CERTIFICADA PELA ANVISA.

– O povo brasileiro NÃO SERÁ COBAIA DE NINGUÉM. (continua).

*(17) Alerta do Presidente @jairbolsonaro: * – Alerto que não compraremos uma só dose de vacina da China, bem como o meu governo não mantém qualquer diálogo com João Dória na questão do Covid-19. PR Jair Bolsonaro. **

(18) – Dra. Nise Yamaguchi e seus argumentos sobre a vacina: eficácia, segurança, obrigatoriedade, pressa... etc.

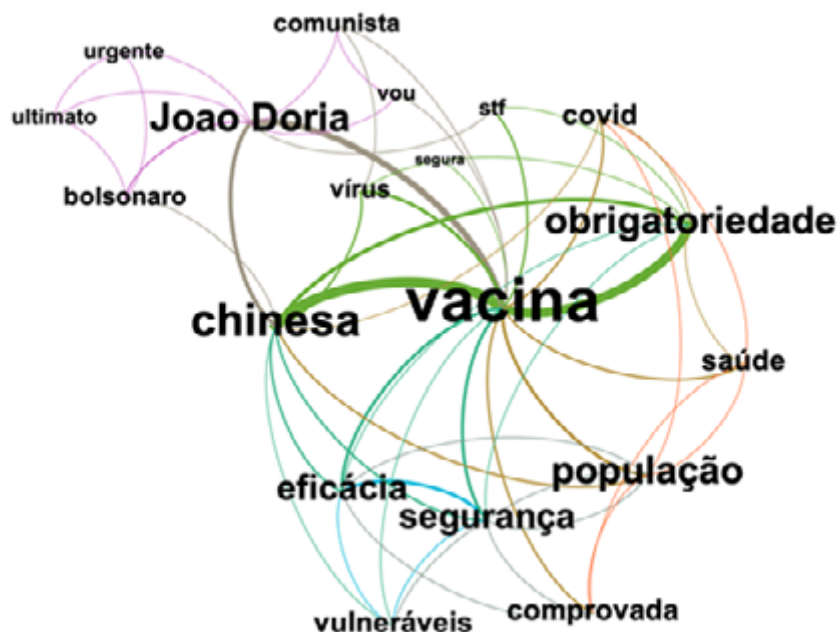
- Recomendo assistir, principalmente até os 41 minutos.

@LedaNagle

(19) Nós, do Médicos Pela Liberdade, especialmente os que residem em São Paulo, declaramos RESISTÊNCIA TOTAL à suposta obrigatoriedade de vacinação obrigatória contra o vírus chinês, ainda mais com uma vacina produzida a toque de caixa, sem NENHUM estudo a médio e longo prazo

(20) Artigo 5o da Constituição te protege. Vc tem direito à vida, à liberdade, à segurança. O artigo 15 do Código Civil é consequência disso. Proteção legal contra atos que ponham em risco sua vida. E os “estudos duplo cego e randomizados” de que tanto falavam? Pra vacina não precisa?

Figura 7 – Coocorrências mais comuns nos *tweets* com a estratégia da autorização



Fonte: as autoras (2020)

■ Discussão

A partir do que analisamos, podemos relacionar o discurso desinformativo antivacina, nos dados de Covid-19 que observamos, com alguns elementos fundamentais.

Primeiramente, observamos o alinhamento político da desinformação. Em todos os casos analisados, observamos que há um enquadramento de oposição, característico de um discurso polarizado, onde ou se apoia o governador Doria de São Paulo e sua compra de vacinas ou se apoia o presidente Bolsonaro. Neste contexto, o discurso é construído com um centro na discussão de posicionamento político e não na questão da saúde pública e nos modos de mitigação da pandemia. Isso já foi observado por outros autores (RECUERO; SOARES, 2020). O que vemos de novo, porém, é que a desinformação se torna uma estratégia para legitimar um discurso político, qualificando a vacina como “chinesa” e “comunista”, um dos grandes inimigos no discurso de Bolsonaro. A

vacina torna-se mais um pano de fundo para a continuação de discursos que delineiam grupos opostos em constante estado de tensão, sendo um deles considerado o inimigo. O outro grupo, por sua vez, valoriza a liberdade individual sobre o seu próprio corpo, supostamente inexistente em um país comunista.

A construção dos discursos opostos, via polarização, tende a isolar esses discursos em seus grupos de apoio, reduzindo o contato dos grupos com discursos diferentes (RECUERO; SOARES; GRUZD, 2020). Sua justificação (REYES, 2011) parece criar o substrato de contexto essencial para que as demais estratégias específicas funcionem. Ou seja, o enquadramento político da pandemia e das vacinas gera um espaço de disputa discursiva onde a priori coloca-se em dúvida o que está posto pela “mídia” e pelas “autoridades” que não estão alinhadas com o discurso que a desinformação busca legitimar. Deste modo, observamos este enquadramento como uma macroestratégia de legitimação, que serve como referência para as demais estratégias textuais, gerando uma polarização entre os discursos (BENKLER *et al.*, 2018; TUCKER *et al.*, 2018; RECUERO; SOARES; GRUZD, 2020).

Na análise das estratégias de legitimação nos textos, que aqui denominaremos microestratégias, vimos que a principal estratégia de legitimação usada nesses discursos é a da avaliação moral (VAN LEEUWEN, 2007), onde há um enquadramento valorativo negativo das ações de Doria e da vacina em si. Nesses contextos, a legitimação dá-se tanto pelo alinhamento político, quanto pela construção negativa da vacina (“chinesa” e “comunista”). A segunda estratégia mais usada foi a mitopoesia (VAN LEEUWEN, 2007), associada com a construção de histórias que enquadrassem a vacina (de Doria) como ruim, sempre com um sentido de que era preciso cautela, pois coisas estranhas estavam acontecendo. Neste contexto, teorias conspiratórias que associavam a vacina à China e à uma conspiração para venda de produtos chineses e dominação encontraram terreno fértil para a sua propagação. A estratégia da autorização foi a menos utilizada, pois foi aquela usada pelas autoridades políticas apenas (que remontavam a seu cargo e seu poder como espaços que “autorizavam” a dizer algo ou a atores comuns que remontavam às autoridades e particularmente, ao presidente Bolsonaro). Neste sentido, a legitimação dá-se pela posição da autoridade pública.

Assim, a autorização foi uma estratégia relacionada diretamente a autoridades políticas. Cabe também destacar o que não foi encontrado no *corpus*, que consiste na desinformação a respeito das propriedades e do funcionamento da vacina, conforme ilustra o *tweet* abaixo. Uma hipótese para isso é que o *Twitter*, por conta do seu caráter público, parece conter menos informações claras e facilmente refutadas pela ciência. Isso corrobora uma das conclusões de Gunaratne, Coomes e Haghbayan (2019), já citada anteriormente, segundo a qual esse tipo de discurso parece se mover em direção a arenas menos públicas, tal como grupos privados no *Facebook* e *WhatsApp*.

■ CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, buscamos analisar as estratégias de legitimação utilizadas do discurso desinformativo antivacina no *Twitter* e sua construção de sentido. Para tanto, trouxemos um conjunto de dados de 318 *tweets* que continham algum tipo de desinformação ou imprecisão sobre uma possível vacina contra o Covid-19. Vimos que o discurso antivacina neste caso específico está ancorado em um contexto macro que legitima a narrativa através de referências a um enquadramento político, onde tomar ou não vacina significa apoiar ou não um viés político-partidário. Essa autorreferência a um conjunto de dizeres permite que essas falas antivacinais sejam legitimadas pela posição política em um espaço de polarização política e discursiva. Além disso, também observamos que no texto em si são utilizadas estratégias de autorização moral (enquadrando essas atitudes antivacina como uma cruzada moral) e mitopoesia, através do uso de historietas e narrativas que justificam essa cruzada (o “bem” x o “mal”). Também observamos que autoridades políticas e institucionais utilizam a autorização como estratégia para legitimar esse discurso. Dentro destas conclusões, salientamos a importância de compreender o papel que essas estratégias possuem nas decisões das pessoas com relação à pandemia, e particularmente, em uma futura estratégia vacinal, bem como, para o desenvolvimento de políticas públicas de informação pelos estados, governo federal e instituições.

Nosso estudo tem limitações relacionadas a um *corpus* pequeno, notadamente em um canal de mídia social que não é tão utilizado pelo público em geral, embora bastante utilizados por autoridades. Neste contexto, futuros estudos podem examinar as conexões entre os diferentes canais e o ecossistema do discurso desinformativo, bem como analisar se as estratégias utilizadas são semelhantes ou diferentes.

■ REFERÊNCIAS

BARBERÁ, Pablo. Social Media, Echo Chambers, and Political Polarization. In: PERSILY, Nathaniel; TUCKER, Joshua (org.). *Social Media and Democracy: The State of the Field and Prospects for Reform*, Cambridge: Cambridge University Press, 2020, p. 34-55.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Tradução L. de A. Rego, A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BENKLER, Yochai; FARIS, Robert; ROBERTS, Hal. *Network Propaganda: Manipulation, disinformation, and radicalization in american politics*. New York: Oxford University Press, 2018.

BOYD, Danah. Social network sites as networked publics: affordances, dynamics, and implications. In: PAPACHARISSI, Zizi (ed.). *Networked self: identity, community, and culture on social network sites*. New York: Routledge, 2010, p. 39-58.

BREEZE, Ruth. Legitimation in corporate discourse: oil corporations after Deepwater horizon. *Discourse & Society*, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 3-18, jan. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0957926511431511>. Acesso em: 12/12/2020

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Internet, Desinformação e Democracia*. 2020. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/relatorio-internet-desinformacao-e-democracia/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

D'ANDRÉA, Carlos. *Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020, 46p.

FALLIS, Don; MATHIESEN, Kay. Fake news is counterfeit news. *Inquiry*, [S.L.], p. 1-20, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020174X.2019.1688179?journalCode=sinq20>. Acesso em: 05 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1080/0020174x.2019.1688179>.

GUNARATNE, Keith; COOMES, Eric A.; HAGHBAYAN, Hourmazd. Temporal trends in anti-vaccine discourse on *Twitter*. *Vaccine*, [S.L.], v. 37, n. 35, p. 4867-4871, ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.vaccine.2019.06.086>.

KATA, Anna. Anti-vaccine activists, Web 2.0, and the postmodern paradigm – An overview of tactics and tropes used online by the anti-vaccination movement. *Vaccine*, [S.L.], v. 30, n. 25, p. 3778-3789, maio 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22172504/>. Acesso em: 05 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.vaccine.2011.11.112>.

LINDGREN, Simon. Introducing Connected Concept Analysis: a network approach to big text datasets. *Text & Talk*, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 341-362, 1 jan. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1515/text-2016-0016>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MASSARANI, Luisa; LEAL, Tatiane; WALTZ, Igor. O debate sobre vacinas em redes sociais: uma análise exploratória dos links com maior engajamento. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, supl. 2, e00148319, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020001405001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2020. Epub Aug 31, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00148319>.

MCHUGH, Marry L. Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, [S.L.], p. 276-282, 2012. Croatian Society for Medical Biochemistry and Laboratory Medicine. Disponível em: <https://www.biochemia-medica.com/en/journal/22/3/10.11613/BM.2012.031>. Acesso em: 05 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.11613/bm.2012.031>.

PROM, Chris. *Tool Report: Social Feed Manager*. MAC Newsletter, v. 45, n. 2, Article 9, 2017.

RECUERO, Raquel, SOARES, Felipe B. O Discurso Desinformativo sobre a Cura do Covid-19 no *Twitter*: Estudo de caso. *E-Compós*. 2020. <https://doi.org/10.30962/ec.2127>

RECUERO, Raquel; SOARES, Felipe B.; GRUZD, Anatoliy. Hyperpartisanship, Disinformation and Political Conversations on *Twitter*: The Brazilian Presidential Election of 2018. In: 2020 *INTERNATIONAL AAAI CONFERENCE ON WEB AND SOCIAL MEDIA*, 2020, Atlanta. AAAI Digital Library – 2020 *INTERNATIONAL AAAI CONFERENCE ON WEB AND SOCIAL MEDIA*, 2020.

REYES, Antonio. Strategies of legitimization in political discourse: from words to actions. *Discourse & Society*, [S.L.], v. 22, n. 6, p. 781-807, nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926511419927>.

ROCHEL DE CAMARGO JR, Kenneth. *Lá vamos nós outra vez: a reemergência do ativismo antivacina na Internet*. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, supl. 2, e00037620, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020001403001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 dez. 2020. Epub 31-Ago-2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00037620>.

SHAHI, Gauntam Kishore, DIRKSON, Anne, MAJCHRZAK, Tim A. *An Exploratory Study of Covid-19 Misinformation on Twitter*. Preprint disponível em Arxiv-Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/2005.05710.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

TANDOC, Edson C.; LIM, Zheng Wei; LING, Richard. *Defining “fake news”*. *Digital Journalism*, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 137-153, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2017.1360143>. Acesso em: 05 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>.

TUCKER, Joshua; GUESS, Andrew; BARBERA, Pablo; VACCARI, Cristian; SIEGEL, Alexandra; SANOVICH, Sergey; STUKAL, Denis; NYHAN, Brendan. *Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: a review of the scientific literature*. *SSRN Electronic Journal*, [S.L.], p. 1-95, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3144139>. Acesso em: 01 dez. 2020.

VAN LEEUWEN, Theo. *Legitimation in discourse and communication*. *Discourse & Communication*, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 91-112, fev. 2007. <http://dx.doi.org/10.1177/1750481307071986>.

VAN LEEUWEN, Theo. *Moral evaluation in critical discourse analysis*. *Critical Discourse Studies*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 140-153, 21 jan. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17405904.2018.1427120>.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo R.; CASTIEL, Luis David. *Covid-19, as fake news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas*. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, e00101920, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000703001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00101920>.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe Report, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LER PARA INTERVIR: UMA PROPOSTA DE TEXTO COMO AÇÃO

Vilson J. Leffa

Universidade Federal de Pelotas

leffav@gmail.com

■ INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é chegar à essência abrangente que define a leitura na era digital. Para isso, busco uma definição que seja ao mesmo tempo mínima, incluindo o conceito de leitura na sua essência, e máxima, incluindo o que é leitura na sua abrangência. Para mostrar a essência, descrevo o que entendo como os três elementos básicos da leitura, que são o texto, o mundo e o leitor: (1) o texto é o significante, que dá sentido a algo que está no mundo; (2) o mundo é o que contém o significado, para o qual aponta o significante; (3) o leitor, finalmente, é o que faz a conexão entre o significante e o significado. Para descrever a abrangência, mostro as possibilidades de combinação desses três elementos, incluindo aspectos como leitores humanos e não humanos; o suporte material e digital dos textos; o papel dos sentidos do corpo, olhando para além da visão, de modo a incluir a audição, o olfato, o paladar e o tato. A essência da leitura está no tripé texto-mundo-leitor; sua abrangência no que se constrói a partir desse tripé.

Para chegar a esse objetivo, divido o texto em três partes. Na primeira, descrevo o processo da leitura, um acontecimento que em sua essência não implica a necessidade de passar por um processo de alfabetização, transformando as linhas retas e curvas que compõem as letras em

sons oralizados (COSCARELLI, 2014). A ideia é de que todo ser humano é capaz de ler, usando sua experiência de vida e conhecimento de mundo, muito além da decodificação de sinais gráficos impressos na folha de papel. Ler é fazer uma conexão entre algo que está a nossa frente, o ponto de partida, com algo que está ausente, o ponto de chegada. Ler é produzir sentido e produzir sentido é conectar esses dois pontos.

Na segunda parte, explico o que entendo por texto, descrito como algo que não é apenas visto, mas também ouvido, cheirado, degustado e tocado. Os textos estão contidos em suportes, que podem ser analógicos, feitos de matéria, como o papel, ou digitais, feitos de luz, como a tela do celular. Mostro como a mudança de suporte estático para o suporte móvel afeta, num primeiro momento, não só a diagramação do texto, com novos alinhamentos verticais e horizontais, mas altera também a configuração da mensagem com mudanças na sua estrutura informacional (KOCH; TRAVAGLIA, 2003), incluindo aí aspectos como a distribuição da informação no texto e o uso de novos reordenamentos, mais adequados ao suporte digital. Num segundo momento, descrevo como essas mudanças de relações entre o texto e seu suporte acabam também produzindo mudanças nas relações do leitor com a leitura, produzindo um novo leitor, menos subalterno ao produtor do texto, na medida em que demonstra traços de autoria.

Finalmente, na terceira parte, discuto as conexões da leitura com o lazer, o trabalho e a educação, com destaque para a aprendizagem (ZILBERMAN; SILVA, 2005). Lemos para nos divertir, buscando o prazer, às vezes até entrando em estado de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990); lemos para trabalhar, no exercício de nossas profissões, em que fazemos contato com os diferentes jargões de cada área e lemos para aprender, inclusive para aprender a ler. Incluo aí aspectos críticos da leitura, as armadilhas do texto e propostas de como a leitura pode intervir para a criação de um mundo melhor (BEVILÁQUA; LEFFA, 2020).

Com este texto retomo uma caminhada pessoal feita pelas trilhas da leitura e, por isso, tomo a liberdade de usar a primeira pessoa. Nem sempre falo sozinho, porém; outras vozes podem às vezes estar em interlocução comigo. Por isso, tomo a liberdade ainda maior de

alternadamente falar no singular ou no plural, conforme me sinta menos ou mais autorizado em minha autoria.

■ O QUE É LER

Em um livro publicado na última década do século passado (LEFFA, 1996), defini a leitura como o ato de olhar uma coisa e ver outra, definição que, a meu ver, mantém-se válida até hoje, se quisermos buscar o conceito essencial de leitura. Ler, nesses termos, não implica a necessidade de passar por um processo de alfabetização formal para ser leitor. O camponês que nunca tenha visto um livro, ou qualquer material impresso, estaria lendo se ao olhar para fumaça saindo da chaminé da casa do vizinho deduzisse que alguém dentro da casa já estaria começando a preparar a janta no fogão de pedra; ou seja, olha para a fumaça que está presente à frente de seus olhos e, usando seu conhecimento de mundo, consegue ver em sua mente o fogo de onde ela provém, embora além do alcance de seus olhos. Do mesmo modo, estaria lendo se visse fumaça subindo além da colina e, usando agora seu conhecimento sobre a invasão de grileiros, deduzisse que alguém já tinha derrubado as árvores e estava pondo fogo na folhagem seca, tentando transformar a floresta em pasto para o gado.

Nossa experiência de vida e conhecimento de mundo levam a leituras diferentes para atender a diferentes finalidades, seja no trabalho, no lazer, na área da educação, na paz e na guerra. Para o mecânico de carro, a cor da fumaça que sai do escapamento pode indicar problemas que variam de um radiador superaquecido, alto consumo de combustível ou queima de óleo lubrificante: se for branca, o problema está no radiador; se for preta, é muito consumo de combustível; se azulada, talvez o motor precise de uma reforma. Para os espectadores de uma banda musical, um canhão que lance fumaça sobre os músicos e o público pode produzir o efeito épico de um arrebatamento. Em tempos de paz, os pilotos da Esquadrilha da Fumaça criam coreografias rebuscadas no céu, arrancando aplausos do público com suas manobras aparentemente arriscadas. Na guerra, navios lançam cortinas de fumaça negra para confundir o inimigo. São todos exemplos de leitura. Note-se, porém, que em

todos os casos citados há uma relação direta entre efeito e causa, entre a fumaça e sua origem.

Às vezes a fumaça pode ser usada como código. Para os fiéis e padres católicos durante o Conclave do Vaticano para a eleição do papa, fumaça escura saindo da chaminé da Capela Sistina indica que o papa ainda não foi escolhido; fumaça branca indica que já há papa. Para os índios Apache, a fumaça era usada para a transmissão de diferentes mensagens: uma nuvem era lida como um sinal de atenção, sugerindo que novas informações viriam a seguir; duas nuvens indicavam que tudo estava bem; três nuvens era um sinal de alerta, possivelmente um inimigo que se aproximava; colunas contínuas de fumaça indicavam um pedido de socorro (SOUSA, 2019). Nesses dois exemplos, não há qualquer relação natural entre a fumaça e o significado que ela produz; a relação é previamente estabelecida por convenção e só os que conhecem o código conseguem fazer a associação. O fenômeno da leitura, portanto, emerge quando olhamos para algo que está visível em nossa frente, mas não conseguimos vê-lo como ele realmente é. Vemos algo que ele representa e que pode ser de outra natureza, totalmente diferente, como o reflexo de um espelho, que nada tem em comum com o material do qual o espelho é feito.

Quando algo no mundo é olhado e visto como tal, não há leitura. Quando lemos não queremos ver o objeto para o qual olhamos; queremos ver o que ele reflete. É como se estivéssemos olhando para um espelho, buscando o que está além dele, como se o espelho não existisse, não ocupasse um lugar no mundo. Quando é visto deixa de ser espelho, ou transforma-se por desgaste no que é conhecido como “espelho sem aço”. A fumaça não é lida quando é olhada e vista como fumaça. Acontece, por exemplo, quando é usada pelo apicultor para se proteger das abelhas na coleta do mel, pelo assador para melhorar o sabor da carne no churrasco ou pelo salsicheiro para retardar a oxidação das gorduras nos embutidos. Nesses casos não ocorre o fenômeno da leitura, nos termos em que está sendo definida aqui, já que o observador olhou para a fumaça e o que viu foi a fumaça.

Vimos também que o mesmo ponto de partida, a fumaça, pode ser conectado a vários pontos de chegada: fogo, aquecimento do radiador,

consumo de combustível, queima de óleo, ameaça de guerra, eleição do papa etc. Vimos finalmente que o fenômeno da leitura emerge quando a conexão entre o ponto de partida e o ponto de chegada é feita pelo observador: o camponês, o mecânico, o índio Apache ou os fiéis do vaticano.

A leitura, então, é construída sobre um tripé básico, constituído de um ponto de partida, um ponto de chegada e um observador que tenha a capacidade de fazer a conexão entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Nos casos descritos acima, o ponto de partida foi a fumaça, mas poderia ser qualquer outro elemento da natureza ou artefato construído pelo homem; em princípio tudo para o qual podemos olhar. O que lemos é aquilo que vemos quando olhamos para coisas no mundo. Podemos olhar para o rosto de alguém e ver ansiedade, olhar para uma mesa coberta de papéis e ver falta de planejamento, olhar para um rio cheio de peixes e ver fartura. Podemos também ver coisas que não existem na realidade física do mundo, principalmente quando ouvimos ou olhamos para palavras que apontam para o mundo das fantasias que criamos, como duendes, fadas ou sapos que se transformam em príncipes encantados. Essa capacidade de ver com a mente, de fazer inferências para além do que se olha, apontando para um mundo real ou imaginado, é o que defino aqui como leitura.

Para melhor explicar essa triangulação entre observador, ponto de partida e ponto de chegada, vamos usar uma terminologia que consideramos a mais adequada e econômica possível para conceituar leitura, incluindo apenas o essencial, admitidamente beirando ao reducionismo, mas suficientemente ampla para incluir qualquer aspecto da leitura; do analógico ao digital, do humano ao não-humano, como estou tentando construir aqui.

Vamos atribuir ao observador o termo “leitor”, que serve tanto para leitores humanos como não-humanos, desde que capazes de conectar os dois pontos da leitura, o da partida e o da chegada. Em relação aos seres humanos, estamos incluindo tanto os alfabetizados como os analfabetos; ou seja tanto os padres letrados do Vaticano que passaram grande parte de sua vida no seminário como os índios da América que não foram à escola. Em relação aos não-humanos, incluímos os dispositivos digitais com leitores automáticos que são capazes de ler

códigos de barra, placas de trânsito, limites de velocidade, às vezes usando recursos da Inteligência Artificial como o Processamento de Linguagem Natural, não apenas para ler mensagens de texto em voz alta, mas também para tomar decisões por conta própria como frear automaticamente o automóvel para evitar uma colisão ou avisar o motorista para se manter dentro das faixas de rolamento. O leitor, seja humano, com seu conhecimento de mundo, ou artefato eletrônico, com seu banco de dados, carrega dentro de si informações armazenadas que podem ser rapidamente acessadas e vinculadas às informações que vêm de fora. Produzir esses enlaces entre dados que estão dentro e fora do leitor é o primeiro passo para a produção de sentido na leitura.

Para o ponto de partida e o ponto de chegada, vou usar os termos de Saussure (1996), “significante” e “significado”. Considero que é mais produtivo reaproveitar o que já existe, mesmo com algumas ressignificações, do que se lançar na proposta de novos termos. Acredito que há uma aproximação conceitual entre o que apresentamos aqui e as ideias originais do linguista suíço, a ponto de justificar o reaproveitamento que fazemos de seus termos, sem ver aí uma ameaça à deturpação de conceitos fundamentais.

Neste texto, o encontro do significante com o significado acontece quando o que é contemplado pelo leitor, o ponto de partida, gera um vetor que aponta para algum elemento do mundo, o ponto de chegada, criando com ele uma conexão, como é o caso, por exemplo, da fumaça que aponta para o fogo. É essa capacidade de conectar, de criar um vínculo com o outro ponto, que produz o sentido.

Saussure (1996) usa a metáfora da moeda para explicar o signo como união entre significante e significado, dois lados de uma mesma moeda. A metáfora é elegante, mas pode dar a ideia de uma união estável entre cara e coroa, sem possibilidade de separação, o que não se sustenta, nem da perspectiva saussuriana do signo, a meu ver. A fusão entre o significante e um determinado significado, que é feita em um momento para produzir um determinado sentido, pode ser rapidamente desfeita em outro momento para se fundir a outro significado e produzir outro sentido. A fumaça, como significante, para dar apenas um exemplo, pode levar a diferentes significados, dependendo do contexto, como vimos

acima: o preparo do jantar na casa do vizinho, a invasão dos grileiros na floresta, a escolha do papa no Vaticano, a queima de óleo lubrificante, o alerta da aproximação do inimigo, além de inúmeras outras possibilidades. Isso significa que o leitor, diante de um mesmo significante, pode produzir diferentes leituras, dependendo não só do contexto em que se encontra o significante, mas também do conhecimento de mundo que o leitor possui.

Assim como um significante pode apontar para vários significados, gerando a polissemia, o contrário também acontece, em que um significado pode ser apontado por vários significantes, produzindo o que vou chamar de sinonímia. Não é só a fumaça que se conecta com a ideia de fogo na mente do leitor; outros elementos de nossa experiência de mundo produzem a mesma conexão: chaminé, fogão, espiriteira, fogareiro, maçarico, cinza, lenha, brasa, carvão, tocha, chama, vela, círio, labaredas, além de termos mais abstratos como explosão, incêndio, queimadura e verbos como aquecer, arder, torrar, chamuscar etc.

Se sairmos da esfera da denotação, que é a ligação direta entre significante e significado, para entrarmos na esfera da conotação, em que o próprio significado remete a outro significado, partimos para uma dimensão maior, produzindo o que uma vez chamei de jogo de espelhos (LEFFA, 1996). Para tentar explicar isso de modo mais detalhado do que fiz na época, vou propor que se imagine uma frase possível como “O giz do professor temperou a espada do guerreiro”. Vejamos as conexões que precisamos fazer para compreender essa frase. De início, precisamos ir além dos significantes que estão presentes na frase, para buscar significantes ausentes, como o fogo do ferreiro, onde as espadas são realmente temperadas. O giz tempera a espada porque equivale a uma forja de fogo, o que seria então a primeira conexão. A segunda é criada entre a força física da espada e a sabedoria do giz, produzindo uma espada que não é feita apenas de aço, mas que contém também traços de inteligência. O resultado dessa sequência de conexões é que chegamos à compreensão de que o guerreiro em questão foi na verdade fortalecido tanto pela sabedoria de sua mente como pela força física de seus músculos, usando ambos, inteligência e energia, para manejar sua espada.

Outro aspecto importante nesta discussão sobre o signo proposto por Saussure (1996) é a necessidade de percebermos uma diferença relevante entre dois casos: (1) um é olhar a fumaça e ver fogo; (2) o outro é olhar a fumaça e ver um papa eleito. No primeiro caso, há uma proximidade natural: a fumaça depende do fogo e podemos dizer que a relação entre os dois elementos é motivada (GUIRAUD, 1980). Em nossa experiência de vida, depois de inúmeros episódios de uso do fogo, sempre produzindo fumaça, acabamos associando um ao outro e aprendemos que onde há fumaça há fogo. Já no segundo caso, a relação entre a fumaça e a escolha do papa não é espontânea nem perene. Trata-se de uma relação *ad hoc* e arbitrária, nascida de um código que foi convencionado entre as pessoas envolvidas no processo da eleição e depois transmitida à comunidade interessada, sujeita a mudar com o tempo, em que pese talvez a força conservadora da tradição da igreja católica.

A ideia de que o signo seja realmente arbitrário, sem a possibilidade de qualquer relação motivada entre significante e significado, já é vista há algum tempo com reservas (BENVENISTE, 1989; KRESS; LEEUWEN, 2006). Atualmente, na era digital em que vivemos, quando escrevemos na tela, podemos com muita facilidade, formatar graficamente as palavras com negritos, itálicos, mudar a cor, aumentar o tamanho das letras, inserir ícones, *emojis* e *emoticons*, dando ênfase à forma para aproximá-la do conteúdo que queremos expressar: a carinha sorridente de um *Smiley* obrigatoriamente estabelece uma relação com o bom humor e a alegria, relação que não é arbitrária, mas motivada pelo sorriso estampado na própria imagem. A motivação do signo, portanto, não emerge apenas de significantes imagéticos, em que fica clara sua relação com o significado, mas também do que pode ser construído simbolicamente na sociedade, apresentando, por exemplo, a pomba branca como símbolo da paz, a balança como símbolo da justiça ou o destaque em negrito para agregar importância ao que está sendo escrito.

A capacidade do leitor em identificar a relação adequada entre significante e significado é o que caracteriza o desenvolvimento da leitura, um desafio que se torna maior quando se insiste em sugerir ao futuro leitor que o sentido está nas palavras; o que não ajuda muito quando ele descobre que as palavras são naturalmente polissêmicas e que ele precisa achar uma solução para resolver essa polissemia. Compreender é

desfazer ambiguidades para que o significante aponte para o significado correto. Palavras isoladas são apenas potencialidades de sentido. Para fazerem sentido, elas precisam perder a liberdade de escolher o que podem significar, o que só acontece quando estão dentro do texto e ficam subjugadas às forças de rejeição e atração das outras palavras que estão ao seu redor. Fazendo uma paráfrase de Firth (1957), podemos dizer que uma palavra é conhecida pela companhia com que anda. A palavra isolada é apenas uma partícula do significante, que só se completa na amplitude do texto ou nos gêneros “relativamente estáveis” do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Optamos aqui por trabalhar na dimensão do texto, definido como um enunciado que faz sentido para uma determinada comunidade e que é constituído minimamente de palavras e frases. Para definir adequadamente o significante precisamos de algo que seja maior que a palavra, que inclua a dimensão verbal, mas que não se limite a ela, que inclua a imagem, o som e o movimento, mas que não se limite a eles, algo que seja adaptável e não se prenda a padrões canônicos de produção textual, algo que seja concreto, acessível aos olhos e aos outros órgãos dos nossos sentidos, incluindo os ouvidos, o nariz, os dedos e a língua, enfim, algo que possa produzir sentido, apresentando um texto que possa ser visto, ouvido, cheirado, tocado e degustado. A fragrância do perfume que exala de uma pessoa com quem marcamos um encontro, por exemplo, pode ser sentida como uma mensagem que essa pessoa tenta nos passar com a intenção de mostrar seu afeto, bom gosto ou uma tentativa de nos seduzir. É nesse sentido amplo, duplamente polissêmico, envolvendo tanto os sentidos do corpo humano como os sentidos que emergem dos significados, que defino o termo texto.

O QUE LEMOS

O que lemos são textos. Textos são elementos do mundo que podem ser lidos quando os vemos, ouvimos, cheiramos, tocamos ou degustamos. Lemos a postagem de um amigo que vemos em uma rede social, a música que ouvimos de um cantor que apreciamos, o cheiro de fio queimado que nos preocupa quando entramos em casa, a fruta que apalpamos na feira

para ver se ela está madura ou a sopa que provamos para avaliar se a quantidade de sal está adequada. A postagem, a música, o fio queimado, a fruta ou a sopa são todos textos, significantes que percebemos com os sentidos do nosso corpo e que apontam para outros elementos, os significados, que percebemos em a nossa mente.

O vinho, por exemplo, pode ser lido pelos olhos, incluindo não apenas o rótulo da garrafa, mas também a tonalidade de sua cor; pelo nariz, para saber qual é o buquê (florais, frutados, balsâmicos etc.); pela boca, com ênfase no sabor, identificando vinhos que podem ser agressivos (pela acidez), aveludados (pela maciez), além de muito outros termos, incluindo sinônimos como estruturado, encorpado e robusto; pelas mãos, usando o tato para ter uma ideia da temperatura; e finalmente, segundo alguns especialistas (ANDRADE, 2011), também pelos ouvidos, interpretando o ruído que o vinho produz quando escorre pela taça: se o som for mais suave o vinho é mais açucarado, se for mais sonoro é mais seco.

Todos os textos que lemos com nossos cinco sentidos estão contidos em determinados suportes, tanto os analógicos, feitos de matéria, como os digitais, feitos de luz. Esses textos podem ser entendidos como reflexos produzidos pelos suportes. É com esses reflexos que interagimos todos os dias, produzindo laços, criando inúmeras associações, com pessoas e coisas, constituindo objetivamente o processo da leitura e nos constituindo subjetivamente por ela. Somos o que lemos, o que lemos são textos e os textos estão em suportes, constituídos de elementos que estão no universo, luz ou matéria.

Entre os constituídos de matéria, temos os suportes que se destacam por sua rigidez e permanência, como o ouro das medalhas dos campeões, o aço dos logotipos de marca na frente dos carros, o bronze dos monumentos e principalmente as pedras, como a de Roseta, dos dez mandamentos, e, entre tantos outros, um exemplo que sempre me comoveu: o epitáfio do poeta grego Simônides de Ceos, sobre os 300 espartanos abatidos por Xerxes, entalhado em uma rocha ao longo do caminho e que diz o seguinte, em tradução livre, “Vá, viajante, até Esparta contar aos espartanos que aqui caímos obedecendo sua lei”.

No outro extremo, estão os suportes efêmeros, capazes de manter textos provisoriamente, para que sejam consumidos na hora e depois

removidos. Um exemplo típico são as lousas na sala de aula, onde o professor escreve algo para os alunos lerem, às vezes copiarem, e depois apaga para preencher novamente, em alguns casos repetindo o processo várias vezes. Outro exemplo, mais raro, é o chão batido de algumas escolas rurais de países pobres, usado para alfabetizar os alunos; ou mesmo as areias da praia, que diante da beleza do mar podem proporcionar aos namorados a inspiração para escrevem mensagens de amor eterno, logo lavadas pela água, apagadas pelo vento e provavelmente esquecidas; mas também podem propiciar uma variante literária, lembrando a figura de Anchieta, prisioneiro dos índios e escrevendo o Poema da Virgem Maria, este de alguma maneira preservado pela memória.

Entre um extremo e outro, estão os suportes flexíveis, que podem ser dobrados e/ou enrolados, facilmente acomodados e transportados como os pergaminhos, feitos da pele de alguns animais, os tecidos de panos, e principalmente o papel que usamos em infinitas possibilidades, incluindo livros, revistas, jornais, bandeiras, sacolas etc. O que os suportes flexíveis perdem em termos de durabilidade, ganham em versatilidade; uma bandeira de dois metros quadrados duraria muito mais se fosse impressa em uma laje de pedra do que em um tecido de pano, mas não poderia ser carregada pelo manifestante nem enrolada em seu corpo durante um protesto; na verdade nem arremessada contra os outros como um projétil, pelo seu peso. Os altos investimentos já feitos no design de celulares e notebooks dobráveis servem para mostrar que a flexibilidade do suporte não é um detalhe desprezível.

Entre os textos que lemos com os olhos, o mais tradicional, e ainda o mais frequente, é o texto verbal, constituído de palavras, como aparecem nos livros, revistas e jornais impressos em papel. O que fundamentalmente caracteriza esse tipo de texto é sua orientação vertical, basicamente em coluna, para ser lido de cima para baixo e, em várias línguas, como a portuguesa, da esquerda para a direita. Essa orientação vertical resulta em uma mancha gráfica que tem uma altura superior a sua largura, com uma ou mais colunas por página. Dependendo da largura da página, ocorre um aumento do número de colunas, como se nota, por exemplo, à medida que se vai do livro para a revista e da revista para o jornal. O que normalmente começa com uma coluna em um livro do formato *pocket*, no tamanho 11 por 18 cm, pode terminar com seis colunas

em um jornal impresso de dimensões *standard*, como o *New York Times*, com mancha gráfica de aproximadamente 50 cm de altura por 30 de largura. Seria extremamente incômodo para o leitor ler um texto em coluna única com linhas de 30 cm.

O cinema e, mais tarde, a televisão trouxeram o texto imagético, com preferência pela orientação horizontal, que se alargou com o tempo. O cinema, que inicialmente usava um enquadramento horizontal de 4 por 3, foi aos poucos se ampliando até chegar ao *Cinemascope*, na proporção de 7 por 3. A televisão partiu de uma forma oval na proporção 4 por 3 e foi também lentamente se alargando, ao mesmo tempo que eliminava os cantos arredondados, até chegar ao padrão 16 por 9, com algumas propostas de 7 por 3, mesma proporção do *Cinemascope*, mas sem ter caído na preferência do telespectador. Assim como para o leitor de palavras e frases seria muito incômodo ler uma coluna muito larga de texto verbal, para o espectador de cinema e televisão seria descabido assistir a uma apresentação em tela vertical. O texto verbal, a princípio, elege a verticalidade, talvez por proporcionar uma resposta individual, sem a companhia de outras pessoas, enquanto a imagem da TV e principalmente do cinema propiciam uma resposta mais coletiva, com outras pessoas sentadas uma ao lado da outra, em uma disposição mais horizontal. Parece razoável argumentar que se trata também de uma questão de compatibilidade de alinhamento: vertical para o encontro leitor/texto, de um lado, e horizontal para a aglomeração espectador/imagem, do outro.

Na história do texto impresso em papel, como o jornal, em que o uso de ilustrações foi se tornando mais frequente, não houve problema em integrar o texto verbal com a imagem: o texto verbal continuou verticalizado em colunas e a imagem normalmente diagramada horizontalmente em mais de uma coluna, ambos coexistindo harmoniosamente na mesma página, ao contrário de alguns livros antigos em que textos e imagens eram apresentados em páginas separadas. Foi a propagação do computador pessoal, na segunda metade de século XX, com a tela no formato 4 por 3, importada da televisão de tubo, que criou o primeiro conflito entre o texto e seu suporte físico: a tela horizontal, em coluna única, só sustentava o texto verbal, em tamanho também único e de cor única, geralmente verde, com *pixels* grandes, de baixa definição, sobre um fundo escuro. A formatação do texto não era no modo visual, conhecido

pela sigla WYSIWYG (“What you see is what you get”, “o que você vê é o que você obtém”), mas feita por comandos, que eram depois enviados para uma impressora matricial, com resultados modestos, lentos e ruidosos, obtido com agulhas, que formavam as letras, imprimindo pontos em folhas de papel-contínuo perfurado. Com o tempo, a evolução dos monitores trouxe as cores e a alta definição, que juntamente com a introdução de processadores de alto desempenho e as impressoras a *laser* e jato de tinta, fizeram com que as pessoas descobrissem as vantagens do novo suporte e se adaptassem a ele sem grandes resistências.

Tanto autores como leitores descobriram que o texto digital é líquido, oferecendo a todos benefícios até então impensáveis. Para o autor, vencida a primeira relutância em dominar a tecnologia de processamento da escrita, a máquina mostra como ele pode compor o texto diretamente na tela, corrigir rapidamente os erros, em muitos casos deixando que o corretor o faça, sem precisar reescrever a frase. Além disso, o autor pode aceitar ou não sugestões de sinônimos, copiar e colar as referências no formato que estiver usando: MLA, APA ou NBR, retirar ou inserir palavras com facilidade para melhorar o estilo, reler os parágrafos que vão tomando corpo, já formatados na diagramação final, para se reorientar na progressão do texto, transformando o computador em parceiro da produção textual, com a automatização de vários procedimentos. Humano e não-humano passam a se alimentar mutuamente, formando um sistema único, como temos no contexto do órgão funcional proposto por Kaptelinin (1996) com base em Leontiev (1981). A máquina deixa de ser apenas uma extensão do corpo, para ser também uma extensão do cérebro, ampliando a ação do ser humano, que se estende da *Galáxia de Gutemberg* (MCLUHAN, 1964) para a *Galáxia da internet* (CASTELLS, 2003).

Para o leitor, a liquidez da tela permite que ele mexa na apresentação gráfica do texto que está a sua frente, escolha a modalidade (escrita ou oral) em que desejar receber o texto e use, em tempo real, sua intertextualidade, fazendo conexões imediatas com outros textos, incluindo áudio e vídeo. Enquanto o suporte sólido, como o papel, é estático e resistente a mudanças, não permitindo, por exemplo, que o leitor altere a apresentação gráfica do texto verbal ou das imagens, o suporte líquido da tela permite mudar praticamente tudo que estiver sendo apresentado, incluindo tamanho, cor, brilho, contraste, entre outros aspectos, de modo

que sua leitura seja a mais confortável possível, de acordo com suas preferências e necessidades. Se estiver visualmente impedido de olhar para o texto, por deficiência visual ou atividade exercida no momento, como na direção de um automóvel, pode ouvir o texto, no volume desejável e até na voz que escolher, dando sonoridade ao que é normalmente silencioso. Se o texto estiver escrito em uma língua que não conhece, pode ler ou ouvir na língua em que desejar. Em relação à intertextualidade, sabemos que um texto conversa com outros textos, muitas vezes pressupondo que o leitor os conheça; na contemporaneidade, considerando a sociedade em rede na qual vivemos (CASTELLS, 2004), é normalmente possível acessar a esses textos e/ou suas explicações de modo imediato, quando for necessário para aprofundar nosso conhecimento do tema.

No início do século XXI, quando autores e leitores pareciam satisfeitos e confortáveis com o suporte textual oferecido pela tela horizontal do computador, surgiu o *smartphone*, trazendo de volta a tela vertical e causando o que pode ser considerada a maior revolução da escrita na sociedade contemporânea. Depois de todas as adaptações feitas para harmonizar texto e imagem na tela larga dos monitores, enfrentamos agora a necessidade de refazer tudo para que o texto caiba na tela estreita de um dispositivo pequeno, com espaço cedido para o teclado virtual e usado preferencialmente na posição vertical. Muita informação, principalmente quando integrando texto verbal com imagens, que era diagramada para ser exposta tanto de forma vertical como horizontal, agora precisa ser toda verticalizada, para rolar de baixo para cima no celular. As imagens assumiram novas formas, muitas com o recurso da animação – como *gifs*, ícones, *emojis* e figurinhas (*stickers*) – criando novas maneiras de significar e de harmonizar com o texto verbal.

No embate entre o texto e o suporte quem perde e precisa se adaptar é o texto. Aconteceu quando surgiu o jornal impresso, aconteceu quando veio o computador e acontece agora com a popularização do *smartphone*. O resultado é que, depois de anos navegando pelo mar aberto dos monitores de tela larga, entramos na bitola estreita do celular, presos a um campo de visão restrito, como em um túnel, pela perda da visão periférica. À medida que o tempo passa e o texto se reconfigura para ser responsivo a esse novo suporte, precisamos reaprender a ler e escrever para nos acomodar a essas mudanças (LEFFA *et al.*, 2018).

■ POR QUE LEMOS

Lemos para estabelecer três conexões básicas entre o texto e o mundo: a conexão do lazer, do trabalho e da educação. A dedicação a cada uma dessas conexões varia muito de leitor para leitor, dependendo da profissão, da idade, do tempo disponível e de traços da personalidade, envolvendo, entre outros aspectos, questões de valor, senso de responsabilidade etc. Haverá leitores que só leem por lazer, outros voltados inteiramente para o trabalho e outros talvez apenas interessados em desenvolver um determinado conhecimento. Alguns podem também fundir as três conexões, não separando o lazer do trabalho e da educação, divertindo-se enquanto trabalham e aprendem.

Lemos por lazer quando sobra tempo em nossas vidas. É uma leitura normalmente serena, com possíveis interrupções para tomar um refrigerante, tirar um cochilo, contemplar o céu ou observar um passarinho na copa de uma árvore, caso estivermos deitados em uma rede; o que não exclui da categoria lazer aqueles que leem para dormir, já reservando o “livro de cabeceira”.

A leitura por lazer é uma leitura que se caracteriza por ser prazerosa, quando comparada, por exemplo, com a leitura feita no trabalho ou para a aprendizagem. A busca do prazer leva a temas que contemplem a satisfação de desejos pessoais como o gosto pelos poemas haikai, a literatura de cordel ou romances de mistério; mas podem também incluir a busca de solução para problemas de ordem psicológica, financeira ou espiritual, o que leva a literatura de autoajuda, incluindo títulos populares como *O milagre da manhã* (ELROD, 2016), *Os segredos da mente milionária* (EKER, 2006), *Philia*, do Padre Marcelo (ROSSI, 2015).

Em pesquisa feita nos EEUU em agosto de 2020, entre os gêneros mais vendidos estão os seguintes, começando pelo que vendeu mais: biografia, autoajuda, religião, saúde e política (SMAILES, 2020). Considerando apenas os gêneros literários, possivelmente mais próximos da leitura por lazer, temos, em ordem decrescente: literatura infantil, ficção literária moderna, ficção científica, ficção literária clássica, suspense, ficção histórica, literatura juvenil, realismo mágico. Os suportes textuais mais comuns nesses casos de leitura por lazer são jornais, revistas

e principalmente livros, mas os *smartphones*, pela rapidez e facilidade de acesso a milhões de textos disponíveis na rede, muitos de forma gratuita, ou de baixo custo quando pagos, estão despontando como uma opção interessante para muitos leitores e começando a competir com o material impresso (TAUBER, 2019).

A leitura por lazer, embora fundada na ideia de “matar o tempo” para que ele passe mais rápido, pode também propiciar a busca de um valor mais alto, um prazer mais intenso que nos faça entrar em um estado de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). O passatempo se transforma em *hobby* e começamos a usar nossas horas de folga para buscar a obra que nos arrebatava, mais ou menos como o surfista que corre o mundo atrás da “onda perfeita”. A leitura por lazer às vezes pode nos envolver completamente, propiciando o prazer de varar a noite sem conseguir largar o livro. Perdemos o controle dos sentidos porque fazemos uma leitura de corpo inteiro, com entrega total. É um prazer intenso que se caracteriza por uma sensação de calor que sobe pelo peito e que por um momento nos assusta. Sentimos a necessidade de respirar fundo e nos acalmar para não desmaiar, perder a consciência ou ter uma síncope, levados por sensações que vêm do fundo da alma e que não conhecíamos. Pode também acontecer, e até com mais frequência, com textos imagéticos, contemplando uma pintura de van Gogh, ou com textos sonoros, assistindo no escuro do teatro o ato 3 da ópera *Nabuco* de Verdi, ouvindo o coro dos escravos expatriados cantando com toda energia e tristeza a saudade da terra natal.

Além do lazer, lemos para o trabalho, uma leitura que está cada vez mais sendo feita no suporte digital da tela larga do computador. O texto pode vir fechado, permitindo apenas a leitura e a conexão com outros textos, mas pode também vir aberto, permitindo a inserção de comentários e alterações, como acontece, por exemplo, com o professor lendo o trabalho do aluno, o pesquisador editando o texto do colega com quem trabalha em coautoria, ou a revisora preparando a versão final do texto para publicação. É o mundo dos editais, pareceres, teses, dissertações, artigos de periódicos, instruções, pareceres etc., que caracteriza, de modo especial, o mundo acadêmico.

Na leitura para o trabalho, merece destaque o jargão das profissões, com palavras novas que entram para o vocabulário ou palavras antigas

que adquirem novos significados. Vamos dar apenas um exemplo aqui, que trazemos pela sua relevância ao que está sendo discutido. Trata-se do uso do termo “coopção”. Em uma organização social, seja um partido político, seja um grupo de pesquisa, o emprego do termo, para quem desconhece o conceito, poderia dar a ideia de parceria ou colaboração junto a outra pessoa ou organização, com a troca de ideias ou propostas de inovação. Na realidade, o termo refere-se a um processo de submissão a alguém de posição superior, que, por se sentir ameaçado, elimina ou absorve uma proposta feita pelo subalterno. Entender coopção como colaboração mostra um dos perigos da leitura: mais perigoso do que não compreender uma palavra é compreendê-la de modo errado. A posologia de um remédio mal interpretada pelo paciente pode levá-lo morte.

Um aspecto interessante que temos percebido entre a leitura para o lazer e a leitura para o trabalho é a relação entre o objetivo da leitura e classe social do aluno. De acordo com Magda Soares (1988), o objetivo da leitura pode ser visto de maneira diferente, dependendo da condição socioeconômica do aluno: enquanto para os alunos da classe média, a leitura é percebida como fruição, para os alunos das classes populares é vista como um instrumento de sobrevivência. Foi o que confirmamos em um estudo posterior, mas ainda no século passado (LEFFA; LOPES, 1994); comparando as percepções de alunos de uma escola particular do bairro nobre da cidade e de uma escola pública da periferia, vimos que os alunos da segunda escola tinham uma visão diferente das finalidades da leitura. Enquanto os filhos de pais da classe média viam a leitura como passatempo, lazer e divertimento, os alunos da periferia acreditavam que aprender a ler era uma maneira adequada de se preparar para a vida, conseguir um emprego, garantir um futuro melhor.

A conexão mais importante da leitura é com a educação, situação em que lemos para aprender a ler. Dos inúmeros aspectos a considerar aqui, vou me ater aos seguintes: (1) lemos para descobrir nossa ignorância; (2) lemos para duvidar, inclusive da própria leitura que fazemos; e (3) lemos para intervir no mundo. Não são objetivos definitivos. O que contará no fim dessa aprendizagem é a descoberta de que somos constituídos pelas conexões que fazemos nas nossas leituras. Podemos fazer conexões certas ou erradas. Minha hipótese é de que faremos as conexões certas se chegarmos à conclusão de que ignoramos muito mais do que

sabemos, de que a certeza é mais perigosa do que a dúvida, e finalmente de que a leitura deve levar à ação e não apenas à contemplação. Em termos educacionais, a capacidade de aprender a agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001), sem se deixar ficar paralisado pelo que sabe que ignora, parece-me fundamental na definição de um leitor bem formado.

Lemos na ilusão necessária de que estamos apreendendo o mundo, incluindo pessoas e coisas que podem estar dentro e fora de nós mesmos ou de nossos grupos, mas que muitas vezes é repetição do que já sabemos. Isso parece acontecer com mais frequência quando criamos comunidades de afinidades, protegidas por filtros que nos afastam do que ainda não é de nosso conhecimento. Corremos o risco de nos prendermos dentro de bolhas virtuais que construímos, compartilhando tantas vezes as mesmas ideias para todos que acabamos todos sabendo as mesmas coisas. O perigo, como já tinha previsto Fulton Sheen, bispo de Nova Iorque na década de 1950, é que quando todos sabem a mesma coisa, ninguém sabe nada (LEFFA, 2003). Às vezes também gostamos de um determinado gênero e lemos sempre os mesmos livros, o que certamente é válido como lazer, mas não como leitura para a aprendizagem.

Um aspecto relevante da leitura para a aprendizagem é ler para duvidar. A leitura nem sempre é um bem maior; ela às vezes manipula o leitor. Já alertava Platão que a escrita, ao assessorar a memória, mata a alma. Em vez de refletir sobre o mundo e pensar com a própria cabeça, o leitor se acomoda e deixa que os outros pensem por ele. Postman, em um texto publicado nos Estados Unidos em 1970, argumentava que a leitura, como é ensinada na escola, representa uma força conservadora e reacionária, baseada em uma tecnologia ultrapassada, que leva a uma educação de acesso desigual da informação por ignorar meios de comunicação mais universais e mais efetivos. Isso foi dito em 1970 e permanece ainda mais atual hoje do que na época em que foi dito.

Nunca os leitores estiveram tão ameaçados de serem manipulados como atualmente, na era digital em que vivemos, mas também nunca tiveram tanta oportunidade de verificarem o que é lido nem tanta força para interferirem no mundo como agora. O fluxo entre autor e leitor, que corria de um emissor para inúmeros receptores, partindo da sacralidade

do autor para uma multidão de leitores anônimos, em sentido único, agora corre nos dois sentidos, permitindo, pela primeira vez, uma interação real entre os dois; a fronteira entre escrever e ler deixa de existir e transforma a produção de sentido em um processo único: lemos quando escrevemos e escrevemos quando lemos. Nas palavras de Pierre Lévy (1999, p. 160), na internet, “cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto pode tornar-se emissor e aumentar o fluxo”. A mesma tecnologia que oferece o risco de manipular o leitor oferece também os recursos para duvidar, questionar e interferir.

Para a questão da dúvida e do questionamento, recomendo a releitura daquele diálogo entre Humpty Dumpty e Alice, no conto de Lewis Carol, *Através do espelho*, publicado originalmente em 1871, com várias traduções em português; segue, abaixo, a do livro de Gardner (2002):

“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty, num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos”. “A questão é que”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”. “A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar – só isto”. (GARDNER, 2002, p. 207).

Para a intervenção, partindo sempre da ideia de que não basta conhecer o mundo, mas que também é preciso modificá-lo, pego um exemplo de Goethe, do livro *As Afinidades Eletivas*, publicado originalmente em 1809. Há nele uma fala em que um personagem critica o ensino dos dez mandamentos para as crianças, que, na época, eram obrigadas a decorá-los. Sobre o quinto mandamento, *Não matarás*, questiona a bárbara instrução de proibir as crianças de matar e assassinar e sugere mudar o texto para “Protege a vida do teu próximo, afasta-o daquilo que lhe pode causar danos, colocando-te a ti mesmo em risco; se vieres a prejudicá-lo, lembra-te de que te prejudicarás a ti mesmo” (GOETHE, 2014, p. 301).

Aprender a ler envolve dois grandes momentos. O primeiro é tornar-se capaz de descobrir as armadilhas que estão postas nos textos para ludibriar o leitor, às vezes muito bem elaboradas, como é o caso, por exemplo, das *fake news*, associando dados reais com dados falsos de modo muito bem concatenado, dentro de um contexto conhecido do leitor, condizente com a bolha virtual em que habita. Para não ser enganado,

recomendo Descartes: duvide sempre. Este primeiro momento é o da reflexão.

O segundo é o da ação: refletir sem agir leva ao verbalismo (FREIRE, 1981). Para isso precisamos acreditar convictamente – sem ingenuidade e sem deixar espaço para a dúvida legítima de quem não acredita em nós – que um outro mundo é possível. Para agir nesse sentido, precisamos desenvolver a capacidade de saber intervir, não pela polêmica, que apenas polariza, mas tentativamente pelo diálogo, que leva às culturas de paz e à descoberta de afinidades eletivas com o outro (FUSTER GARCÍA, 2009; GASPAR, 2009), de outras comunidades e até de outras bolhas virtuais, criando pontos de contato entre os extremos. Com os recursos que temos atualmente, essa intervenção é possível.

■ CONCLUSÃO

O objetivo deste texto foi mostrar que a leitura é um evento que ocorre quando o leitor faz a conexão entre algo que é percebido pelos seus sentidos, o texto, e algo que está além deles. Ao tornar perceptível o que é imperceptível, seja pelo distanciamento no universo, uma galáxia a milhões de anos-luz da terra, seja pelo tamanho microscópico do que se procura, a partícula infectada de um vírus pandêmico, seja pelo recuo histórico do fato, o surgimento da *escrita* hieroglífica no período pré-dinástico do Egito – o texto, como em um passe de mágica, põe ao nosso alcance o que está muito além dele. O mundo invisível é, sem exagero, infinitamente maior do que o mundo visível e o texto, na medida em que reflete o mundo que não vemos, tem a possibilidade de tornar esse mundo visível para nós, pondo-o dentro de nossa mente.

Quando lemos, para o lazer, para o trabalho ou para aprender, há sempre a possibilidade de passarmos por uma metamorfose, não a ponto de nos transformarmos em seres diferentes, como acontece com os sapos e as borboletas, mas em pessoas diferentes. Por mais que o livro mexa com a gente, é muito provável que continuaremos como seres humanos; mas, com sorte, depois de conhecer o mundo como ele é, talvez queiramos conhecer o mundo como ele poderia ser, iniciando um projeto de intervenção. Os textos e as leituras que eles propiciam podem levar a

isso. É o que percebo na frequência com que uma frase do poeta Mário Quintana foi compartilhada no *Google*, com milhares de citações: “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”.

■ REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. *O som do vinho*. 2011. Disponível em: <https://vinhopor-marceloandrade.wordpress.com/2011/11/07/o-som-do-vinho/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEVILÁQUA, **André Firpo**; LEFFA, Vilson José. Letramentos Críticos para a Utopia: Uma proposta para a elaboração de materiais e cursos abertos e *on-line*. *Letrônica*, v. 13, p. 01-14, 2020.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. *The network society: a cross-cultural perspective*. Northampton: Edward Elgar, 2004.

COSCARRELLI, Carla Viana. Decodificação. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.

EKER, T. Harv. *Os Segredos da mente milionária*. São Paulo: Editora Pensamento, 2006.

ELROD, Hal. *O Milagre da manhã*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

FIRTH, John Rupert. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FUSTER GARCÍA, Francisco. «Afinidades electivas» entre literatura y sociología: el suicidio de Andrés Hurtado en el árbol de la ciencia como ejemplo de suicidio anómico. *EPOS*, v. 26, p. 61-75, 2009.

GARDNER, Martin. *Alice*. Edição Comentada. Aventuras de Alice nos pais das maravilhas & através do espelho. Tradução Maria Luiza X. de A Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GASPAR, Sofia Fonseca Dias. *La novela como conocimiento social: “el primo Basilio” de Eça de Queirós*. Tese de doutorado. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones, 2009.

GOETHE, Johann Wolfgang. Von. *As afinidades eletivas*. Tradução Tercio Redondo. São Paulo: Penguin, 2014.

GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.

KAPTELININ, Victor. Computer-mediated activity: functional organs in social and developmental contexts. In: NARDI, Bonnie. (org.). *Context and Consciousness: Activity Theory and human-computer interaction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1996, p. 45-68.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEFFA, Vilson José. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Isabella; PACHALSKI, Lia; MACHADO, Maristela; FERNANDES, Vera. (org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, Vilson José; NUNES, Gisele; LOPES, Juarez Aloísio; OLIVEIRA, Vinícius O. Design responsivo na produção de materiais para o ensino de línguas. In: MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. (org.). *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 112-131.

LEFFA, Vilson José; LOPES, Rita de Cássia Campos. Determinação sociolinguística do conceito de leitura. Trabalho apresentado na 46^o Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1994. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/socio.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

LEONTIEV, Alexei. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James V. (org.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: M.E. Sharpe, 1981, p. 37-71.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. *Understanding Media: the extensions of man*. New York: The New American Library, 1964.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

POSTMAN, Neil. Illiteracy in America: position papers: the politics of reading. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 244-252, 1970.

ROSSI, Marcelo. *Philia: derrote a depressão, o medo e outros problemas aplicando a*

Philia no seu dia a dia. São Paulo: Principium, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini et al. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SMAILES, Gary. What is the most popular genre of books? *Proactive writer*. 2020. Disponível em: <https://proactivewriter.com/blog/how-to-pick-a-genre-for-your-book-what-is-the-most-popular-best-selling-book-genre>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29.

SOUSA, W. Sinais de fumaça. *Educação Redenção*. 2019. Disponível em: <http://educacaoredencao2018.blogspot.com/2019/09/sinal-de-fumaca-leia-e-reflita.html>. Acesso em: 25 dez. 2020.

TAUBER, Alejandro. *Actually, reading books on a phone is great*. 2019. Disponível em: <https://thenextweb.com/insider/2019/04/23/actually-reading-books-on-a-phone-is-great/>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE LEITURA: O QUE TEMOS A APRENDER COM AS *FAKE NEWS*?

Beatriz A. Acosta. F. da Cruz

Universidade do Estado de Mato Grosso

beatriz.acosta@unemat.br

Valdir Silva (PPGL/CNPq)

Universidade do Estado de Mato Grosso

ollule4@yahoo.com

■ INTRODUÇÃO

Nesse artigo compreendemos as práticas de leitura como um sistema dinâmico complexo, pois a leitura, em concordância com as palavras de Ribeiro e Zacharias (2016, p. 19) “não é concebida como uma ação mecânica de decodificação ou repetição, mas como produto de interação entre o leitor e o texto”. Portanto, não se pode considerar as práticas de leitura como um processo único e linear, sobretudo de textos *on-line*, pois, trata-se de textos, em sua grande maioria, marcados pela não fixidez, nas palavras de Nascimento e Paiva (2009, p. 72), trata-se de “um sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de energia com seu exterior”.

No contexto contemporâneo, as práticas de leitura estão cada vez mais mediadas pelas tecnologias. A quantidade de informações

disponíveis nos meios de comunicação aumentou consideravelmente e fez com que o sujeito, segundo Carvalho e Matheus (2018), percebesse uma dificuldade em lidar com esse excesso de informação. Dentre as materialidades textuais digitais que se instituem no atual cenário em que vivemos encontram-se as *fake news*.

Nessa direção, buscamos nesse artigo mostrar um pouco sobre o que se entende por *fake news* no contexto da Pós-verdade. Além disso, pretendemos apontar brevemente a importância de incluir essas materialidades discursivas em sala de aula de língua portuguesa na Educação Básica, não apenas por se tratar de uma demanda linguística contemporânea, mas também por se configurar em uma orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as práticas de ensino de leitura.

Por fim, procuramos mostrar a relevância de tomar as *fake news* como discursividades em funcionamento nas redes sociais e a necessidade de incluí-las nas práticas de leitura em sala de aula, com a finalidade de contribuir com a formação de um sujeito-leitor mais crítico.

■ **FAKE NEWS E LEITURA: UMA RELAÇÃO COMPLEXA**

Em suas discussões sobre Pós-verdade, o jornalista Zarzalejos (2017) diz que esse termo consiste na relativização da verdade, na banalização da objetividade dos dados e na supremacia do discurso emocional. Tampouco é um fenômeno novo. Dada a visibilidade do termo no mundo contemporâneo, Pós-verdade foi escolhida como a palavra do ano em 2016 pelo Oxford Dictionaries, definindo-a como “circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal”. Nessa perspectiva, a relativização da verdade institui, conforme Keys (2018), uma nova associação à palavra *enganação*. Nas palavras do autor:

Na era da Pós-Verdade, não temos apenas verdade e mentira, mas uma terceira categoria de afirmações ambíguas que não

são exatamente a verdade, mas tampouco são uma mentira. Pode ser chamada de *verdade melhorada*. *Neoverdade*. *Verdade suave*. *Verdade artificial*. *Verdade light*. Através dessa *eufemasia* agressiva, tiramos o ferrão das mentiras (KEYS, 2018, p. 22).

A tecnologia digital permite que se manipule digitalmente qualquer documento, o que torna suspeitos até mesmo aqueles que reagem a uma falsa notícia trazendo dados corretos. Esses recursos tecnológicos que promovem a alteração de texto e/ou imagens e distorcem informações são emergências que modificam as formas de se ler no contexto *on-line*. Além disso, *sites* que visam à verificação das informações, ou seja, tecnologias que trabalham na direção oposta, também são mecanismos que surgem enquanto efeito dessa era chamada de pós-verdade. Tais aspectos influenciam a dinâmica das práticas de leitura como um todo, uma vez que, buscar outras fontes para verificação do que se lê, precisa ser constitutiva das práticas de ensino de leitura dos textos digitais.

No que diz respeito às *fake news*, Dentith (2016), em seu artigo *The problem of Fake News* explica que quando se diz que uma determinada notícia é falsa pode se ter um caráter ambíguo, pois uma determinada notícia pode ser fundada em fatos verdadeiros, mas o que se descreve na notícia é de ordem falsa. É exatamente na interface ambígua dessa notícia que o autor espera que o sentido seja produzido por parte do leitor. É esse sentido de verdade que legitima a sua compreensão sobre a necessidade de compartilhamento dessa notícia. Trata-se de uma “armadilha” linguisticamente construída com a finalidade de capturar o(s) outro(s) leitor(es) para que esse(s), convencido(s) de que se trata de uma notícia verdadeira, dê continuidade à dinâmica de difusão das *fake news* em circulação.

Nos ambientes digitais de interação social, não se pode prever com que tipo de texto o leitor irá se deparar. Pode-se dizer que estamos em um momento de disputas de informação e que as redes sociais se tornaram propulsoras disso. Nessa direção, as tecnologias interferem em nossas práticas de leitura e exigem do leitor um novo posicionamento, uma nova adaptação para que a leitura se constitua. Definitivamente

podemos dizer que ler no agora é completamente diferente da forma com que se lia antes. Modifica-se a materialidade textual e impõe-se uma modificação na posição do sujeito-leitor, logo complexifica-se a prática de leitura.

A leitura concebida como uma atividade complexa e dinâmica se justifica pela:

Existência de múltiplos agentes (leitores, autor, texto, contexto social, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc) que se inter-relacionam durante o ato de ler (FRANCO, 2013, p. 41).

O leitor ao interagir com o texto pode apresentar um novo comportamento e se tornar um novo leitor, marcando assim o seu caráter dinâmico. Em outros termos, a prática de leitura como um sistema aberto, pode se configurar em um sistema gerador de novas condições para a emergência de novos sentidos.

Esse entendimento dinâmico de leitura – e de leitor – nos remete a Coscarelli (2010) e Novais (2010) quando dizem que:

A leitura pode ser considerada um sistema complexo porque “seu comportamento emerge das interações dos seus componentes” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 2). É um sistema aberto, porque recebe estímulos externos (aberto à energia que vem de fora de si mesmo), é dinâmico, porque está em constante modificação, é auto organizado porque cria novos padrões espontaneamente sem necessitar de um sistema regular ou um gerente externo e é não linear porque pode gerar resultados desproporcionais. Em suma, “é um sistema que tem liberdade para se desenvolver em trajetórias alternativas” (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 9; COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 37).

Dentro desse contexto, o texto, por sua vez, constitui-se como um subsistema. Assim, cada momento, gera em cada leitor, sentidos que podem ser mantidos ou modificados a partir de cada nova leitura. Compreendemos que os sentidos funcionam em sua totalidade, por

apresentar elementos textuais os quais nos levam a caminhos semelhantes de interpretação dentro dele.

Entretanto, cada leitura é levada por uma ótica diferente, estabelecendo ordens diferentes, em decorrência da constante necessidade do leitor em se auto organizar. Assim, se a leitura de um determinado conteúdo presente no texto for insuficiente para sua compreensão e se for preciso consultar outras fontes, percebe-se uma sensibilidade às condições iniciais do sistema leitura.

Ao pensarmos no texto digital, as complexas atividades de leitura somam-se a outras funções. Conforme Barton e Lee (2015), não se pode pensar mais em textos como fixos e estáveis, pois eles estão em constante mudança e tornando-se cada vez mais multimodais e interativos. Os autores explicam que:

Os *links* entre os textos são complexos no plano *on-line*, e a intertextualidade é comum em textos *on-line*, pois as pessoas recorrem e jogam com os outros textos disponíveis na *web*. Novas mídias também introduziram novas relações entre as noções tradicionais de fala e escrita. Mais gêneros híbridos são identificados na *web* (BARTON & LEE, 2015, p. 31).

Diante de uma tela de computador, *smartphone* ou *tablet*, o leitor precisa compreender funções como a do *link*, identificar ícones e, também, aspectos próprios de cada rede social, como por exemplo, a função curtir, comentar, colocar *emoticon* do *Facebook*, ou então a função *re-tweet*, seguir, inserir imagens, do *Twitter*, assim como adicionar imagens, áudios, vídeos, fazer citações, encaminhar, entre outras funções possíveis no *WhatsApp*.

Nessa direção, o leitor que faz uso de recursos digitais precisa ser letrado digitalmente, pois as tecnologias exigem o domínio de funções básicas, como ligar e desligar, acessar um *site*, usar o teclado, etc. Além disso, exige-se competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos, como apontam Ribeiro e Zacharias (2016, p. 21):

Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informações relevantes e confiáveis na *web*, navegar em *sites* de pesquisa [...] definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais ou profissionais.

Nos ambientes digitais, os textos podem ser compartilhados e permitem a participação do leitor com o meio. Quanto a essas participações, elas estão marcadas, conforme Barton e Lee (2015), por práticas de letramento das pessoas. Essa noção é fundamental para os estudos de práticas de letramento/leitura, pois “existem padrões comuns na utilização de leitura e da escrita” (BARTON & LEE, 2015, p. 25).

O leitor que faz uso de recursos digitais em seu processo de leitura, promove interações que vão além da análise do texto em questão, isso marca a dinamicidade não só do sistema leitura, mas também do leitor. Ainda em relação a leitura no ambiente *on-line*, a interatividade ali presente não se restringe ao uso das redes sociais, as quais as notícias circulam com maior rapidez, mas, sobretudo, na maneira como os indivíduos se relacionam, aprendem e têm acesso às informações.

Sendo assim, ao atribuírmos a qualidade de adaptação ao ato de ler, significa admitir que, a leitura exige, do leitor, constante atualização e reestruturação, uma vez que estamos sempre nos deparando com novos tipos de texto e, conseqüentemente, novas formas de leitura, gerando assim adaptações do leitor na sua inter-relação com o texto.

Nessa perspectiva complexa de práticas de leitura, o significado não está localizado em nenhum local específico. Conforme Franco (2013), o significado emerge a partir das interações do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do Sistema Dinâmico Complexo de leitura.

Para mostrar esse funcionamento de práticas de leitura a partir de *fake news*, apresentamos um recorte do resultado das análises desenvolvidas a partir de uma Oficina denominada *Leitura e Interpretação de Texto – Para além das fake news*, realizada com os alunos das turmas A, B e C do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Cáceres-Mato Grosso. Essa oficina, teve como objetivo contribuir

para que os alunos participantes pudessem compreender outros modos de leitura, produção de sentido e postura crítica no contexto *on-line*, a partir das *fake news* e dos contextos digitais onde elas circulam.

A análise e discussões aqui propostas serão realizadas com base nas contribuições de Zacharias (2016) sobre os quatro pontos requeridos para que a leitura aconteça pelo sujeito-leitor, por concordar e explorar tais aspectos ao longo do desenvolvimento da Oficina, abordaremos aqui os quatro pontos, analisando em quais momentos os agentes demonstram conseguir desenvolver esses pontos ou não. Além disso, apontaremos os aspectos que confirmam as práticas de leitura enquanto sistemas dinâmicos complexos.

De acordo com Zacharias (2016), os quatro pontos a serem desenvolvidos pelo sujeito-leitor, são:

1. Ler com suficiência para decodificação e sustentação do interesse e envolvimento durante a leitura;
2. Dispor de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, que permitam atribuir sentidos às palavras e frases em seus determinados contextos;
3. Adicionar habilidades metacognitivas como fazer previsões em redes mentais que permitam antecipar o conteúdo do texto, antes e durante a leitura;
4. Produzir inferências.

Como apontado anteriormente, os alunos participantes da oficina foram divididos em três pequenos grupos (A, B, C) e todo o trabalho se deu com base na leitura e discussões de diversas *fake news*. Para esse artigo, apresentaremos os resultados dos trabalhos com *fake news* em cada um dos grupos. Observamos que não é o objetivo aqui, a exemplo do ocorrido na oficina, promover comparações entre os grupos, mas sim, apresentar as diferentes dinâmicas ocorridas dentro de cada grupo, aqui entendidos como subsistemas, e como elas afetaram o sistema como um todo. Esclarecemos que todos os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios e também omitimos o nome da escola com o propósito de preservar suas identidades.

A primeira *Fake news* é a seguinte:

Figura 01 – *Fake news* sobre Rodrigo Maia



Fonte: <https://bityli.com/h46WQ>. Acesso em: 10 de abril de 2019

É possível perceber que se trata de uma postagem no *Facebook*, com bastante repercussão. Com 331 comentários, 31 curtidas e 8,2 mil compartilhamentos. Esses compartilhamentos podem indicar que o texto foi interpretado como um fato pelos usuários do *Facebook*. Vejamos o que diz a Lais (Grupo C):

Excerto #01

A gente acredita que essa notícia é falsa. Porque ali diz que só pode ocupar cargo de presidente da câmara nascidos em território nacional, porém ao pesquisar o artigo a gente encontra que não é quem nasceu em território nacional é quem é considerado brasileiro nato e você é considerado brasileiro nato se seus pais são estrangeiros e você nasce no Brasil ou seus pais são brasileiros e você mesmo nascendo no estrangeiro é registrado como brasileiro. No caso dele, apesar de ter nascido no Chile ele foi registrado como brasileiro porque tem o seu pai brasileiro, então ele é sim considerado um brasileiro nato, portanto essa notícia é falsa, porque não tem como ele não ser considerado brasileiro (Lais – Grupo C).

Como se pode verificar, a aluna explicou o que leu e demonstrou que sua leitura não foi apenas da notícia selecionada, mas que outras fontes foram consultadas para contribuir com as conversas do dia do encontro presencial. A fala, “*porém ao pesquisar o artigo*” indica que ela leu outras fontes para refutar a informação presente na “notícia”. Na sequência, ela explica que o político a quem a postagem se refere é brasileiro nato e que, portanto, ele pode sim ocupar o cargo em que está. Esse procedimento descrito pela aluna, aponta que ela leu para além da discursividade em funcionamento na referida *fake news*, marcando a intertextualidade, conforme o excerto a seguir:

Excerto #02

Nós confirmamos sobre a data de nascimento, onde ele nasceu, as coisas que estão ali na notícia e sobre o pai dele e daí um pouco da história dele para saber como que ele foi considerado nato (Lais – Grupo C).

A partir da posição da Lais é possível notar que a necessidade de consultar outras fontes – intertextualidade – é mais um exemplo da complexificação das práticas de leitura que se institui no contemporâneo. Ler hoje não é mais o mesmo que ler antes do advento da internet, principalmente no contexto da pós-verdade. Além disso, nota-se a *sensibilidade às condições iniciais*, pois ao precisar consultar outro texto para a interpretação do que foi lido, esse gesto de leitura torna-se, então, resignificado. Em outras palavras, a notícia postada no perfil do *Facebook* aqui em análise, tem por finalidade produzir um efeito de verdade, um fato. Porém, se o leitor, a partir de uma postura crítica e conhecimentos linguísticos que possibilite verificar problemas de grafia, como é o caso em “*o chileno dado as cartas*”, ao invés de “dando”, pode indicar uma “pista linguística” sobre a veracidade da notícia em circulação e assim, provocar no leitor uma postura de desconfiança e o entendimento das potencialidades de ser o referido *post* da Figura 01, uma *fake news*.

Pode-se notar ainda que, dadas as condições iniciais para a leitura, a aluna Lais demonstrou conseguir desenvolver dois pontos dos quatro propostos por Zacharias (2016) para a leitura. Tanto no excerto #1 como

no excerto #2, verifica-se que a aluna leu com suficiência para decodificação e sustentação do interesse e envolvimento durante a leitura e dispõe de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, que permitem atribuir sentidos às palavras e frases em seus determinados contextos, conforme aponta Zacharias (2016).

Ainda com relação ao grupo C, verifica-se também a postura sujeito-leitor da aluna Bella, conforme o excerto a seguir:

Excerto #03

Então como a gente achou, a gente pesquisou a constituição principalmente e também sobre ele em questão, quem ele é, para saber se os dados que estão nessa notícia são verdadeiros. Nós pesquisamos para saber quem era Rodrigo Maia, onde ele nasceu, e tudo mais para assim confirmar se as informações estão corretas sobre ele (Bella – Grupo C).

Nas palavras da Bella podemos verificar que o grupo trabalhou efetivamente para desenvolver as práticas de leitura. Dito de outro modo, as alunas Lais e Bella buscaram outras fontes textuais as quais são lidas para produzir suas análises referentes à postagem em questão. Conforme afirmam Coscarelli e Cafiero (2013, *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 22), o trabalho do leitor envolve as capacidades de analisar, relacionar, localizar informações entre outras coisas. Além dessas habilidades, as autoras explicam que os elementos que o texto apresenta também devem servir para orientar a interpretação e a compreensão do leitor. É esse funcionamento exposto pelas autoras que podemos verificar nos Excertos #1, #2 e #3.

Nessa direção, o Excerto a seguir mostra que a aluna Ana, também do grupo C, fez uso dos elementos apontados pelas autoras para a compreensão do texto:

Excerto #04

Ah professora, uma coisa que me fez desconfiar é que as fontes lá em cima estão de forma muito chamativa e tipo colocando “o chileno dando as cartas” eu fiquei pensando “como assim?” e lá embaixo, onde tem as informações dele diminui muito, então os

detalhes ficam bem pequenos pra gente não ter curiosidade de ir lá ler (Ana – Grupo C).

No Excerto acima é possível perceber uma leitura da aluna bastante pertinente e corrobora os quatro pontos de Zacharias (2016) necessários para a leitura ser efetivada. Além disso, nota-se que a aluna prestou atenção às discussões e orientações feitas na oficina e pôs em funcionamento o conhecimento sobre as características linguísticas de uma notícia e, com propriedade, incorporou as estratégias em suas práticas de leitura.

Quando Ana diz “*as fontes lá em cima estão de forma muito chamativa*”, “*lá embaixo, onde tem as informações dele diminuiu muito*” e “*os detalhes ficam bem pequenos pra gente não ter curiosidade de ir lá ler*”, ela demonstra perceber que tais elementos linguísticos em funcionamento são estruturados pelo autor do *post* com o propósito de capturar a atenção de seus leitores, manipulando-os como sendo uma verdade, na expectativa de que seus seguidores compartilhem, nos termos digitais, viralize o *post* em questão em suas redes sociais e assim sucessivamente.

Além disso, o Excerto #4 expõe que a aluna Ana recorreu ao que Holland (1997) denomina de *feedback*. Por meio do *feedback*, os agentes são capazes de aprender uns com os outros e compartilhar experiência. Torna-se possível dizer que as alunas Ana, Lais e Bella aprenderam colaborativamente a ler e identificar os elementos linguísticos de uma notícia que podem tipificá-la como sendo uma *fake news*.

Seguindo com o trabalho das análises das *fake news* pelos grupos, a segunda discussão foi realizada pelo Grupo B. Para esse trabalho, apresentamos a análise das discussões produzidas sobre a notícia abaixo:

Figura 02 – *Fake news* sobre Obama



Fonte: <https://bityli.com/EY2aG>. Acesso em: 10 de abril de 2019

Como se pode verificar, a notícia é baseada na fala de uma brasileira que organizou a passeata em defesa do então candidato à presidência dos Estados Unidos Donald Trump, dizendo que o Estado Islâmico havia sido criado pelo ex-presidente americano Barack Obama. A citação trazida no título da notícia encontra-se respaldada na fala de Donald Trump, quando ele declarou, em campanha, que Obama e a então candidata do Partido Democrata, Hillary Clinton, eram cofundadores do Estado Islâmico.

Essa postagem foi feita pela revista *Veja* em sua página na internet (*Newsletter*), noticiando uma passeata que aconteceu no Brasil a favor de Donald Trump. Nela, a repórter Talissa Monteiro apresenta uma entrevista realizada com a estudante carioca Lara Rotenberg que, conforme se compreende pela leitura do texto, organizou todo esse movimento pró-trump. Desse modo, percebe-se que a organizadora utiliza a fala de Trump durante o movimento.

Nessa direção, a respeito das práticas de leitura, as alunas do Grupo B não demonstraram interação entre leitor e texto, e nem uso da intertextualidade para a compreensão do texto. Esse funcionamento nos

remete a Zacharias (2016) quando observa que ler consiste em ir além da decodificação de signos, entendendo a leitura como “um produto da interação entre o leitor e o texto” (ZACHARIAS, 106, p. 19). Ao perceberem essa não interação do grupo B com o texto, as alunas do grupo C colaboraram com as atividades de leitura e interpretação contribuindo com as discussões sobre a notícia.

Desse modo, como procuramos sustentar nesse artigo, a leitura, por ser um sistema aberto e dinâmico, não se constitui apenas pela interação entre leitor e texto, mas também pela interação do leitor com outros leitores, assim como já dito anteriormente. Essas intervenções dinamizaram as discussões e criaram novas condições iniciais para a emergência de uma percepção não verificada até então, no Grupo B. Diante disso, percebe-se uma auto-organização do grupo e seus integrantes iniciam, então, a produção de uma análise apontando as incongruências presentes no texto, conforme se verifica nos Excertos abaixo:

Excerto #05

Isso aconteceu antes das eleições? Tipo tem que ver a data, se foi antes ou depois (Maria – Grupo B).

Excerto #06

Aqui tá falando que é de 2016, então foi quando estava tendo as eleições lá (Sofia – Grupo B).

Excerto #07

Então estão meio que fazendo isso para fazer as pessoas se questionarem em quem votar (Maria – Grupo B).

Assim, foi possível notar que após a interação de uma aluna de fora do grupo, as alunas responsáveis pela notícia passaram a se questionar de que maneira elas poderiam verificar as informações, conforme Maria percebe ao dizer “*tipo, tem que ver a data*”. Isso aponta um processo de aprendizagem decorrente da dinâmica estabelecida entre a *parte* (Grupo B) e o *todo* (Grupo A e C).

Outro aspecto interessante é que as práticas de leituras das *fake news* tiveram como base pesquisas feitas pelos grupos em seus *smartphones*. Esse funcionamento pode ser verificado no Excerto #06 quando

a Sofia diz “*aqui tá falando*”. O advérbio de lugar “aqui” refere-se ao texto no *smartphone* da aluna, ou seja, ela se relaciona com a textualidade no espaço digital na busca de informações confiáveis para uma melhor compreensão das discursividades postas em funcionamento na *fake news* em análise pelo grupo.

Por fim, apresentamos a seguir as análises produzidas pelo Grupo A com base no *post* abaixo:

Figura 03 – *Fake news* sobre Pablo Vittar



Fonte: <https://bityli.com/ianX9>. Acesso em: 10 de abril de 2019

A figura acima apresenta uma postagem feita no *Facebook*, porém diferentemente do que foi verificado na postagem analisada pelo Grupo C (Figura 01) sobre o nível exponencial de viralização, essa conta com apenas 17 comentários e 45 compartilhamentos, o que não invalida a natureza *fake* e circulação do *post*. Esse texto foi feito durante as eleições presenciais do Brasil em 2017 e apresenta uma montagem de uma foto da cantora Pablo Vittar ao lado de Jair Bolsonaro com um recorte de um *post* do *Twitter* da cantora dizendo que se Bolsonaro ganhasse as eleições, ela encerraria sua carreira e deixaria o país. Na descrição do *post* do *Facebook*, do lado direito da imagem, apresenta-se a seguinte mensagem

“Pablo Vittar anuncia que vai encerrar a carreira se BOLSONARO ganhar eleição. Se você assim como eu tá preocupado com isso. Compartilhe”.

Desse modo, apresentamos, no Excerto a seguir (#08), a leitura feita pela Inara – Grupo A:

Excerto #08

Seria meio óbvio que é uma notícia falsa, porque eu vejo muito vídeos do Pablo Vittar e ele disse que nunca deixaria o país dele por conta de um político (Inara – Grupo A).

Excerto #09

Professora, essa postagem do Twitter eu acho que ele chegou a postar mesmo na época das eleições, mas eu acho que mais como uma zueira (Isabel – Grupo A).

Em um primeiro momento, as alunas relatam o que haviam lido e compreendido sobre o referido *post*, marcando, logo de início, sua opinião sobre ele, quando Inara diz “*Seria óbvio que é uma notícia falsa*”. A aluna Isabel diz se lembrar de ter visto uma postagem desse tipo, mas acreditava ser uma brincadeira ao dizer “*acho que mais como uma zueira*”.

Esses depoimentos permitem dizer que há uma prática de leitura no digital (notícias, *posts* e vídeos), mas que ainda não há uma prática efetiva de verificação da veracidade das informações, como apontam os Excertos #08 e #09 em que elas relatam desconfiar da postagem. Essa relação de verificação da veracidade da notícia vista anteriormente por elas, somente se efetiva no âmbito da oficina, como se pode verificar no Excerto abaixo:

Excerto #10

Eu encontrei uma notícia na internet, dizendo que fizeram uma investigação do Twitter do cantor contabilizando de 18 a 20 de setembro de 2018 fizeram uma contagem de 32 postagens dele e nenhuma citando o Bolsonaro. Isso eu encontrei no site LUPA em que eles fizeram a checagem dessa postagem. E a escrita também desse twite tá muito estranho, letra maiúscula e tudo mais, querendo chamar a atenção (Inara – Grupo A).

É possível perceber que o grupo buscou outras fontes para confirmar as informações ali presentes, conforme destacada na fala da Inara ao dizer “*aí eu encontrei uma notícia na internet*”. Outro movimento de leitura não verificado nos outros dois grupos refere-se ao fato da aluna descrever uma investigação feita no perfil oficial do *Twitter* da cantora pelo *site* LUPA¹, que comprovou não haver nenhuma postagem dessa natureza. Nota-se esse movimento quando ela diz “*isso eu encontrei no site LUPA*”.

É pertinente observar quando a Inara diz que “*[...] a escrita também desse twite tá muito estranho, letra maiúscula e tudo mais, querendo chamar a atenção*” demonstra o efeito da oficina e das discussões feitas anteriormente pelo Grupo C sobre os aspectos linguísticos postos em funcionamento da estruturação da notícia. Isso permite dizer que há uma dinâmica de aprendizagem sobre práticas de leitura no digital que emergem do contexto das relações colaborativas constituídas no grupo oficina.

O grupo aponta ainda a existência de um funcionamento irônico na postagem, quando elas fazem o seguinte comentário:

Excerto #11

São edições de fãs que criam perfis dos cantores e ficam postando. E dá para ver aí na escrita no Facebook, quando fala que “se você assim como eu também está preocupado...” eu acho que é um sarcasmo, ironizando o fato do Plabo Vittar ir embora e querendo dizer que isso não teria importância (Isabel – Grupo A).

A aluna Isabel ao dizer “*são edições de fãs que criam perfis dos cantores e ficam postando*” ela está explicando que, o perfil que está na imagem provavelmente é um perfil *fake*, criado por algum fã e não o perfil oficial da cantora, contribuindo com a fala anterior da sua colega de grupo. Além disso, a aluna nota o funcionamento de ironia na descrição do *post*, em que diz *se você assim como eu também está preocupado*, ela explica dizendo *eu acho que é um sarcasmo, ironizando o fato do Plabo Vittar ir embora e querendo dizer que isso não teria importância*. Essa percepção do

1 O LUPA é um *site* de checagem da veracidade de informações que circulam na internet, baseado nas investigações realizadas por jornalistas.

funcionamento irônico no *post* do *Facebook* mostra uma sofisticação no processo de interpretação da aluna Isabel.

Assim, em relação aos aspectos de leitura, o Grupo B demonstrou conseguir desenvolver todos os pontos apresentados pela autora Zacharias (2016), em especial o ponto 3 (três) de – fazer predições em redes mentais que permitam antecipar o conteúdo do texto, antes e durante a leitura.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as discussões aqui apresentadas apontam a pertinência do trabalho com *fake news* como práticas contemporâneas de ensino de leitura, uma vez que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas de um sujeito-leitor crítico. É preciso ter em mente que as *fake news*, independentemente de sua natureza e propósitos, são textos, ou seja, materialidades discursivas dependentes de interpretação.

Como procuramos mostrar nesse artigo, tomar as *fake news* como textualidade, é compreender que as *fake news* se constituem enquanto texto argumentativo e possuem características específicas. Portanto, deve ser considerada e abordada nas aulas de língua portuguesa e na escola em geral, como uma estratégia que possa contribuir com o desenvolvimento de práticas de leitura instituída pela/na sociedade contemporânea. Logo, de um sujeito-leitor capaz de ler e de interpretar para além do instituído histórico e culturalmente pela escola. É preciso pensarmos, então, na complexificação, na auto-organização, nas adaptações e atualizações das dinâmicas para a formação de um sujeito-leitor e de uma escola 2.0. Em síntese, temos muito que aprender e ensinar com as *fake news*.

■ REFERÊNCIAS

AGUIAR, Felipe M. de; COUTO, Nadia. *As Fake News e a Crise da Credibilidade Jornalística: Um estudo de Caso*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado

ao Curso de Graduação em Jornalismo da Faculdade Satc, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Jornalismo. NOV 2017. Disponível em: <https://bityli.com/KESOE> . Acesso em: 20 de julho de 2019.

ALMEIDA, Virgílio; DONENA, Danilo; LEMOS, Ronaldo. *Com avanço tecnológico, Fake News vão entrar em fase nova e preocupante*. ANE – Brasil, 2018. Disponível em <https://anebrasil.org.br/artigos/com-avanco-tecnologico-fake-news-vaao-entrar-em-fase-nova-e-preocupante/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Ensino Médio). Brasília: MEC. 2017, p. 5-33 e 461-489.

COSCARRELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. *Leitura: Um processo cada vez mais complexo*. Letras de hoje. v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

D'ANCONA, Matthew. *Pós-verdade: A nova Guerra Contra os Fatos em Tempos de Fake News*. Tradução Carlos Szlak. 1. ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DENTITH, Matthew R. X. *The Problem of Fake News*. Public Reason, 8 (1-2), 65-79, 2017.

FRANCO, Claudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Sílvia; FRANCO, Claudio. (org.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

HOLLAND, John Henry. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. Reading: Addison-Wesley, 1995.

KEYES, Ralph. *A Era da Pós-Verdade: Desonestidade e enganação na vida contemporânea*. Tradução Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018.

O GOVERNO Obama criou o Estado Islâmico”, diz organizador brasileiro em passeata pró-trump. *Revista Veja on-line*, 7 de novembro de 2016. Disponível em: <https://bityli.com/EY2aG>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

PABLO VITTAR Anuncia que vai deixar o país se Bolsonaro ganhar em 2018. *Lupa*, 21 de agosto de 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/08/21/verificamos-pablo-vittar-bolsonaro/>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do. *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

UM CHILENO dado cartas, impondo as regras do jogo? *E-farsas*, 10 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.e-farsas.com/rodrigo-maia-nao-pode-ser-presidente-da-camara-por-ser-chileno.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ORTOGRAFANDO: UM APLICATIVO PARA TRABALHAR A ESCRITA ORTOGRÁFICA EM ESCOLARES COM DISLEXIA

Teófilo Ribeiro da Silva Neto
Universidade Católica de Pernambuco
teofilo.2016231930@unicap.br

Luciana Cidrim
Universidade Católica de Pernambuco
luciana.cidrim@unicap.br

Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', *Campus Marília/SP*
sacap@uol.com.br

Francisco Madeiro
Universidade Católica de Pernambuco
francisco.madeiro@unicap.br

■ INTRODUÇÃO

As dificuldades no domínio do conhecimento ortográfico podem impactar a escolarização em diversas medidas, tendo em vista que a leitura e a escrita são fundamentais ao longo da vida acadêmica. A palavra ortografia é derivada da língua grega: *orthos*, que significa correto, e *graphein*, que significa escrever. Assim, ortografia quer dizer escrita

correta. O conhecimento ou repertório ortográfico, por sua vez, se refere à informação armazenada na memória, que diz respeito a como a língua falada é representada na linguagem escrita e é considerado uma importante ferramenta no processo de alfabetização (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2019).

No ensino da língua inglesa, desde cedo os escolares são estimulados a aprender como as palavras devem ser escritas, por meio de listas de palavras denominadas '*sight words*' (MCARTHUR *et al.*, 2013; MCARTHUR *et al.*, 2015). Na tradução para a língua portuguesa as '*sight words*' seriam 'palavras de visão'. As listas de '*sight words*' são compostas por palavras utilizadas com alta frequência na língua inglesa. As crianças são incentivadas a memorizar essas palavras desde pequenas, para que possam reconhecê-las automaticamente sem precisar de estratégias para decodificá-las (RAVITCH, 2007).

Para Kear e Gladhart (2003), o uso de '*sight words*' durante a escolarização de crianças é uma boa estratégia, pois elas podem ser capazes de identificar a maioria das palavras em um texto antes mesmo de tentar lê-lo. Além disso, muitas dessas palavras possuem uma ortografia arbitrária, não sendo possível que a criança as reconheça apenas decodificando. As palavras que compõem as listas de '*sight words*' são divididas em níveis e introduzidas para as crianças de acordo com a frequência de aparecimento nos textos.

A relação mais transparente entre fonologia e ortografia, no que se refere à língua portuguesa, parece produzir problemas mais acentuados para a escrita ortográfica quando comparado à leitura. Na dislexia, as dificuldades são frequentemente observadas no início da alfabetização, comprometendo a aquisição da leitura, da escrita e da ortografia (REID; STRNADOVÁ; CUMMING, 2013; NOGUEIRA; CÁRNIO, 2017). Também podem ocorrer falhas nos processos cognitivos, fonológicos e/ou visuais (REID, 2016). A aprendizagem da forma correta de escrever as palavras é uma tarefa mais difícil para disléxicos (CAPELLINI, 2011). O fato de estarem expostos ao ensino formal da ortografia no ambiente escolar não garante o domínio da ortografia e, por esta razão, são necessárias estratégias específicas para esses escolares (CAPELLINI; SAMPAIO, 2014). O desenvolvimento de uma consciência ortográfica, habilidade

metalinguística relacionada com a reflexão acerca do conhecimento ortográfico (CHIARAMONTE, 2018; CHIARAMONTE; SENO; CAPELLINI, 2018), é especialmente difícil para disléxicos.

Observa-se que os escolares cometem ‘erros’ durante a aprendizagem da escrita até que, progressivamente, se apropriem do sistema ortográfico. Consequentemente, os erros se tornam cada vez mais específicos e assistemáticos. Por outro lado, alguns deles parecem ter uma trajetória diferente. As dificuldades na aprendizagem escolar podem ser sintoma de transtornos de aprendizagem, como a dislexia (NAVAS, 2011; CAPELLINI, 2011; BASSO *et al.*, 2017; NOGUEIRA; CÁRNIO, 2018).

Os avanços da Tecnologia e das Ciências vêm gerando mudanças no cenário mundial, as quais se deram de forma mais aguçada nas últimas décadas, refletindo na educação e trazendo novos rumos para o ambiente educacional (GENTILINI; SCARLATTO, 2015; SANDERS, 2018; KRIVEC *et al.*, 2019).

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem ser utilizadas no contexto clínico e educacional como um facilitador para escolares com dificuldades e transtornos de aprendizagem, aumentando a sua motivação (CIDRIM; MADEIRO, 2017; DYMORA; NIEMIC, 2019; DEGIRMENCI; BAGLAMA; YUCHAN, 2020). A utilização dos recursos das ferramentas tecnológicas, tais como escolha adequada de fontes e cores, reconhecimento de voz, pistas visuais e/ou auditivas e animações, podem favorecer melhores oportunidades de ensino-aprendizagem para esses escolares. Neste capítulo é apresentado um aplicativo voltado para a intervenção das dificuldades ortográficas em escolares com dislexia.

■ DISLEXIA E ORTOGRAFIA

Dificuldades ortográficas têm sido frequentemente observadas em escolares com dislexia (GIANNOULI; PAVLIDIS, 2014; WANG; NICKELS; CASTLES, 2015; BIGOZZI *et al.*, 2016; DAIGLE *et al.*, 2016; SANDERS; BERNINGER; ABBOTT, 2017) e persistem até a vida adulta (ÖSTBERG; BACKLUND; LINDSTRÖM, 2016).

Os aspectos fonológicos e ortográficos de determinada língua podem levar os escolares a cometerem vários tipos de erros ao escreverem as palavras (CIDRIM *et al.*, 2015). Os desvios podem ser influenciados por características intrínsecas da própria linguagem escrita, as quais demandam diferentes habilidades ou conhecimentos por parte do aprendiz (ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2015). A compreensão do processo de desenvolvimento ortográfico é baseada em observações de erros ortográficos cometidos pelos escolares. Esses erros fornecem *insights* sobre como os escolares concebem o sistema fonológico e ortográfico de determinada língua e quais estratégias cognitivas utilizam para traduzir a linguagem oral para a forma escrita. O processamento ortográfico refere-se, portanto, à habilidade de formar, armazenar e acessar a representação ortográfica das palavras (STANOVICH; WEST, 1989).

Diferentes estruturas de linguagem produzem diferentes tipos de erros e nas línguas que possuem uma ortografia mais transparente há uma ocorrência menor de erros (GIANNOULI; PAVLIDIS, 2014). Na ortografia do inglês, por exemplo, fatores como frequência e tamanho das palavras, assim como os modos de combinação das letras, têm sido apontados como aspectos associados às dificuldades na soletração e na leitura (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2013).

O princípio alfabético é definido como a capacidade de perceber que os sons são representados por letras e que quando um fonema específico ocorre em uma determinada palavra, em uma dada posição, este pode ser representado por uma ou por mais de uma letra (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009). O conhecimento de que os fonemas podem ser representados por letras é uma condição necessária para o domínio da leitura em um sistema de escrita alfabético, uma vez que quanto mais automático é o acesso aos nomes das letras e aos sons que elas representam mais satisfatório será a decodificação das palavras (NICOLAU; NAVAS, 2015). Entretanto, é necessário considerar que as relações letra-som e som-letra não são estáveis, o que torna o desenvolvimento e o estabelecimento da escrita ortográfica uma aprendizagem complexa (BARBOSA; MEDEIROS; VALE, 2016; CHIARAMONTE; SENO; CAPELLINI, 2018; CHIARAMONTE; CAPELLINI, 2019).

Escolares com dislexia apresentam erros ortográficos do tipo omissão ou adição de segmento, correspondência fonografêmica dependente de contexto e correspondência fonografêmica independente de regra (CHIARAMONTE, 2018). O tipo de erro correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético/posição compõe uma categoria de alta frequência em escolares brasileiros com dislexia e com dislexia e Transtorno do *deficit* de atenção e hiperatividade (TDAH) (ALVES; CASELLA; FERRARO, 2016). Esses erros são observados na escrita de palavras irregulares da língua portuguesa, como por exemplo: *feliz* por *felis*, *dança* por *dansa*, *visual* por *vizual*, *xícara* por *chícara*, *garrafa* por *garafa*, *longe* por *lonje*, *trouxe* por *trousse*, *colégio* por *coléjio*, *faixa* por *faicha*, *macarrão* por *macarão*, *lixo* por *lichu*, entre outras. Quando comparados a escolares sem transtornos de aprendizagem, os disléxicos cometem erros de ortografia arbitrária, que estão diretamente relacionados com a memória visual, conhecimento de regras ortográficas, léxico e morfologia.

Não é a mera exposição dos escolares aos itens escritos e muito menos a tentativa de memorização de regras que vai garantir a escrita ortográfica. A ortografia da Língua Portuguesa possui diversas facetas que devem ser levadas em conta, já que suas regras não são de uma mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aquisição (MEIRELES; CORREA, 2006; CAPELLINI; ÁVILA, 2007) e anos de prática e exercitação para o seu domínio (WALKER *et al.*, 2005; MANZANO; SANZ; CHOCANO, 2008; MASON; GRAHAM, 2008).

Além da dificuldade de decodificação fonológica, aprender a ler palavras novas tem sido um desafio para escolares com dislexia, em especial, as '*sight words*', que na língua inglesa são palavras comuns que o escolar vai vivenciando nos materiais escritos ao longo do processo escolar (WANG; NICKELS; CASTLES, 2015). Na dislexia fonológica, o escolar tem dificuldade para realizar a leitura de palavras e de *pseudopalavras*, devido ao prejuízo nas habilidades metafonológicas e processamento auditivo. Na dislexia superficial ou visual, em que o problema se encontra no processamento visual da informação, o escolar falha no reconhecimento de palavras irregulares (GALABURDA; CESTNICK, 2003).

■ O APLICATIVO ORTOGRAFANDO

O aplicativo *Ortografando* foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar na intervenção das dificuldades ortográficas de escolares com dislexia. É destinado a escolares a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. O aplicativo pode ser utilizado por fonoaudiólogos, pedagogos e profissionais da área da educação envolvidos na equipe multidisciplinar que atuam na intervenção de escolares com dislexia. É uma ferramenta intuitiva, de modo que, mesmo sem o auxílio de um adulto, o próprio escolar também poderá utilizá-la. Trata-se de um aplicativo para a plataforma *Android*, com sua primeira versão desenvolvida para *smartphones* e *tablets*.

No processo de construção do aplicativo, a equipe, com integrantes das áreas de Ciência da Computação, Fonoaudiologia e Engenharia Elétrica, realizou uma pesquisa nas lojas de aplicativos da *GooglePlay* e *AppStore* por meio das palavras ‘*dyslexia*’ e ‘*dislexia*’ para identificar aplicativos com proposta semelhante ao *Ortografando*. É importante destacar que essa busca serviu apenas como uma consulta, pois a concepção da ideia e todo o funcionamento do aplicativo ora descrito não se apoiou em nenhuma ferramenta tecnológica já existente. Observou-se, também, um número reduzido de aplicativos disponíveis para a língua portuguesa que contemplam o trabalho específico com escolares com dislexia, mais especificamente com a abordagem para dificuldades ortográficas específicas.

Para a criação do aplicativo foram utilizados o editor de texto *Visual Code* e o *React Native* versão 0.61, como *framework* de desenvolvimento nativo para a plataforma *Android* e o *React Native Voice* para reconhecimento de voz (REACT NATIVE COMMUNITY, 2020), cuja biblioteca é responsável pela conversão de voz em texto. Este aplicativo apresenta uma *interface* com cores e contrastes suaves, dispondo de recursos de reprodução de conteúdo de áudio, a fim de auxiliar o escolar no reconhecimento das palavras disponíveis nas atividades.

No que diz respeito ao funcionamento do aplicativo *Ortografando*, destacam-se quatro funcionalidades, distribuídas por módulos na tela *Menu* (Figura 1): ‘PALAVRAS’, ‘O QUE FALTA?’, ‘DESCOBERTAS’ e ‘VOCÊ SABIA?’.

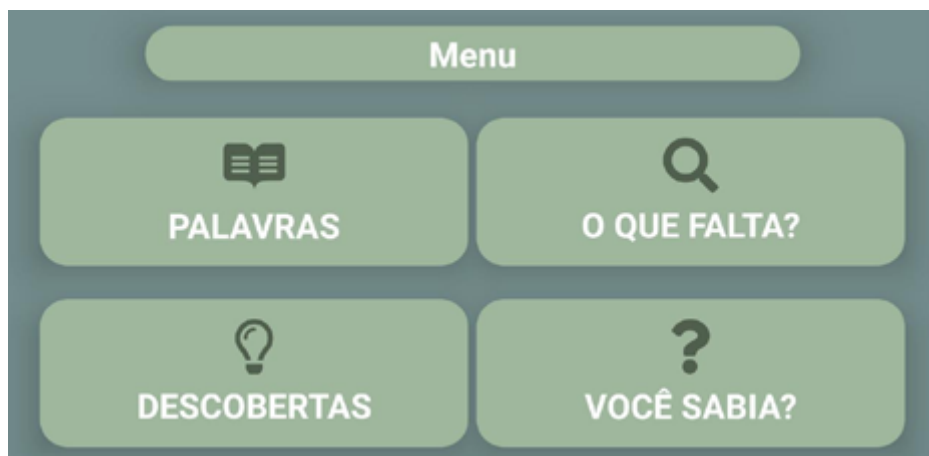
No módulo ‘PALAVRAS’ há um arquivo de 230 palavras distintas extraídas do banco de dados de Meira (2019), composto por palavras citadas por profissionais da área da educação, como sendo as que frequentemente escolares com dislexia escrevem de modo incorreto (Apêndice A). As palavras encontram-se dispostas em grupos de 10 de acordo com a classificação silábica (monossílabas e dissílabas, trissílabas e polissílabas) (Figura 2) e serão acessadas separadamente. Ao clicar em uma das três opções dos grupos de palavras, as palavras surgirão na tela e o escolar escolhe a palavra que deseja aprender a escrever (Figura 3). Por meio da funcionalidade de reconhecimento de voz, o escolar pode falar a palavra ao clicar no ícone microfone (Figura 4). A elocução da palavra será reconhecida como certa ou errada e será exibida uma mensagem na tela com essa informação. Caso a elocução da palavra não tenha sido do modo correto, o escolar tem até três tentativas para acertar. Após a terceira tentativa sem êxito, o aplicativo direciona o escolar para a próxima palavra.

O escolar pode avançar para o módulo ‘DESCOBERTAS’ para fazer algum registro a respeito da escrita da palavra (Figura 5) ou retornar para o *Menu* para dar continuidade ao treinamento. No módulo ‘DESCOBERTAS’ há o ícone de um livro. Ao clicar no livro, o escolar pode registrar alguma informação ou ‘descoberta’ que achar interessante sobre a escrita de determinada palavra, por meio de gravação de voz. A finalidade desse registro de informações é para que o escolar possa utilizar a ‘descoberta’ quando precisar escrever a palavra em outro contexto, como por exemplo: *‘embaixo se escreve junto e em cima (que é o oposto) se escreve separado’*. A escolha pelo recurso da gravação da voz se deu em função de facilitar o registro das informações. As informações ficarão armazenadas e o escolar pode voltar ao livro de registros quantas vezes desejar. No canto superior direito da tela há um ícone com o símbolo +, que será utilizado para acrescentar novas descobertas (Figura 6).

Ao voltar ao *Menu*, o escolar pode realizar a atividade do módulo ‘O QUE FALTA?’ (Figura 7). O objetivo dessa atividade é estimular o reconhecimento de grafemas-alvo, os quais escolares com dislexia apresentam, com frequência, dificuldades para grafar. Ainda nesse módulo, o escolar também tem acesso ao ícone do livro no canto inferior direito para realizar o registro de alguma nova descoberta sobre a escrita da palavra.

O quarto módulo do aplicativo, denominado ‘VOCÊ SABIA?’, apresenta curiosidades sobre a dislexia, tais como a história de disléxicos famosos.

Figura 1 – Tela do *Menu*



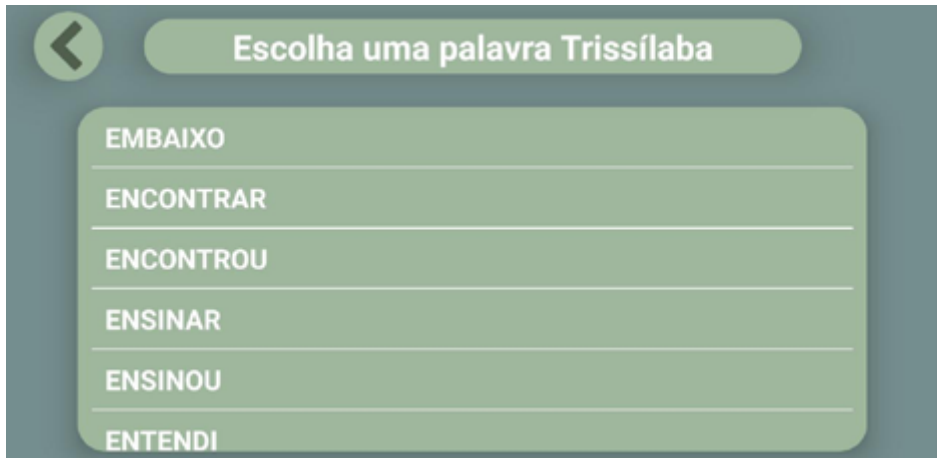
Fonte: Autores.

Figura 2 – Tela do módulo ‘PALAVRAS’



Fonte: Autores.

Figura 3 – Tela do grupo de palavras



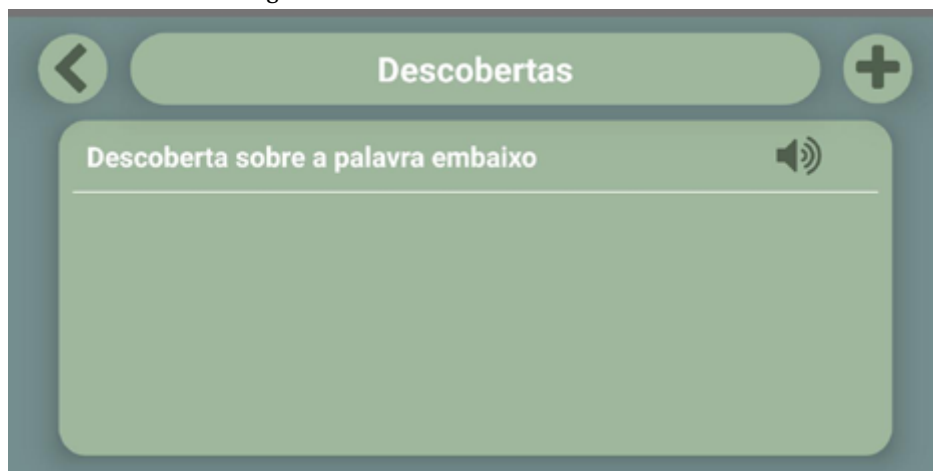
Fonte: Autores.

Figura 4 – Tela da palavra escolhida



Fonte: Autores.

Figura 5 – Tela do módulo ‘DESCOBERTAS’



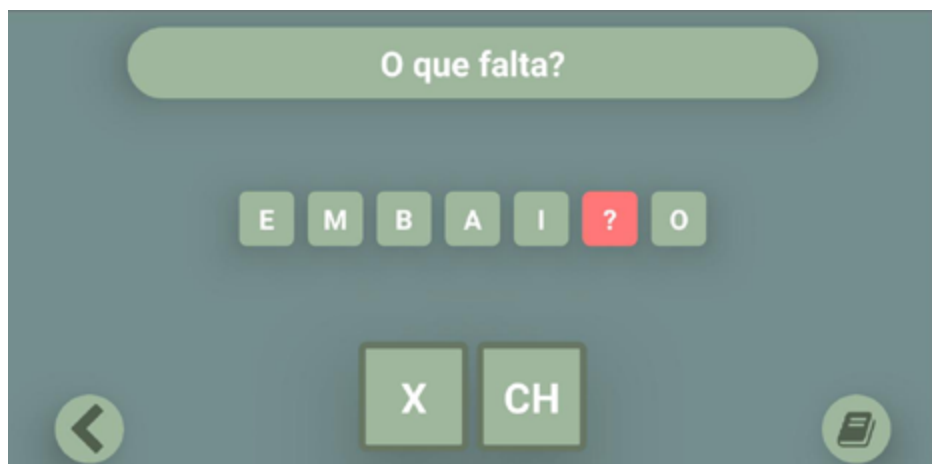
Fonte: Autores.

Figura 6 – Tela do módulo criar novas ‘DESCOBERTAS’



Fonte: Autores.

Figura 7 – Tela do módulo ‘O QUE FALTA?’



Fonte: Autores.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Ortografando* é um aplicativo destinado ao apoio à intervenção das dificuldades ortográficas de escolares com dislexia. Por meio de telas fáceis de interagir e com uma interface simples, o aplicativo busca propor atividades que auxiliem na memorização das palavras. Destaca-se, nesse aplicativo, a funcionalidade do registro, criado pelo próprio escolar, de descobertas de como as palavras são escritas.

Como trabalhos futuros, pretende-se validar a funcionalidade do aplicativo por meio da realização de intervenções com sujeitos-alvo, elaborar um sistema de registro de contas de usuários para acompanhar o seu progresso na aplicação e inserir novas palavras que apresentam alta frequência na escrita da língua portuguesa a partir de outros estudos nacionais.

■ REFERÊNCIAS

ALVES, Débora Cristina; CASELLA, Erasmo Barbante; FERRARO, Alexandre Arcanjo. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *CoDAS*, v. 28, n. 2, p. 123-131, 2016.

APEL, Kenn; HENBEST, Victoria S.; MASTERSON, Julie. Orthographic knowledge: Clarifications, challenges, and future directions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 32, n. 4, p. 873-889, 2019.

ÁVILA, Clara Regina Brandão; CARVALHO, Carolina Alves Ferreira; KIDA, Adriana de Souza Batista. Estimulação da consciência fonológica na prática educacional e na clínica fonoaudiológica. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). *Dislexia, Novos Temas, Novas Perspectivas*, v. III. São Paulo: Wak Editora, 2015.

BARBOSA, Mirna Rossi; MEDEIROS, Lidianie Batista de Oliveira; VALE, Ana Paula Simões do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. *Estudos de Psicologia*, v. 33, n. 4, p. 667-676, 2016.

BIGOZZI, Lucia; TARCHI, Christian; PINTO, Giuliana; GAMANNOSSI, Beatrice Accorti. Predicting dyslexia in a transparent orthography from grade 1 literacy skills: a prospective Cohort study. *Reading and Writing Quartely*, v. 32, n. 1, p. 353-72, 2016.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia de programa de treinamento fonológico, correspondência fonema-grafema e treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para dislexia. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). *Dislexia, Novos Temas, Novas Perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida; ÁVILA, Clara Regina Brandão. Relation between oral and written language. In: CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). *Neuropsycholinguistic perspectives on dyslexia and other learning disabilities*. New York: Nova Science Publishers, 2007. p. 15-21.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SAMPAIO, Maria Nobre. Intervenção com as dificuldades ortográficas em escolares com dislexia e transtornos de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de et al. (org.). *Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção*. Curitiba: CRV, 2014, p. 173-184.

CHIARAMONTE, Thaís Contiero. *Processamento fonológico e desempenho ortográfico na dislexia do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2018.

CHIARAMONTE, Thaís Contiero; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação do perfil de erros de leitura e escrita na dislexia e dificuldades de aprendizagem. *Teias*, v. 20, n. 58, p. 319-329.

CHIARAMONTE, Thaís Contiero; SENO, Marília Piazzzi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação do desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento. In: ALFERES, Maria Aparecida. (org.). *Qualidade e Políticas Públicas na Educação 8*. São Paulo: Atena Editora, p. 256-262, 2018.

CIDRIM, Luciana; ROAZZI, Maira; ROAZZI, Antônio. SOFTWARE RAZ-KIDS: descrição e funcionalidade para estimular leitura em crianças. In: CIDRIM, Luciana; COSTA, Silvana Cunha. (org.). *Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) Aplicadas às Ciências da Linguagem*. Curitiba: CRV, 2015, p. 35-44.

CIDRIM, Luciana; MADEIRO, Francisco. Information and Communication Technology (ICT) applied to dyslexia: literature review. *Revista CEFAC*, v. 19, n. 1, p. 99-108, 2017.

DAIGLE, Daniel; COSTERG, Agnès; PLISSON, Anne; RUBERTO, Noêmia; VARIN, Joëlle. Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, v. 22, n. 2, p. 137-157, 2016.

DEGIRMENCI, Nilgun; BAGLAMA, Basak; YÜCESOY, Yücehan. The use of technology in dyslexia: an analysis of recent trends. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, v. 15, n. 5, p. 30-39, 2020.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O deficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, v. 11, n. 2, p. 194-200, 2009.

DYMORA, Pawel; NIEMIEC, Karol. Gamification as a supportive tool for school children with dyslexia. *Informatics*, v. 48, n. 6, p. 2-24, 2019.

GALABURDA, Albert; CESTNICK, Laurie. Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, v. 36, n. 1, p. s3-s9, 2003.

GIANNOULI, Vasilik; PAVLIDIS, George. What can spelling errors tell us about the causes and treatment of dyslexia? *Support for Learning*, v. 29, n. 3, p. 244-260, 2014.

KEAR, Dennis J.; GLADHART, Marsha A. Comparative study to identify high-frequency words in printed materials. *Perceptual and Motor Skills*, v. 57, n. 3, p. 224-243, 2003.

MASON, Linda H.; GRAHAM, Steve. Writing instruction for adolescents with learning disabilities: programs of intervention research. *Learning Disabilities Research Practice*, v. 23, n. 2, p. 103-112, 2008.

MANZANO, Jose Luiz Galve; SANZ, Manuel Trallero; CHOCANO, Alejandro Dioses. *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: Editorial CEPE, 2008.

MCARTHUR, Genevieve; CASTLES, Anne; KOHNEN, Saskia; LARSEN, Linda; JONES, Kristy; ANANDAKUMAR, Thushara; BANALES, Eric. Sight word and phonics training in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, v. 48, n. 4, p. 391-407, 2013.

MCARTHUR, Genevieve; KOHNEN, Saskia; JONES, Kristy; EVE, Philippa; BANALES, Eric; LARSEN, Linda; CASTLES, Anne. Replicability of sight word training and phonics training in poor readers: a randomized controlled trial. *PeerJ*, v. 3, p. 2-21, 2015.

MEIRELES, Elisabet; CORREA, Jane. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Por que prevenir é melhor que mediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). *Dislexia, Novos Temas, Novas Perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

NICOLAU, Carla Cabezas; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, v. 17, n. 3, p. 917-926, 2015.

NOGUEIRA, Débora Manzano; CÁRNIO, Maria Silvia. Programa fonoaudiológico em compreensão leitora e ortografia: efeitos na ortografia em disléxicos. *CoDAS*, v. 30, n. 2, p. 1-9, 2018.

ÖSTBERG, Per; BACKLUND, Charlotte; LINDSTRÖM, Emma. Convergent and diagnostic validity of STAVUX, a word and pseudoword spelling test for adults. *Logopedics Phoniatrics Vocology Journal*, v. 41, n. 3, p. 124-128, 2016.

RAVITCH, Diane. *EdSpeak: A glossary of education terms, phrases, buzzwords and jargon*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

REACT NATIVE. Disponível em: <https://facebook.github.io/react-native/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

REID, Gavin. *Dyslexia: A practitioner's handbook*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2016.

REID, Gavin; STRNADOVÁ, Iva; CUMMING, Therese. Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 13, n. 3, p. 175-181, 2013.

SANDERS; Elizabeth A.; BERNINGER, Virginia W.; ABBOTT, Robert D. Sequential prediction of literacy achievement for specific learning disabilities contrasting in impaired levels of language in grade 4 to 9. *Journal of Learning Disabilities*, v. 50, n. 1, p. 1-21, 2017.

SEYMOUR, Philip H. K.; ARO, Mikko; ERSKINE, Jane M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, n. 2, p. 143-174, 2013.

STANOVICH, Keith E.; WEST, Richard F. Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, v. 24, n. 40, p. 402-433, 1989.

TREIMAN, Rebecca. *Beginning to Spell*. New York: Oxford University Press, 1993.

WALKER, Barbara; SHIPPEN, Margaret E.; ALBERTO, Paul; HOUCHINS, David E.; CIHAK, David F. Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 20, n.1, p. 175-183, 2005.

WANG, Hua-Chen; NICKELS, Lyndsey; CASTLES, Anne. Orthographic learning in developmental surface and phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, v. 35, n. 2, p. 2-22, 2015.

■ APÊNDICE A

■ Palavras monossílabas e dissílabas

abriu	descer	hoje	normal	solto
alguém	dez	homem	nosso	talvez
algum	dia	hora	osso	tempo
alguns	disse	isso	outro	tenho
anzol	dizer	jardim	papel	tinha
ao	doce	jeito	pediu	tinham
após	dois	jogo	pegue	tinta
asa	enfim	juiz	peixe	trazer
assim	então	junho	pente	trocou
atrás	essa	junto	planta	umas
bicho	esse	legal	porque	uns
bola	estão	livro	pouco	vazio
bom	expor	lixo	quando	vez
brincar	fácil	maçã	quase	viu
bruxa	fazer	mãe	que	você
caju	feliz	mais	queijo	
calma	fez	mal	queixo	
carro	ficar	manchar	quente	
casa	filha	mas	querer	
céu	fiz	melhor	quero	
chapéu	foi	mesa	roupa	
chave	foram	minha	saio	
chuva	fosse	morrer	saiu	
cinco	fui	muita	sal	
classe	ganhou	muito	segue	
correr	gelo	nascer	seguir	
crescer	gente	nenhum	seis	
dança	guerra	nesse	sempre	
dente	há	ninguém	sol	

■ Palavras trissílabas

acordou	contribui	sucesso
açúcar	debaixo	sujeira
aguardar	deixava	terminar
aguenta	depressa	tesoura
ajuda	desenho	tomada
álcool	difícil	tristeza
alguma	dividiu	vassoura
almoço	durante	vendedor
amanhã	embaixo	viagem
animal	encontrar	
aquele	encontrou	
aquilo	ensinar	
árvore	ensinou	
assustar	entendi	
aumentam	enxergar	
bandeira	escola	
biscoito	escova	
borracha	exceção	
brincando	excluir	
brinquedo	exemplo	
cabeça	família	
caçador	foguete	
cachorro	futebol	
carroça	galinha	
casinha	girafa	
chamava	gostava	
chegando	guitarra	
colégio	hospital	
começa	janela	
começo	jangada	
começou	jogador	
conseguiu	macarrão	
correndo	machucar	
corrigir	relógio	

■ Palavras polissílabas

aconteceram	borboleta	liquidificador
aconteceu	brigadeiro	machucado
aeroporto	diferença	maravilhoso
aniversário	elefante	necessidade
apareceu	exagero	passarinho
aprendizagem	explicação	parecido
assustado	finalmente	
bicicleta	importante	

ASPECTOS MULTIMODAIS NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS

Robson Santos de Oliveira

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco-UFAPE

E-mail: robssantoss@yahoo.com.br

■ INTRODUÇÃO

Os resultados aqui apresentados referem-se à pesquisa em andamento de projeto de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e PIC (Programa de Iniciação Científica) realizados na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE, sob o título de *Indexadores linguísticos e multimodais da escrita nas redes sociais virtuais: práticas pedagógicas utilizando o Instagram, o Twitter e o YouTube*. Este projeto de pesquisa foi submetido à Comissão de Pesquisa da instituição recebendo aprovação pelo documento Decisão CTA-UAG nº 14/2019, de 27 de maio de 2019 (quando a instituição ainda era unidade acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE).

Denominamos por Redes Sociais Virtuais (RSVs) as redes de relacionamentos na internet que apresentam estruturas semelhantes tais como seção de perfil, seção de interação (comentários sob o nome de postagens, comentários, *timeline*), seção de ‘seguidores’ e ‘seguindo’ indicando a rede de relacionamentos virtuais. Comumente, tais RSV disponibilizam diversos recursos para interação e publicação de postagens, não apenas textos, mas imagens, ícones dinâmicos, sons, gifs etc. São exemplos de RSVs: *Instagram, Twitter, Facebook, YouTube, LinkedIn* etc.

Durante a execução desta pesquisa realizamos mudança de foco de uma das RSVs escolhidas: mudamos do *YouTube* para o *Facebook*, permanecendo com *Instagram* e *Twitter*.

O projeto de pesquisa atualmente se desenvolve com três planos de trabalho no nível de iniciação científica com alunos do curso de Letras da UFAPE, na cidade de Garanhuns, no agreste pernambucano, sendo um plano de trabalho como PIBIC e dois como PIC:

- i. *Análise de indexadores linguísticos e multimodais no Instagram, Twitter e Facebook – Timeline e interações entre usuários* [PIBIC].
- ii. *Análise de indexadores linguísticos e multimodais nos Storys do Instagram, no Twitter e no Facebook* [PIC].
- iii. *Análise de indexadores linguísticos e multimodais no Instagram, Twitter e Facebook – Autorrepresentação na seção Perfil* [PIC].

Submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil e recebemos liberação para dispensa de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por tratar-se de análise discursiva e linguística em perfis públicos na internet.

O enfoque teórico se estabelece sob dois campos de conhecimento:

- Pragmática Linguística e Psicologia para a compreensão do *Self* e suas formas de representação a partir do modelo dramatúrgico de Goffman (2007) e da abordagem de James (2007 [1890]) e de Mead (1934);
- Linguística Aplicada para identificação dos modos de significados na abordagem de multimodalidade propostas pelo Grupo Nova Londres [GNL] (2000 [1996]) e por outros pesquisadores como Kress (2003), Jewitt (2005), Van Leeuwen (2011) e outros;
- Análise da Conversação para analisar as formas de interação entre os proprietários de perfis e seguidores numa aplicação possível dos esquemas de investigação propostos por Marcuschi (2003).

Estas duas áreas com seus enfoques teóricos permitiram analisar a estruturação dos perfis de participantes de RSVs no *Instagram*, no

Twitter e no *Facebook*, bem como as formas de interação na seção de comentários (*timeline*), conforme os objetivos nos planos de trabalhos estabelecidos.

O plano de trabalho sobre autorrepresentação do *Self* é um desdobramento da pesquisa de doutorado realizada na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – no curso de pós-graduação em Psicologia Cognitiva e também no estágio de pós-doutorado, realizado na Universidade Federal do Ceará – UFC, no curso de pós-graduação em Letras, analisando-se as formas de representação do *Self* nos ambientes virtuais da internet.

No campo metodológico utilizamos a etnografia virtual (HINE, 2004) para realizar esta pesquisa. Cristine Hine tem sido uma das primeiras autoras a defender o ambiente virtual como metodologia de pesquisa. A partir daí, apesar de muitas controvérsias, a internet tem sido “campo” de estudo para pesquisas em diversos ramos, principalmente da Antropologia. Ao considerar a internet como um ambiente onde ocorre interações entre pessoas e que é utilizada para diversos fins econômicos, acadêmicos, de entretenimento, sociais etc., Hine (2004) classifica a internet como cultura e artefato cultural, defendendo o ambiente virtual como espaço de pesquisa sobre interações humanas também. A partir disso, podemos considerar que esta pesquisa se utiliza da etnografia virtual como método de pesquisa, considerando-a um “campo” a ser explorado qualitativamente pelas ciências humanas.

Até o presente momento (2021) a pesquisa obteve dados das RSVs do *Instagram* e do *Twitter*, sendo iniciadas as investigações no *Facebook* no início deste ano. Os resultados que apresentamos aqui dizem respeito, apenas, aos dados do *Instagram*.

■ FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como foi afirmado na seção anterior, são três enfoques que fundamentam o projeto de pesquisa em três campos de investigação, conforme os planos de trabalho realizados: 1) Pragmática Linguística e Psicologia do *Self*; 2) Linguística Aplicada; 3) Análise da Conversação.

■ Pragmática Linguística e Psicologia do *Self*

Para essa abordagem de representação da pessoa nos valeremos de estudos do *Self* (JAMES, 2007 [1890]; MEAD, 1934; GOFFMAN, 2002). De uma perspectiva semiótica nos ambientes virtuais, observaremos os elementos identificadores do *Self* que denominaremos por indexadores do *Self* (OLIVEIRA, 2012), mais particularmente, símbolos, imagens etc.

Segundo Oliveira (2012, p. 32) a noção de ‘*Self*’, embora suas perspectivas conceituais decorrentes das matrizes teóricas que a influencia, esteve sempre associada ao senso comum ou sentido geral de ‘consciência’, de ‘personalidade’, ‘individualidade’ ou de ‘identificação do EU’. Influenciada fortemente por William James com o ‘senso de identidade pessoal’ (STAM, 2006, p. 102; JAMES, 2007 [1890], p. 330) a Psicologia Moderna e Ocidental atribuiu a concepção de ‘*Self*’ ao sentido do ser consciente e da continuidade dessa consciência ao longo do tempo (o senso de ser EU numa dimensão espaço-temporal e cultural, guardando sua identidade, memórias e historicidade, envolvendo tanto o aspecto de *mudança* quanto de *permanência*). Stam (2006, p. 103) critica, assim, tanto um reducionismo quanto uma abordagem meramente funcional para responder às questões ‘*o que significa ter um Self?*’ ou ‘*como um Self aparece?*’

Os conceitos de William James (2007 [1890]) sobre o *Self* podem ser compreendidos por dois aspectos que se justapõem, se complementam formando uma única concepção: o EU (*I am*, a noção psicológica de SI) e o MIM (*Me* ou as atribuições minhas). O EU é I (am), o *Self*-conhecedor, lógico, racional que tem ideia de si mesmo e do outro, é o Eu-observador, o Eu-julgador, o Eu-Interno. O MIM é ME, o *Self*-conhecido, apresentado para os outros e reconhecido como tal.

A partir dessa concepção, James (2007 [1890], p. 292) configurou o *Self* em quatro partes:

1. o *Self-material* que representa tanto o próprio corpo da pessoa quanto todos os objetos que lhe constituem domínio ou propriedade;
2. o *Self-social*, originado do reconhecimento de si pelas outras pessoa;

3. o *Self-espiritual*, caracterizado pela subjetividade ou pelas faculdades psíquicas concretas (vontade, memória, raciocínio); e o
4. *ego puro*, concebido pela sensação mais profunda de ser um ‘Eu’ que permanece ao longo do tempo (*‘sameness’*), mesmo com as mudanças. Nesse sentido se pode dizer: “*EU sou hoje o mesmo EU que fui ontem*”.

Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 33) defende que pode-se afirmar, com base na configuração de James, que o conceito de *Self* engloba não apenas tudo aquilo que diz respeito a MIM, mas também tudo aquilo que é também MEU, no sentido de pertences, relações e qualidades pessoais. O *Self* seria, nessa perspectiva, constituído de vários *selves* (‘EUs’), desde o *Eu-como-corpo* (*Self-material*), o *Eu-como-socialmente-conhecido* (*Self-social*) a um *Eu-profundo* (*Ego puro*, ‘*samenes*’), apresentando tanto um estatuto de permanência quanto de mudança ao longo do tempo.

Assim, essa é uma perspectiva não somente de um *Self* unitário (*Self-individual*), mas ao mesmo tempo, constituído de múltiplos *selves* (*Self-social*) como afirma James¹ (2007 [1890], p. 310): “Um homem tem tantos *selves* sociais quantos são os indivíduos que lhe reconhecem e carregam uma imagem dele em sua mente”.

Oliveira (2012, p. 34) enfatiza ainda a concepção de Hermans (1999) de que o *Self*, desse modo, assume várias posições no espaço-tempo (*I-positions*) conforme as situações sociais e as considerações dos outros a seu respeito (ME), tanto quanto a ideia mantenedora que se vai construindo de si mesmo (I). Essa concepção de um *Self* descentralizado de seu corpo (do apenas Si-mesmo), desvinculada de uma questão orgânico-cerebral (concepção individualizada) ou de pura abstração metafísica (subjetivismo abstrato) caminha em direção a uma noção mais ampla (*Self* social) que vai ser retomada, posteriormente, por outros teóricos da Psicologia e da Filosofia, ou mesmo concomitantemente, em outros centros acadêmicos do mundo, a do *Self* dialógico².

1 James (2007 [1890], p. 310): “A man has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their mind.” [Tradução minha no texto].

2 Nas obras de Mead, Büber, Vygotsky e de Bakhtin, entre outros, encontramos considerações sobre a relação **Eu-Outro** para a compreensão do *Self*, sem que os autores tenham feito referências mútuas em suas obras. Podemos exemplificar com os textos de Mead (*Self Social*), de Büber (*Eu e Tu*), de Vygotsky (*A formação social da mente*), de Bakhtin (*Problemas da poética de Dostoiévski*).

Uma outra abordagem decorrente de William James é de George Mead. Para Oliveira (2012, p. 35), o pesquisador George Mead (1934) foi outra voz, dentro da Psicologia Social, que teorizou a respeito do *Self* revisitando inclusive James a respeito do I e do ME, e contribuindo também para uma visão descentralizada do *Self* no ‘si mesmo’ (pessoa, indivíduo) em direção a uma concepção mais ampla estendida para o ‘outro’ (*Self* social). Esse conceito de um self como um processo social, compõe-se de duas fases distintas: o EU e o MIM. O EU é a parte comportamental do self e consiste na reação do organismo às atitudes dos outros; o MIM é a série de atitudes organizadas dos outros que cada pessoa adota:

Eu tenho o compromisso de distinguir entre o “EU” e o “MIM” como diferentes fases do *Self*, o “ME” responde às atitudes organizadas dos outros para os quais nós definitivamente nos assumimos e consequentemente determinamos nossa conduta na medida em que isto é uma característica de auto-consciência. Agora o “MIM” pode ser relacionado como dando forma ao “EU”. A novidade vem na ação do “EU”, mas a forma, a estrutura do *Self* é aquela que é convencional³ (MEAD, 1934, p. 209).

Como percebe-se, Mead (1934) revisita os conceitos de EU e MIM de William James e dá uma ênfase mais clara ao aspecto do outro para constituir o *Self*, ou seja, é necessário o OUTRO para que o EU se conceba como sujeito. Por isso mesmo que para Mead (1934, p. 135) o *Self* não nasce com o indivíduo, não está no seu corpo, mas emerge e surge através do processo de interação social, porque caracteriza-se como um processo, como algo que apresenta um desenvolvimento, portanto é um *Self* de natureza social (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Em *The Philosophy of the Present*⁴, Mead defendeu a ideia do tempo presente como locus para a emergência do *Self* com a inclusão do “outro generalizado”, cunhando tal termo como o conjunto das normas e valores culturais amplamente aceitos que nos servem de referência para

3 Mead (1934, *Chapter III [The Self]*: Section 28, Section 27, The Contributions of the “me” and the “I” [p. 209]): ‘I have been undertaking to distinguish between the “I” and the “me” as different phases of the self, the “me” answering to the organized attitudes of the others which we definitely assume and which determine consequently our own conduct so far as it is of a self-conscious character. Now the “me” may be regarded as giving the form of the “I.” The novelty comes in the action of the “I,” but the structure, the form of the self is one which is conventional.’ [Tradução minha no texto].

4 Mead (1932, *Supplementary Essay 5: The Genesis of the Self and Social Control*, p. 176-195).

avaliarmos a nós mesmos e respondermos ao outro. Posteriormente, em 1934, ampliou a discussão na sua clássica obra *Mind, Self and Society*⁵, na qual é possível compreendermos que esse “outro generalizado” torna-se internalizado como múltiplas vozes sociais para a constituição específica do ME que é a representação convencional do *Self*.

Central, portanto, no pensamento teórico de Mead é a inclusão da ideia de sociedade para a construção psicológica da pessoa, a qual somente existe, se forma e se constitui quando inserida no contexto social (normas, valores, tradições: cultura), através da interação com os outros. Torna-se inescapável, portanto, existir como pessoa, enquanto um *Self*, sem a presença do Outro, para quem respondemos e nos influenciemos na experiência imediata e mediada. Esse Outro não apenas existe fisicamente e simbolicamente fora de nós, mas também o internalizamos naquilo que Mead denominou de o “outro generalizado” – a imagem que temos das pessoas em um determinado contexto social (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Para complementar este enquadre teórico da Psicologia do *Self* eu incluo também o cientista social (antropólogo e sociólogo) Erving Goffman que apresentou sua tese sobre o *Self* em seu livro *A representação do Eu no cotidiano* (2007) tendo como *background* as ideias subjacentes de James e Mead: a ideia de um Outro, de outra pessoa como expectador e que descreve e também constrói a ideia de um EU, portanto um *Self* social.

Goffman (2007) se inspirou no teatro, na ideia cênica de representação para construir uma concepção de *Self* num contexto social em que o sujeito é convocado a realizar várias representações de si em ambientes diferentes. O modelo de dramaturgia que Goffman (2007) utilizou para definir um *Self* envolve a concepção triangular dos seguintes elementos:

- i. um ator (aquele que representa);
- ii. um palco (ambiente em que a cena social é realizada);

5 Mead (1934, *Chapter III [The Self]*: Section 28, The Social Creativity of the Emergent Self [p. 214-222]; *Chapter IV [The Society]*: Section 33, The Social Foundations and Functions of Thought and Communication [253-260]; *Chapter IV [The Society]*: Section 34 The Community and the Institution [p. 260-273]).

- iii. uma plateia (para quem a cena, a representação é apresentada).

Essa triangulação dramática no modelo de Goffman (2007) traz a ideia do OUTRO para a constituição do EU (*Self*) num ambiente cultural e socialmente situado. Nesse sentido o sujeito pode realizar várias representações de Si Mesmo (*Self*) a depender dos contextos em que esteja atuando na sociedade. O *Self* é o mesmo à beira mar numa manhã de sol de verão ou no ambiente formal do trabalho, numa cerimônia religiosa ou dentro de sua residência, mas a performance de atuação nesses contextos sociais são diferentes.

Fica bastante evidente que Goffman (2007) incluiu vários elementos do glossário dramático em seu modelo de *Self*: cenário, fachada, *frontstage*, *backstage*, realização dramática etc. A sua tese é a das estratégias socioculturais utilizadas para as várias formas de representação de si mesmo nos mais diversos ambientes de interação humana:

Considerarei a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas (GOFFMAN, 2007 [1975], p. 9).

Ele admite que o modelo tem insuficiências, mas propõe utilizá-lo adaptando-o ao estudo das ciências humanas, especificamente do comportamento do *Self* nos grupos.

Goffman (2007 [1975], p. 9) admite que os três elementos podem ser reduzidos a apenas dois: o ator e a plateia. Assim os papéis interpretados pelo indivíduo são desempenhados de acordo com os papéis desempenhados pelos outros atores do palco social. Esses outros atores também constituem a plateia. Essa díade (ator – plateia) pode encontrar ressonâncias na abordagem dos estudos da linguagem dos soviéticos do começo do século que fomentaram as bases do dialogismo bakhtiniano, como Yakubinsky (1921) e os participantes do Círculo de Bakhtin na conhecida configuração dialógica do EU-OUTRO, assim como nas concepções do *Self* de James (2007 [1890]) e Mead (1934).

Goffman (2007 [1975], p. 12) estabelece que a expressividade do indivíduo e sua capacidade de impressionar o outro se apresentam sob duas formas: 1) as expressões transmitidas intencionalmente, ou seja, aquelas de caráter formal; 2) as expressões emitidas ou dadas presumivelmente sem propósitos prévios, comuns nas conversações do cotidiano. Ele se propõe a estudar a segunda categoria, mais teatral e contextual, de natureza também não-verbal e mais espontânea, podendo ela ser arquitetada propositadamente ou não.

Ao estilo da sociologia pragmática, Goffman (2007 [1975]) propõe nomenclaturas na forma de protocolos conceituais, inspiradas no modelo dramatúrgico, para conceber o seu estudo da representação do *Self* no cotidiano, algumas das quais apresentaremos a seguir:

(i) Interação: influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata (GOFFMAN, 2007 [1975], p. 23). Ampliaremos o conceito, admitindo que nos ambientes *on-line* como num *chat* também ocorre a interação.

(ii) Representação: toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência (2007, p. 29).

(iii) Cenário: compreende a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos de pano de fundo que vão constituir o ambiente da cena e os suportes do palco para o desenrolar da ação humana executada diante, dentro ou acima dele (GOFFMAN, 2007 [1975], p. 29).

(iv) Aparência: aqueles estímulos que funcionam no momento para nos revelar o *status* social do ator (2007 [1975], p. 31).

(v) Maneira: os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima (2007 [1975], p. 31).

(vi) Região de fachada, *frontstage*: lugar onde os fatos acentuados aparecem para o público, a plateia. Também pode ser considerado o cenário quando está constituído dos atores em cena (2007 [1975], p. 106).

(vii) Região de fundo, bastidores, *backstage*: lugar onde o ator pode confiantemente esperar que nenhum membro do público penetre (2007 [1975], p. 107).

Tais conceitos são considerados durante a investigação que pretendemos, aplicando-os à pesquisa de campo etnográfico virtual: os cenários *on-line* de representação do *Self* nas RSVs.

Assim, desse enquadre teórico sobre o *Self* temos presente a ideia do OUTRO para se constituir a noção de Si Mesmo (acrescentamos Bakhtin apenas como complemento):

Quadro 1 – Concepções comparativas do Self e teóricos

Teóricos	Concepção de <i>Self</i>
William James	ME (Self-conhecedor) – MIM (Self-conhecido)
George Mead	ME – MIM – OUTRO GENERALIZADO [Self social]
Erving Goffman	EU – PLATEIA – PALCO
Mikhail Bakhtin	EU – OUTRO

Fonte: o autor

Percebe-se, nesse *frame* epistemológico aqui adotado, a ideia do *Self* social em que para se constituir como *Self* é preciso o OUTRO através da interação pela linguagem.

Tal concepção pode ser aplicável também na etnografia virtual das RSVs quando analisamos as formas de autorrepresentação dos sujeitos em seus diversos perfis utilizados na internet. Em qualquer das RSVs analisadas é possível identificar a ideia do OUTRO enquanto ‘plateia’ (GOFFMAN), enquanto o ‘MIM’/Self-conhecido ou o ‘outro generalizado’ (MEAD). Para construir seu perfil seja no *Instagram*, no *Twitter* ou no *Facebook*, a ideia do OUTRO/PLATEIA se manifesta nas opções de ‘curtir’, ‘comentar’, ‘compartilhar’. Fotos, ícones, textos, *gifs* ou outros elementos imagéticos constituem elementos constitutivos da representação do *Self* nas RSVs e que podem se tornar objeto de estudos no campo da Linguística Aplicada.

Utilizamos o aporte teórico proposto por Goffman (2007) para analisar os perfis nas RSVs:

Quadro 2 – Elementos do modelo dramatúrgico de Goffman (2007)

Modelo de Representações de <i>Self</i> (adaptado de Goffman (2007))	Significado	Análise de Perfil
Imagem representada	Ideia pretendida na representação diante dos seguidores da RSV	Imagem apresentada no perfil da RSV
Performance	Equipamento expressivo da autorepresentação Sinais, expressões do <i>Self</i> .	- imagem - biografia (indexadores)
Projeção da plateia	Impressão na plateia do ideal que o <i>Self</i> deseja	A associação de mais de um indexador
Pseudo Representação	Formas de enganar ou esconder aspectos de si mesmo/a, consciente ou inconsciente.	Quando um indexador enfraquece ou desqualifica/nega o outro ou pessoas que tem mais de um perfil

Fonte: Adaptado de Goffman (2007)

Assim, poderemos utilizar essas categorias de análise do modelo dramatúrgico de Goffman (2007) para analisar os perfis do *Instagram*, observando como tais perfis se comportam na tentativa de representação do *Self* nas RSV.

■ Linguística Aplicada: Multimodalidade

Nós nos baseamos nas discussões iniciadas pelo Grupo Nova Londres (GNL), em 1994, em um pacato vilarejo ao norte dos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2019). Originalmente formado por dez integrantes de três países diferentes, o grupo buscava entender como o avanço da tecnologia refletiria na vida das pessoas e especialmente no ambiente escolar, e em como a comunicação seria transformada por essas novas tecnologias. A partir desse encontro, posteriormente foi lançado o livro

A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (1996) que se tornou o manifesto do GNL (OLIVEIRA, 2019).

O grupo afirmava a necessidade dos estudos pedagógicos para desenvolver métodos de ensino que acompanhassem as novas tecnologias que estavam surgindo naquela época e que os jovens alunos, em grande parte, já tinham acesso a essas novas formas de comunicação. A partir dessas discussões, surgiu então a “*Pedagogia dos Multiletramentos*” que buscava romper com os antigos modelos de ensino, acompanhar as mudanças do mundo e também o avanço da tecnologia. Os pesquisadores do GNL, em sua maioria, eram originários de países onde havia um grande conflito cultural como gangues de rua, violência social etc. (Austrália, Inglaterra, EUA); eles notaram a *multiplicidade de culturas* presentes no ambiente urbano devido a imigração e globalização. Assim, indicaram que o não-tratamento dessas questões na sala de aula contribuía para o aumento da violência social e a falta de futuro da juventude (ROJO, 2012).

Dentre os participantes deste encontro acadêmico do GNL destaca-se Gunter Kress (1997), que já defendia uma concepção de multimodalidade em contraposição a uma centralidade de modos de conhecimento (monomodalidade), como a linguística, por exemplo. A ideia de multimodalidade já vinha sendo desenhada por ele e outros pesquisadores para compreender os diversos modos de significar algo, não apenas o linguístico-textual, mas incluindo o sonoro (auditivo, musical), o gestual (não-verbal, sinestésico), o imagético (desenhos, cores), o espacial (direção, ângulos) dentre outros.

Kress (1997) defendeu que as crianças são naturalmente multimodais em sua forma de comunicação e interação com o mundo, ele também insistiu que mesmo os textos completamente escritos são multimodais, portanto a nossa natureza humana e a realidade que construímos é de multimodalidade. Afirmava que o Ocidente sempre privilegiou uma monomodalidade na escrita e no modo linguístico e que as novas formas de comunicação digital futuramente abririam espaço para que as pessoas se comunicassem com mais frequência com signos imagéticos e textos cada vez mais multimodais, que até então não eram tão privilegiados ou postos em evidência (OLIVEIRA, 2019).

O GNL introduziu o termo multiletramentos com o objetivo de incentivar em estudantes uma compreensão mais crítica que buscava ir muito além da simples leitura e produção de textos escritos. O autor Gunter Kress (1997), participante do GNL, foi um dos pioneiros nos estudos sobre multimodalidade, letramento visual, letramento em mídia de massa e semiótica. Destacamos a *Gramática do Design Visual* desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Desde então, muitos outros trabalhos foram desenvolvidos por outros pesquisadores nessa área, como (LEMKE, 1994; 2009); Jewitt (2005; 2008); Bezemer e Kress (2008a;2008b); Van Leeuwen (2011) e outros.

Kress e Van Leeuwen (1998, p. 186) afirmam que “todos os textos são multimodais” porque a multiplicidade de modos de expressão faz-se constituinte em todos os gêneros textuais, seja no modo como o texto é estruturado em um suporte, seja nos tipos e tamanhos de letras, seja com inclusão de outros elementos semióticos. Dionísio (2014) também apoiam Kress e Van Leeuwen (1998, p. 186) quando afirmam que “a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros”, porque os múltiplos modos de significado (visual, linguístico, oral, cinestésico, espacial) se manifestam nos gêneros de diversas maneiras, em combinações entre si ou em níveis múltiplos de um mesmo modo.

Oliveira (2019, p. 7-23) realiza um panorâmico estudo sobre a Multimodalidade no GNL observando que mesmo bem antes já havia estudos a respeito, embora fosse com o GNL que o termo passou a ser mais conhecido, pesquisado e popularizado. Através do *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* (2000 [1996]) ficaram estabelecidos os seguidos modos que constituem a ideia de multimodalidade ou modos de significados:

1. Modo Linguístico: vocabulário, gramática, modalidade, leitura, escrita, textos;
2. Modo Auditivo: fala, escuta, música, efeitos sonoros;
3. Modo Visual: cores, perspectivas, leiaute, imagens;
4. Modo Gestual: movimentos corporais, distanciamento/proximidade;
5. Modo Espacial: ambiente, localização, direção.

O GNL já se antecipava às mudanças culturais e tecnológicas que se apresentavam no final do século XX e os impactos na Educação, especificamente nas práticas escolares. A inclusão cada vez mais acentuada das tecnologias na sociedade produziu modificações quanto aos usos da linguagem, principalmente favorecendo hibridismos de domínios de oralidade e de escrita ou adaptações de gêneros nas plataformas digitais. Marcuschi e Xavier (2005) já apontavam para essas reconstruções de gêneros e modos de usos da linguagem com o advento da internet e das tecnologias.

Em razão disso “faz-se necessária ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico” (DIONÍSIO, 2011, p. 132), como a inclusão de áudios junto a textos, imagens e vídeos, sons e remixagens sonoras, memes e outras transgenerizações efetuadas na internet.

Ao analisar as RSVs fica evidente como os outros modos de significados se manifestam crescente e abundantemente: *gifs*, *emojis*, ícones diversos que se mesclam a fotos, imagens, vídeos, sons e textos. Não há mais uma centralidade da escrita na internet como observava Marcuschi (2005) quando, de fato, no início da rede mundial de computadores havia mais textos do que outros modos de significado. Agora, mais de dez anos depois, observamos que vídeos e áudio (*Instagram*, *podcasts*, repositórios de músicas, ligações via *WhatsApp*) têm competido par a par com escrita no ambiente virtual.

Para essa pesquisa, foram escolhidos dez perfis de pessoas famosas no aplicativo do *Instagram*. Os critérios para a escolha de cada um dos perfis foram os seguintes:

- Ser pessoa famosa como *influencer digital*.
- Ter no mínimo 2 milhões de seguidores (tomando como referência o menor número de seguidores dos perfis escolhidos).
- Usar *stories* comumente.

Selecionamos, assim, os seguintes *influencers* digitais:

1. Pe. Fábio de Melo (Clérigo e cantor)
2. Carlinhos Maia (Humorista)
3. Whindersson Nunes (Humorista e *youtuber*)
4. Kéfera (Atriz)
5. Felipe Neto (*Youtuber*)
6. Felipe Castanhari (*Youtuber*)
7. Mari Maria (Blogueira e *makeup artist*)
8. Nathalia Arcuri (Jornalista e *youtuber*)
9. Maísa Silva (Atriz e apresentadora)
10. Alok (DJ e produtor musical)

Quadro 3 – Matriz de análise dos recursos multimodais dos *stories*

[illegible]

A matriz de análise dos recursos do *storys* do *Instagram* apresentada acima foi utilizada contemplando 18 recursos multimodais de acordo com os elementos correspondentes:

1. Vídeo (imagem e áudio);
2. Texto (texto escrito);
3. Adesivos (imagem);
4. Localização (texto);
5. @Menção (texto linkado);
6. #hashtag (texto linkado);

7. Horário (texto numérico);
8. Temperatura (texto);
9. Pergunta (texto);
10. Enquete (texto e imagem);
11. Boomerangue (imagem);
12. Cenas (imagem e áudio);
13. Imagem (imagem);
14. Contagem regressiva (texto numérico);
15. Em casa (imagem linkada);
16. Música (áudio);
17. Notas/avaliação (imagem animada);
18. Teste (texto).

Em nossa análise, observamos os *storys* de cada um dos perfis escolhidos durante três dias e registramos quais recursos multimodais eram utilizados durante esse tempo. Estabelecemos um mínimo de um e um máximo de quinze *storys* em um horário próximo às 18h00. Para cada uso dos recursos multimodais dos *storys* utilizados pelos *influencers digitais* registramos com o dígito 1 na matriz de análise. Capturamos alguns desses usos dos recursos multimodais dos *storys* através da captura de tela (*print*) para documentar os exemplos.

No *Twitter* e *Facebook* encontramos outros elementos multimodais.

■ Análise da Conversação

Por Análise da Conversação, doravante AC, denominamos os estudos da Linguística que se dedicam às descrições da estrutura da conversação que envolve recursos linguísticos e paralinguísticos e socio-culturais num processo interativo comunicacional. Nesta pesquisa foi realizado um recorte teórico dado por Marcuschi (2003) do seu livro *Análise da Conversação*.

Marcuschi (2003, p. 6) realiza breve histórico sobre a Análise da Conversação (AC):

iniciou-se na década de 60 na linha da **Etnometodologia** e da Antropologia Cognitiva e preocupou-se, até meados dos anos 70 sobretudo, com a descrição das **estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores**. Norteou-a o princípio básico de que todos os aspectos de ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural **convencionalizada ou institucionalizada**. Isto explica a predominância dos estudos eminentemente organizacionais da conversação [...] Hoje, tende-se a observar outros aspectos envolvidos na atividade conversacional. Segundo J. J. Gumperz (1982), **a AC deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem-sucedida** (MARCUSCHI, 2003, p. 6, grifo meu).

Pode-se destacar desta referência que a AC: origina-se de pesquisa etnográfica; analisa estruturas de conversas e processos de organização da fala; formas padrões ou convencionalizadas de fala; elementos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais compartilhados.

A partir desse enquadre metodológico de análise da fala em interação (conversação) realizamos a análise de interação das pessoas nas RSVs na seção comentários (*timeline*). Criamos o termo “indexadores linguísticos e multimodais” para nos referirmos aos elementos especificamente linguístico-verbais (textos escritos) e aos outros modos de significados como sons, imagens, gestuais (não-verbais) e espaciais (*links*).

Compreendemos que no ambiente virtual as interações ocorrem com frequência nas *timelines* de *Instagram*, *Twitter* e *Facebook* através de textos caracterizados por multimodalidade. A própria conversa ocorre no formato de postagem primeira e em seguida as demais postagens como comentários, simulando uma conversação face a face ou conversação em grupo. Marcuschi define uma conversa natural entre duas pessoas como:

a conversação que se dá espontânea e livremente no dia a dia, sem qualquer tipo de imposição institucional ou por força de alguma situação, como as entrevistas, os inquéritos, os diálogos em filmes, teatros, novelas de TV e similares. Geralmente ela se dá face a face, mas pode ocorrer por meios eletrônico, como o telefone, o rádio e a televisão (MARCUSCHI, 2003 p. 88).

Na citação acima, Marcuschi não incluiu a internet, os meios virtuais de comunicação. No entanto, a conversação face a face atualmente pode ocorrer através dos suportes digitais como os recursos do *messenger* do Facebook, as *lives* do Instagram ou os *chats* diretos do WhatsApp por exemplo. Como o foco de um dos planos de trabalho do projeto de pesquisa realizado incidiu sobre as *timelines* das RSVs, verificamos a possibilidade de aplicarmos o método de AC, observando os modos interacionais das pessoas e se correspondiam aos mesmos padrões observados por Marcuschi (2003), na conversação face a face.

■ Características organizacionais da conversação

Ao utilizar a Análise da Conversação, doravante AC, partimos das características de uma conversação apresentada no capítulo 3, “Características organizacionais da conversação”, do livro *Análise da Conversação* de Marcuschi (2003). Neste capítulo são descritas as características que contribuem para a organização da conversação. Estas características são entendidas melhor conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – descrição das características organizacionais da conversação (MARCUSCHI, 2003)

Características organizacionais da conversação (MARCUSCHI, 2003)	Descritores
a) interação entre pelo menos dois falantes	Centralidade/foco em um assunto por dois ou mais falantes
b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes	Turnos alternados entre falantes; falas alternadas (pergunta/resposta)
c) presença de uma sequência de ações coordenadas	Pergunta-resposta; ação-reação; fala-reação; comando-ação
d) execução numa identidade temporal	Uma sequência de turnos em relação a um tema ocorrendo durante o mesmo tempo
e) envolvimento numa ‘interação centrada’	Foco em um tema se utilizando de elementos linguísticos e paralinguísticos

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2003, p. 15)

Iniciamos a análise da ocorrência ou não ocorrência dessas características conversacionais dentro das interações que ocorrem nas publicações dos perfis selecionados, ou seja, buscamos aqui aplicar estas considerações adotadas na AC face a face para as conversações no ambiente virtual do *Instagram*, do *Twitter* e do *Facebook*.

■ **Organização turno a turno**

H. Sacks, E.E. Schegloff e G. Jefferson (1974 *apud* MARCUSCHI, 2003) afirmam que existem elementos ou propriedades da conversação e que se baseiam no sistema de tomada de turno a turno, ou seja, um fala e outro responde no que corresponde a pares conversacionais.

Por *turno da fala* entende-se “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (MARCUSCHI, 2003, p. 18). Abaixo apresentamos estes elementos de que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974 *apud* MARCUSCHI, 2003, p. 17-18) citam, tendo, pois, que em qualquer conversação se espera que possam ocorrer:

- a. a troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre;
- b. em qualquer turno, fala um de cada vez;
- c. ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- d. transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria;
- e. a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- f. o tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- g. a extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- h. o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- i. a distribuição dos turnos não é fixa;
- j. o número de participantes é variável;
- k. a fala pode ser contínua ou descontínua;

- l. são usadas técnicas de atribuição de turnos;
- m. são empregadas diversas unidades construidoras de turno: lexema, sintagma, sentença etc.;
- n. certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

A partir do exposto acima, Marcuschi (2003) detalha em seu trabalho cinco ocorrências na tomada de *turno a turno*. Destacamos estas cinco ocorrências diretamente ligadas aos elementos apresentados por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974 *apud* MARCUSCHI, 2003):

1. Fala um por vez;
2. Quem tem a palavra e quando;
3. Falas simultâneas e sobreposições;
4. Pausas, silêncios e hesitações;
5. Reparações e correções.

■ **Organização de sequências**

A AC de Marcuschi (2003), ainda, nos apresenta que entre os turnos existem sequências também chamadas de *pares adjacentes* (SECHGLOFF, 1972 *apud* MARCUSCHI, 2003), ou pares conversacionais, que coordenam e cooperam para o sentido da conversação. Par adjacente “é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Muitas vezes eles representam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável, como o caso dos cumprimentos” (MARCUSCHI, 2003, p. 35). Dos vários exemplos de par adjacente inclui-se: pergunta-resposta; ordem-execução; convite-aceitação/recusa; cumprimento-cumprimento; xingamento-defesa/revide; acusação-defesa/justificativa; e pedido de desculpa-perdão, que são apresentados por Marcuschi (2003). Em interações de postagens das RSVs notamos a presença de alguns desses exemplos como pergunta-resposta e ordem-execução como será mostrado mais adiante.

■ **Marcadores conversacionais**

Ao falar sobre marcadores conversacionais Marcuschi (2003, p. 61) discute que na análise da fala conversacional não se pode empregar as mesmas unidades sintáticas que usadas na língua escrita. O autor sustenta esta asserção ao argumentar que tais unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos e não a princípios apenas sintáticos. Ele então observou que na conversação ocorrem marcas comunicativas com funções conversacionais e sintáticas, são elas: marcas verbais, não-verbais e suprasegmentais.

■ **Coerência Conversacional e organização do tópico da conversa**

Ainda no livro *Análise da Conversação*, Marcuschi (2003) explora a coerência conversacional e organização do tópico. Uma ideia conceitual desses elementos da AC pode ser vista no quadro abaixo com algumas de suas características.

Quadro 5 – coerência conversacional e organização do tópico

Coerência conversacional	Organização do tópico
Um dos organizadores mais importantes da conversação	Desenvolvido por pelo menos 2 pessoas
Fundamental para que a interação aconteça	Princípio da parcimônia
“Processo global e que implica interpretação mútua, local e coordenada” (p. 76)	Interação centrada
Princípio da Cooperação (GRICE, 1975 apud OLIVEIRA, 2007)	“Um ato de fala deve ter alguma relação com o ato seguinte e/ou anterior” (p. 75)

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2003, p. 75-84)

Assim, a coerência conversacional diz respeito a um entendimento mútuo, recíproco, entre dois falantes, compreendendo os vários

elementos verbais, não-verbais e suprasegmentais em um determinado contexto social, ancorado também no Princípio da Cooperação de Grice (1975), que sustenta a cooperação que deve existir na interação entre sujeitos para que a comunicação ocorra de forma efetiva.

Para que a interação em uma conversação ocorra deve haver coerência no ato de fala entre os participantes. Esta coerência se manifesta no tópico da conversação e a relação que existe entre esses dois diz respeito à “interação centrada” termo usado por Goffman (1976 *apud* MARCUSCHI, 2003) para se referir ao que estabelece e mantém uma conversação, ou seja, os falantes presentes na interação precisam estar focados em um conhecimento compartilhado por quem participa da conversação.

Tópico diz respeito ao que na linguagem coloquial chamaríamos de assunto da conversa, sobre o que é dito naquele momento. Assim, o tópico em uma conversa sempre será sobre alguma coisa contanto que se respeite o *princípio da parcimônia* (COULTHARD, 1977 *apud* MARCUSCHI, 2003) “que diz não ser conveniente falar aquilo que se supõe sabido pelo parceiro” e que nem tudo é dizível. E entre o que é dizível, algumas coisas podem ser adiáveis e outras não.

■ ANÁLISE DE RESULTADOS

■ Multimodalidade em perfis

Os *Influencers Digital*, ou influenciadores digitais, são pessoas presentes em redes sociais e outros veículos de troca de informação no meio digital que possuem um grande volume de pessoas engajadas com seu conteúdo (números que chegam a milhões de seguidores) e alto poder de influência sobre elas. Nos últimos anos, eles têm ganhando cada vez mais espaço no mundo virtual e na mídia, e de acordo com a pesquisa⁶ “O Brasil e os influenciadores digitais”, do Ibope Inteligência, 52% dos internautas no país segue pelo menos um *influencer*, ou seja, eles influenciam diretamente a opinião do público em geral, criam e divulgam

6 Disponível em: <https://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/influenciadores-digitais/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

tendências e marcas. Atualmente, existem influenciadores dos mais diferentes tipos de segmentos, como: moda, empreendedorismo, estética, humor, educação, entre outros.

Em nossa pesquisa, escolhemos dez *Digital Influencers* famosos (indicados na Metodologia) para analisar quais recursos multimodais eram os mais utilizados pelos mesmos. Utilizamos a matriz de análise de recursos multimodais do *Story* do *Instagram* conforme também já apresentada na seção de Metodologia deste relatório. Iniciaremos com a análise dos *stories* do Pe. Fábio de Melo.

■ **Pe. Fábio de Melo**

O Pe. Fábio de Melo é um padre católico e também cantor. Seu *Instagram* possui 21 milhões seguidores.

Figura 1 – Exemplo de *Stories* do Pe. Fábio de Melo



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/pefabiodemelo/>. Acesso em:

A imagem à esquerda mostra um *story* do Pe. Fábio de Melo usando os recursos de vídeo (áudio e imagem) e o recurso de #hashtag (texto linkado). Na imagem à direita, são utilizados os recursos de música

LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO

“Chuva de Graça” (áudio) com a letra da música (texto escrito) e ao fundo uma foto de uma casa (imagem). E o texto “Chuvaristo Costa”, fazendo um trocadilho com nome “Evaristo Costa”, o perfil onde a imagem foi originalmente publicada antes de ser compartilhada pelo Pe. Fábio de Melo. O recurso música foi usado com mais frequência para divulgar canções do próprio *influencer*. Estão presentes nesse exemplo os modos linguístico, sonoro, visual e gestual.

Quadro 6 – Matriz completa do Pe. Fábio de Melo

[illegible]

Fonte: os pesquisadores

A imagem acima é o registro dos três dias de observação dos recursos multimodais utilizados pelo *Influencer Digital*. Como mostra o quadro, o recurso @menção foi utilizado todos os dias (3) durante o período de análise enquanto os recursos de vídeo, texto e música foram utilizados dois dias (2) e recurso adesivo foi utilizado apenas um dia (1). Apresentamos abaixo um resumo do quadro anterior principal:

Quadro 7 – Resumo da matriz de análise do Pe. Fábio de Melo

Influencers	Vídeo	Texto	Adesivos	@Menção	Música
Pe. Fábio de Melo	Imagem e áudio	Texto escrito	Imagem animada	Texto linkado	Áudio
Dia 1		1	1	1	1
Dia 2	1	1		1	1
Dia 3	1			1	
Total	2	2	1	3	2

Fonte: os pesquisadores

Concluimos nesse extrato de *storys* que este *influencer digital* fez mais uso do recurso @menção e em seguida de vídeos, textos e música.

■ Análise da Conversação (marcadores não-verbais)

Os usos e sentidos que esses *emojis* dão ao contexto são expressões subjetivas de cada falante e que encontram aproximações de conceitos a partir das imagens apresentadas. As vezes os *emojis* vêm acompanhados de recursos linguísticos, outras vezes sozinhos, sendo interpretados pelo falante alvo. Vejamos a seguir um *print* do perfil @anafariavasconcelos contendo diversos *emojis*. Este *print* retirado do perfil @anafariavasconcelos está associado a uma publicação feita pela dona do perfil. Confira abaixo:

Figura 2 – publicação de @anafariavasconcelos



Fonte: a pesquisadora, recortado do perfil @anafariavasconcelos

Esta é a postagem da qual os comentários exemplificados abaixo se referem. Essa abordagem é importante para que o leitor compreenda a natureza dialógica dos comentários e os usos de recursos linguísticos e não-linguísticos que neles se encontra. Voltemos para os diversos *emojis* que se encontram neste recorte:

Figura 3 – marcadores não-verbais



Fonte: a pesquisadora, recortado do perfil @anafariavasconcelos

Neste *print* encontramos um total de seis comentários à publicação de @anafariavasconcelos. Notamos que entre estes comentários há a presença tanto de recursos linguísticos como de recursos não linguísticos, os emojis, como marcadores não-verbais, e em quase todos estes comentários há a presença de ambos esses recursos. Dentro deste recorte notamos a presença de seis diferentes *emojis*, tais como: Sentimento crescendo (💕) no comentário do falante (f1) seguido da palavra “Linda” intensificando assim a qualificação pretendida pelo adjetivo; Beijo de carinho (😜) acompanhado de outro adjetivo de elogio (Maravilhosa) colocado pelo falante (f2); surpresa/espanto (😜), amor (❤️), e palmas (😜) intensificando o comentário “Meus Deus q foto” do falante (f4); palmas (😜), que aparecem triplicadas no comentário do falante (f5); e possível timidez (😜) acompanhando o comentário “Luz linda, pessoa linda” do falante (f6).

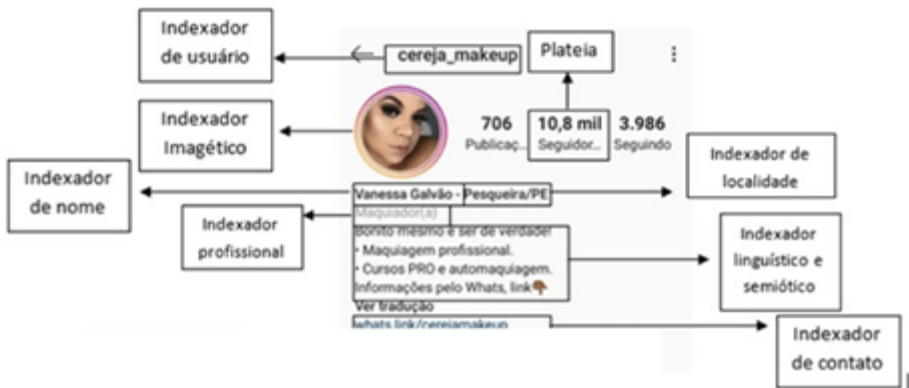
Notamos então que os *emojis* complementam os comentários presentes no *Instagram*, através de imagens e expressões iconográficas

diversas representando sentimentos, manifestações faciais e/ou movimentos corporais.

■ Representação do Self

Vejamos o primeiro perfil com caráter profissional, no qual veremos os vários indexadores que apontam para a construção do *Self*, tais como indexador de nome, imagético, de profissão, de localidade e contato.

Figura 4 – Perfil profissional do sujeito 1



Fonte: [instagram.com/cereja_makeup](https://www.instagram.com/cereja_makeup)

O perfil acima faz uso das ferramentas disponíveis na RSV *Instagram* para a representação do *Self*. Na *Bio* é possível identificar indexadores diversos que transmitem informações profissionais importantes para possíveis clientes, como por exemplo, o indexador de nome e de localidade. Podemos destacar ainda neste indexador profissional, logo abaixo, o elemento linguístico **Maquiador**. Esse identificador reforça a ideia que a usuária faz de si mesma ou que deseja sustentar neste perfil, pois, o indexador de usuário, criado pela própria proprietária do perfil apresentado para a plateia, **@cereja_makeup**, explicita o fragmento 'makeup', em inglês, significa maquiagem. Outros elementos linguísticos aqui aparecem para reforçar esse aspecto profissional da pessoal:

- **Indexador de usuário:** @cereja_makeup;
- **Indexador de nome:** Vanessa Galvão;
- **Indexador imagético:** Foto do perfil;
- **Indexador de localização:** Pesqueira/PE;
- **Indexador iconográfico:** *Emojis*;
- **Indexador de contato:** *Link para o WhatsApp da proprietária*;
- **Indexador Linguístico:** “Bonito mesmo é ser de verdade!”,”
Maquiagem profissional”, “Curso PRO e automaquiagem e Informações
pelo *WhatsApp*, *link*”.

O indexador imagético é de grande importância para a autorrepresentação do *Self*, pois, muitas vezes, é o primeiro indexador que a plateia tem contato e associa aquela imagem com o indexador de nome e as informações contidas na fachada para a idealização do *Self* ali manifestado. O indexador imagético da figura 1, apresenta coerência entre a imagem pretendida que o ator quer passar para a plateia e a *performance* (GOFFMAN, 2007), funcionando como amostra do trabalho de maquiagem da usuária @cereja_makeup, para sua plateia (possíveis clientes, outros profissionais da área, interessados sobre maquiagens e afins, admiradores do trabalho, empresas de cosméticos e etc.).

Outro indexador de relevância para o perfil profissional trata-se do indexador de contato, visto que, por meio dele, a plateia obtém comunicação direta com a profissional, convencido do papel interpretado pelo ator e de sua performance nos palcos da RSV.

Portanto, destacamos que o indexador imagético (foto do perfil) em conjunto com o indexador de usuário (@cereja_makeup) formam o núcleo de informação pela sua carga semiótica linguística e coerência entre a imagem representada e a *performance*, enquanto os outros indexadores antes citados servem de acessório para o ator diante da plateia, pois são informações mutáveis e que sofrem alteração ao longo do tempo de acordo com as necessidades e objetivos do proprietário.

A seguir apresentamos o perfil pessoal do sujeito 1. Vejamos suas configurações de autorrepresentação, observando como alguns

indexadores permanecem e outros são modificados, mas permitindo dar a ideia de continuidade do *Self*:

Figura 5 – Perfil pessoal do sujeito 1



Fonte: [instagram.com/cereja_makeup](https://www.instagram.com/cereja_makeup)

Nesse perfil identificamos outros indexadores:

- **De nome:** Nome social da proprietária do perfil (Vanessa Galvão) seguido do *emoji* de girassol.
- **Imagético:** Foto de perfil da proprietária.
- **Status civil:** *emoji* de anel acompanhado do indexador de usuário do esposo da proprietária (@kukinhalee).
- **Profissional:** *emojis* de batom vermelho seguido do indexador de perfil alternativo da proprietária (@cereja_makeup).
- **Linguístico Ideológico:** Indexador linguístico ideológico seguido do *emoji* representando o gênero feminino.
- **Semiótico:** Representado por *emojis* diversos que podem estar sozinhos ou acompanhados de indexadores linguísticos.

Para a construção da **fachada** do perfil @cereja_dobolo, a proprietária do *Instagram* opta por indexadores que considera relevantes para a sua *performance* e que expõe o lado íntimo do *Self*, diferente das

informações presentes no perfil profissional, levando a plateia a perceber que se trata de um perfil pessoal. São eles: indexador imagético, linguístico ideológico, semiótico, *status* civil e profissional.

A seguir apresentamos um quadro comparativo entre os dois perfis analisados do sujeito 1 conforme os vários indexadores de *Self* utilizados no *Instagram*.

Quadro 8 – Análise comparativa dos indexadores de perfis do *Instagram*

Análise comparativa do <i>Self</i> nos dois perfis		
Indexadores	Perfil profissional	Perfil pessoal
Indexador de nome	X	X
Indexador imagético	X	X
Indexador profissional		X
Indexador de localização	X	
Indexador status civil		X
Indexador de Ideologia		X
Indexador de contato	X	
Indexador Semiótico	X	X

Fonte: Da pesquisa

Apesar de tratar-se de dois perfis criados pela mesma pessoa e terem os indexadores de nome semelhantes (@**cereja**_makeup e @**cereja**_dobolo), ambos expressam funções sociais de representação diferentes. Enquanto, o perfil da figura 4 expõe indexadores que remetem sobre a localização da profissional, informação sobre o trabalho produzido pelo sujeito, informações importantes para futuros clientes, o perfil da figura 2, deixa claro para a plateia o lado da vida pessoal do sujeito 1, informações que talvez não fossem importantes para a plateia que

acompanha a usuária **@cereja_makeup**, mas que são importantes para outro grupo de plateia que acompanha **@cereja_dobolo**, ou para quem acompanha os dois perfis, pois ambos, apesar de serem antagônicos em suas funções e em seus objetivos na RSV, dão continuidade ao *Self* da pessoa real por trás dos perfis.

Portanto, após a análise dos perfis apresentados, podemos sugerir que ambos pertencem ao mesmo *Self*, pois apresentam características de permanência do *Self* (OLIVEIRA, 2012), como o indexador de nome **Vanessa Galvão**, presente em ambos os perfis; destacamos também, o nome de usuário dos perfis, que compartilham de um mesmo fragmento para a sua construção, *cereja*, apelido que se refere ao *Self* da usuária nos dois perfis e o indexador imagético, ambos são representações do *Self* da mesma pessoa. No perfil profissional, é possível perceber que a proprietária faz uso de uma maquiagem mais sofisticada e profissional, servindo de amostra do seu trabalho para a plateia (seguidores que adquirem e buscam seus produtos e serviços de maquiagem e beleza pessoal), enquanto que no perfil pessoal, a pessoa não preocupa-se em expor o seu trabalho no indexador imagético, apresentando-se quase que de forma natural comparado ao indexador imagético da figura 4.

■ CONCLUSÕES

O presente capítulo apresenta os dados ainda em processo de investigação, pois temos os dados de análise de *Twitter* para catalogar e realizar interpretação, e de *Facebook* estamos ainda iniciando neste momento.

Pelos resultados parciais percebe-se que há dados positivos para:

- Identificar múltiplos elementos multimodais nas RSVs;
- Acompanhar e comparar as representações do *Self* nos perfis de uma mesma RSV e diferentes RSVs observando elementos de permanência e de mudanças na caracterização do *Self*, utilizando também diversos recursos de multitmodalidade (indexadores de imagem, de endereço eletrônico etc.)

- Registrar possibilidades de AC nas *timelines* das RSVs comparando essas interações às conversações face a face, que ocorrem também através de recursos multimodais (emojis, símbolos linguísticos etc.)

■ REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antonia D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: ARAÚJO, Antonia D. (org.). *Linguagem em Foco: Multimodalidade e Letramento Visual*. 5. ed. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 3, cap. 1, p. 13-24.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape in KLUG, N-M; STOCKL, H. New York, De Gruyter, 2008a.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Composition*, 25(2), 166-195, 2008b.
- DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir, GAYDECKZA, Beatriz & BRITO, Karim (org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- DIONISIO, A. Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- GNL (Grupo Nova Londres). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures IN COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000 [1996].
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007 [1975].
- HINE, Christine. *Etnografia Virtual*. Barcelona: UOC, 2004.
- JAMES, William. *The Principles of Psychology*. v. 1. New York: Cosimo, 2007 [1890].
- JEWITT, Carey. *Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century*. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. v. 26, n. 3, p. 315- 331, 2005.
- JEWITT, Carrey. Multimodality and Literacy in School Classroom. *Review of Research in Education*. v. 32. p. 241-267. February, 2008.
- KRESS, Gunther R. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York: Routledge, 1997.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. Routledge: London and New York, 2003.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

LENDL, Aluizio. Crenças de estudantes sobre a edição de textos multimodais: Uma abordagem Sistêmica. In: LENDL, Aluizio. *Multimodalidade: Perspectivas teóricas aplicadas*. João Pessoa: Ideia, cap. 1, p. 8-25, 2018.

LEMKE, Jay. Multiplying Meaning: Literacy in a Multimedia World. Paper presented at the National Reading Conference, Charleston SC (December 1993). Arlington VA: ERIC Documents Service (ED 365 940), 1994.

LEMKE, Jay. Multimodality, Identity, and Time. In Jewitt, Carey, Ed. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, Pp. 140-150, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.). *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, p. 13-31.

MEAD, George Herbert. *The Philosophy of the Present*. LaSalle, Illinois: Open Court, 1932.

MEAD, G.H. *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1934.

OLIVEIRA, Robson Santos de. *A representação do Self nas salas de bate papo na internet e a noção bakhtiniana de Carnavalização: Uma perspectiva dialógica*. (Tese de doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

OLIVEIRA, Robson Santos de. (org.). Multimodalidade na Pedagogia dos Multiletramentos: as bases do Grupo Nova Londres. In: OLIVEIRA, Robson Santos de. (org.) *Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de língua portuguesa*. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, cap. 1, p. 11-31.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. In: MARONGON, Cristiane et al. *Educação no século XXI: Multiletramentos*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013, v. 3.

STAM, Henderikus J. The dialogical self and the renewal of psychology. *International Journal for Dialogical Science*. Vol. 1, nº 1, 99-117, 2006.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS MEMES: COMO A CARNAVALIZAÇÃO E O RISO CONTAM A HISTÓRIA POLÍTICA NO BRASIL DE 2019

Francilene Leite Cavalcante¹

Universidade Católica de Pernambuco/Instituto Federal de Alagoas

francilene.cavalcante@ifal.edu.br

■ INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por grandes transformações tecnológicas que englobam novas práticas sociais de interação e comunicação. Essa realidade faz parte do cotidiano de diversas pessoas, empresas, escolas, instituições financeiras etc., que vem modificando o comportamento da sociedade ao longo dos anos e essa mudança é percebida não apenas no público jovem, mas da criança à pessoa de mais alta idade.

A temática abordada neste capítulo surgiu a partir da inquietação em torno do avanço no compartilhamento de memes, nas redes sociais, que se acentuou no período da corrida presidencial de 2013. É nesse ano que a nova forma de fazer política inaugurou uma maneira diferente dos

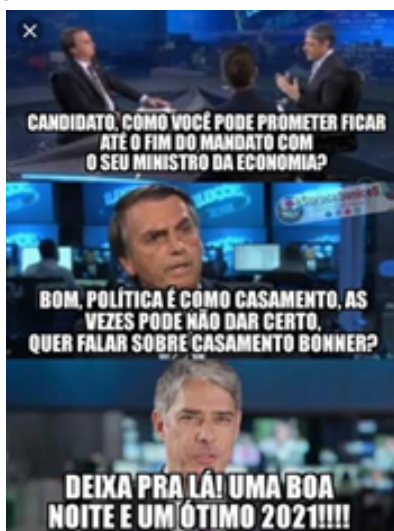
1 Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco – UPE; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos dos Gêneros – NEGEN, vinculado ao CNPq; Atualmente, é bolsista da CAPES; Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Palmeira dos Índios. E-mail: francilene.cavalcante@ifal.edu.br.

anos anteriores, pois uma grande força de divulgação das candidaturas à presidência veio através dessas mesmas redes sociais².

Presenciamos uma abundância na produção de memes relacionados à política nacional, que se espalham, rapidamente, através das redes sociais. Isso não acontece sem propósito, há um grande interesse por parte da sociedade e, podemos afirmar também, político nessa ação – trata-se da nova forma de fazer política, que é marcada pela irreverência, pelo deboche, pela provocação em relação ao adversário político e/ou aos seus eleitores.

Com marcas bastante atuais e protegidas por uma liberdade legitimada (BAKHTIN, 2018), a veiculação dessas ideias são estratégias utilizadas para despertar o riso e a crítica, muitas vezes, debochada e irônica. É o que podemos perceber em entrevistas que ocorreram na *Rede Globo de Televisão*, com candidatos à presidência, sabatinados por William Bonner e Renata Vasconcelos. Essas entrevistas deram fôlego para uma grande produção de memes. Vejamos as Figuras 1 e 2³.

Figura 1– Meme com Jair Bolsonaro no JN I Figura 2– Meme com Jair Bolsonaro no JN II



Fonte: www.facebook.com



Fonte: www.facebook.com

- 2 Ver Tese intitulada “Enunciado dos cartazes das manifestações de julho de 2013: uma forma carnavalesca de contar a história do Brasil” (NOVAES, 2018).
- 3 Imagens disponíveis em: <https://segredosdomundo.r7.com/30-melhores-memes-de-bolsonaro-depois-de-sabatina-no-jornal-nacional/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

A sabatina realizada com o, até então, candidato à República Jair Messias Bolsonaro, à época do PSL, no dia 28 de agosto de 2018, rendeu um verdadeiro espetáculo de polêmicas durante os, quase, vinte e oito minutos de entrevista em horário nobre da referida emissora. O candidato fez, por diversas vezes, a entrevista ficar mais acalorada ao responder às perguntas dos jornalistas trazendo à memória o divórcio de Bonner com Fátima Bernardes e questionando o salário de Renata Vasconcellos em comparação ao de Bonner.

Esses memes ganharam notoriedade e relevância no meio em que eles foram aceitos, curtidors e compartilhados. Eles compunham, de modo criativo, uma série de elogios e louvores em relação ao “mito”, como é chamado por seus seguidores. O tom dessas produções depende do posicionamento ideológico dos seus produtores. Vejamos outros memes produzidos e apresentados nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Meme com Bolsonaro fugindo do debate no JN



Fonte: www.facebook.com

Figura 4– Meme com Bonner



Fonte: www.facebook.com

A Figura 3 relembra a reportagem realizada pela *TV Anhanguera* sobre os servidores da Assembleia Legislativa de Goiás (Alego) que foram flagrados batendo ponto eletrônico e indo embora logo em seguida. A assessora flagrada durante três dias registrava a presença na Alego, no entanto, ia embora sem trabalhar. Ao ser questionada sobre o porquê

da ação realizada diariamente, ela nega e, em seguida, sai correndo e a repórter fica sem resposta. O meme nos relembra esse contexto, porém agora com a imagem do rosto do, até então candidato à Presidência da República, Bolsonaro afirmando que o Jornal Nacional vai começar.

A Figura 4 traz um deboche, nada velado, a Bolsonaro acerca do seu possível despreparo para enfrentar entrevistas e debates, valendo-se de uma “cola” na mão para saber o que dizer ao ser questionado. Ambas as Figuras 3 e 4 trazem uma crítica debochada ao então candidato à presidência que, segundo a oposição, fugia dos debates por ser desqualificado.

Nesse sentido, para compreendermos a interação sociodiscursiva dos falantes em seu contexto imediato, é essencialmente relevante apresentarmos as abordagens sobre língua(gem), dialogismo e enunciação, trazidos pelo Círculo de Bakhtin. É o que veremos no tópico 2.

■ A LINGUAGEM NO CÍRCULO DE BAKHTIN

Como estamos adentrando num estudo voltado para a linguagem, faz-se necessário a abordagem da concepção de linguagem como sendo “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). Esse posicionamento apresenta a linguagem como sendo uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, ou seja, ela é contemplada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, prevalecendo o conceito de que o sentido é construído situadamente, sendo um fenômeno encorpado e não cheio de abstração e autonomia.

Nesse sentido, a concepção de linguagem considerada por Bakhtin se evidencia crítica à ideia de que um discurso não estaria sempre determinado pelo já dito, de forma que não cabe ao sujeito ocupar um posicionamento passivo, submisso e neutro às outras vozes. A esse respeito:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de

alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Segundo o pensador russo, não existem enunciados novos, ninguém é o Adão mítico, que originou o dizer, depois dele todos os outros discursos que aconteceram e que ainda acontecerão, tiveram, têm ou terão relação (fazem referência) com o já dito.

Destarte, o sujeito que ocupa um lugar significativamente ativo e responsivo diante de quaisquer construções discursivas, percebe e compreende o seu sentido, passando a concordar ou discordar dessas construções, parcial ou totalmente, complementando-as, aplicando-as e usando-as em seus próprios discursos, de maneira que, tanto o falante quanto o ouvinte se alternam (alternância dos sujeitos do discurso), seja na leitura de um texto escrito ou na interação verbal de dois sujeitos.

Essa alternância de sujeitos se diferencia, consideravelmente, do plano linguístico e comunicacional que os engessa em seus papéis, atribuindo processos ativos ao falante e passivos ao ouvinte, de forma que, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nesse sentido, não há ouvinte com compreensão passiva inserido na comunicação discursiva, todavia, há sim compreensão responsiva ativa entre falante e ouvinte, ou seja, a resposta pode se concretizar não apenas de forma verbal, mas também através de ações, podendo não ocorrer de maneira imediata, pois “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Considerando o que foi dito até aqui, é notável que o pensamento linguístico contemporâneo recebeu uma das maiores contribuições

do chamado Círculo de Mikhail Bakhtin⁴, que realizou uma forte crítica às duas correntes da filosofia da linguagem da época, que foram chamadas pelo Círculo de “subjativismo idealista” e “objetivismo abstrato”. Volóchinov (2017) critica veementemente essas duas concepções de língua e mostra a urgência em considerá-las não como atividade individual ou sistema, mas como uma atividade social, enfatizando a fala e sua natureza social a partir do que Bakhtin chama de “enunciados” constitutivamente “dialógicos”. No dizer do pensador russo,

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2002, p. 88).

A orientação dialógica mencionada por Bakhtin revela que qualquer discurso, seja ele referente a costumes, retórica ou ciência, não pode deixar de levar em consideração o já dito, o conhecido, a opinião pública, pois a linguagem não é falada no vazio, mas ela acontece numa circunstância histórica e social concreta, no tempo, momento e lugar da ocorrência do enunciado (MEDVIÉDEV, 2019). Destarte, todos os enunciados, sejam quais forem as suas dimensões e conteúdos, dentro de uma situação real de comunicação, são dialógicos, uma vez que eles são inevitavelmente atravessados por outros discursos.

Bakhtin (2011) considera que a utilização da linguagem está relacionada a todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que

4 O Círculo foi um grupo formado por intelectuais e filósofos da linguagem que se reuniu nas primeiras duas décadas do século XX, na Rússia. Segundo Faraco (2009, p. 14), os membros do Círculo “tinham em comum [...] uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, o que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram. Mergulhavam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo. Podemos acrescentar a essa paixão outra que, progressivamente, invade os interesses do Círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem”.

sejam, isto é, em todo e qualquer meio social em que um indivíduo esteja inserido, ele a utiliza, seja ela em sua modalidade oral ou escrita, para interagir e relacionar-se com o outro. O sujeito, ao utilizar da linguagem, procura adaptá-la a uma determinada situação de uso, para elaborar, dialogicamente, seus enunciados. É o que veremos no próximo tópico.

■ Dialogismo

As interações dialógicas comprovam que a língua não reproduz o mundo, cria-o. Confirmam sua dialogicidade como atividade interativa e sócio-histórica situada. Bakhtin (2011, p. 293) afirma que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Por isso, o estudo de língua(gem) vai muito além de concebê-la como um mero sistema de regras, porém, trata-se de estudá-la em seu uso dialógico, dentro de uma situação real, linguística e socialmente situada. No prefácio da obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, Paulo Bezerra ratifica o posicionamento bakhtiniano acerca do dialogismo.

Ora, para Bakhtin, o outro não se esgota em mim nem eu no outro; intercompletam-se, mas cada um sempre deixa algum excedente de si mesmo. E transformar o outro pela absorção é torná-lo objeto exclusivo de mim mesmo, de minha própria vontade, em suma, é torná-lo passivo, é negar-lhe autonomia como consciência individual, é fazer dele a imagem que me convém. Ora, isso é acabamento, é fechamento do outro na definição que faço dele. Isso é o oposto do que propõe Bakhtin, para quem concluir o outro é objetificá-lo, reificá-lo, torná-lo coisa. Isso não é dialogismo, é monologismo (BEZERRA, 2018, p. XIV).

O estudioso traz um posicionamento do que o dialogismo não representa sob a ótica de Bakhtin. A referida obra traz uma análise minuciosa do romance polifônico de Dostoiévski que, sendo dialógico, “não se constrói como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências, mas como o todo da interação entre várias consciências, dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra” (BAKHTIN, 2018, p. 18-19).

É nítida a grande influência da perspectiva dialógica nos enunciados, pois no processo da interação verbal, além das palavras partirem de outros enunciados, remetem a eles próprios. Para o Círculo de Bakhtin, a constituição do enunciado não existe fora das relações dialógicas, uma vez que nele estão sempre presentes outros enunciados, com que ele conta, ele refuta, confirma, completa e assim por diante. Diante disso, essas palavras não são neutras, mas carregadas de sentido e de visões de mundo. É o que abordaremos no tópico a seguir.

■ Enunciados e seus sentidos

A autêntica unidade da comunicação discursiva é o enunciado. Trata-se daquilo que pode ser visto ou ouvido. A materialidade linguística é inerente ao enunciado, podendo até ser reiterado em diversas outras situações comunicativas, nunca porém, poderá se repetir com o mesmo sentido, pois ao se encontrar em outra situação de uso, ganhará outro sentido, distinto do primeiro. O sentido deste enunciado estará inteiramente ligado à situação de produção, não havendo, portanto, como separá-los.

Segundo Volóchinov (2017), “o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbais da situação” (p. 228). Podemos afirmar que o enunciado não pode ser repetido, apesar de as formas linguísticas ressurgirem em discursos outros. Sua composição em relação aos sons, às entonações, como também a seus elementos não verbais, jamais serão repetidas, visto que é impossível reproduzi-lo exatamente a partir das condições idênticas de uso, no momento em que foi, primeiramente, proferido e materializado.

Volóchinov confirma a propriedade pertencente a cada enunciação, trata-se portanto de

uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a qualquer enunciado *como uma totalidade*. O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu *tema*. [...] o

tema deste é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227-228).

Fiorin (2018) corrobora o pensamento do estudioso russo quando afirma que os “enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios” (p. 23). Nas palavras de Bakhtin,

os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Corroborando as ideias do filósofo russo, além de ser “irrepetível”, o enunciado tem a propriedade de responder e de suscitar respostas a outros enunciados que surgirão em decorrência do acontecimento primeiro. Diante do que até aqui foi dito em relação ao enunciado, veremos agora a perspectiva dialógica dos gêneros discursivos.

■ UMA REFLEXÃO SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Diversos estudos se voltam para os gêneros e procuram ancorar em Bakhtin seus alicerces de sustentação. O que chama a atenção na teoria de gêneros proposta por Bakhtin é a contemporaneidade dos seus pensamentos, que perpassam desde a literatura até as teorias do dialogismo na linguagem, tornando-se um autor de grande destaque nos estudos hodiernos.

Há, no Círculo de Bakhtin, uma contemporaneidade surpreendente em relação à perspectiva de língua como fenômeno social da interação discursiva a partir do enunciado. Através do ponto de partida do Interacionismo, esse fato não se dá a partir do sistema abstrato de

formas, das perspectivas estruturalistas, como vimos anteriormente, no entanto deixa evidente a sua preocupação com a dimensão sociológica da língua, revendo de forma crítica essas perspectivas.

Foi a partir dessa perspectiva que a concepção de língua ganhou nova roupagem: a de práticas como interação verbal social, tendo como objeto os gêneros. Todavia, a constituição dos sentidos dessas práticas só pode se realizar caso haja a materialidade linguística.

Bakhtin (2011) considera que a utilização da língua está relacionada a todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, isto é, em todo e qualquer meio social em que um indivíduo esteja inserido, utiliza-se da língua, seja ela em sua modalidade oral ou escrita, para interagir e relacionar-se com o outro. O sujeito ao utilizar a língua procura adaptá-la a uma determinada situação e a partir daí emergem os enunciados. Dessa forma,

os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

As noções de língua(gem) e enunciado servem de base para que o autor desenvolva suas reflexões acerca dos gêneros como aqueles que estabilizam e organizam a comunicação humana. Os gêneros, longe de serem estanques, estão ligados às necessidades enunciativas do usuário e podem ser tomados por enunciados. Adotaremos como base o que foi dito pelo filósofo russo sobre a definição de gêneros:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados

pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor).

De comum acordo com o pensador, entendemos que através do enunciado se pode distinguir em qual meio ocorre a interação que inevitavelmente traz as marcas e as finalidades do campo da comunicação⁵ – referindo-se aos campos sociais das atividades humanas do qual se derivou, conferindo-lhe uma relativa firmeza. Isso se dá não só por seu conteúdo e estilo, mas também por sua construção composicional, ou seja, trata-se da organização textual que existe nos textos em cada gênero. Assim, são exemplos o campo científico, o literário, o religioso, o jurídico, o acadêmico, o familiar etc., nos quais existem necessidades comunicativas específicas. Cada um desses campos possui os “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois são constituídos e, por conseguinte, refletem os seus aspectos temporais, históricos e sociais.

Como os gêneros discursivos estão essencialmente ligados ao campo de comunicação ao qual pertencem, eles passam a refletir as condições específicas e as finalidades desses campos através do conteúdo – assunto de que trata o enunciado em questão do estilo – seleção das escolhas linguísticas que irão compor o gênero – como também da construção composicional – que se refere a estrutura propriamente dita do gênero.

Partindo do pressuposto de que os gêneros possuem muitas diferenças, não se chegava a uma nítida explicação da sua natureza linguística, pelo fato de não haver uma distinção entre eles, pois eram analisados de forma homogênea. Tais estudos reduziam a heterogeneidade dos gêneros e, com base nas diferenças existentes entre eles, Bakhtin (2011) sugere a sua divisão em dois tipos: primários ou simples e secundários ou complexos⁶.

5 O que na tradução de 2011 é chamado de “campo da comunicação”, em traduções anteriores é chamada de “esfera da comunicação”.

6 Mencionamos aqui a divisão dos gêneros em primários e secundários (Bakhtin, 2011), no entanto, essa não é a única classificação existente na literatura, tampouco dá conta de todos os fenômenos relativos aos gêneros. Como esse não é tema central do nosso estudo, cabe apenas citá-lo.

É partindo da abordagem de gêneros discursivos que apresentamos o *meme* como um gênero que desenvolve uma postura crítica e sarcástica, tendo em vista a exposição de suas características, tais como: os lugares sociais de sua produção que determinam seu contexto, a finalidade da comunicação, o público-alvo, a organização textual, o vocabulário, as formas linguísticas e a multimodalidade presentes. É o que abordaremos no próximo tópico.

■ Memes e o contexto digital

A expressão *meme* surgiu pela primeira vez no livro *O gene egoísta*, de Richard Dawkins, publicado em 1976, e foi explicado a partir de uma abordagem evolutiva, onde o autor discute que a evolução cultural é semelhante à evolução genética, de forma que sua reprodução e organização têm como finalidade manter o corpo em funcionamento. Em outros termos, assim como os genes são responsáveis pela formação de características físicas do ser humano, como cor dos olhos, dos cabelos e da pele, os memes são responsáveis pela determinação dos aspectos culturais como preferências, gostos e produções, que se eternizam através de seus replicadores.

Segundo Dawkins (2001), “um ‘meme de ideia’ pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem” (2001, p. 217-218). Essa abordagem de estudos dos memes relaciona-se com a propagação da informação, do tipo de ideia que sobrevive no tempo e é repassado. Seguindo a perspectiva darwiniana, as espécies eram analisadas como frutos de um processo evolutivo fundamentado em três bases distintas: mutação, hereditariedade e seleção natural. Segundo o autor:

Exemplos de memes são melodias, idéias, “slogans”, modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os genes se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de

memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. [...] Quando você planta um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do meme, exatamente como um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira. E isto não é apenas uma maneira de falar – o meme, por exemplo, para “crença numa vida após a morte” é, de fato, realizado fisicamente, milhões de vezes, como uma estrutura nos sistemas nervosos dos homens, individualmente, por todo o mundo. (DAWKINS, 2001, p. 112-113).

Consoante o autor menciona, da mesma forma como os genes se propagam, saltando de corpo para corpo, os memes também o fazem, no entanto, de cérebro para cérebro. Quanto à propagação sociocultural desse meme, ela se dá de forma semelhante à propagação genética, uma vez que tanto os genes como os memes possuem características próprias. Segundo Recuero (2014, p. 123-124) “uma história nunca é contada exatamente do mesmo modo e suas pequenas variações vão gerando grandes mudanças com o passar do tempo”. Tomando como referência esse posicionamento, Dawkins (2001) e Blackmore (1999) apontam características essenciais para a sobrevivência dos memes: longevidade, fecundidade e fidelidade das cópias.

Na esfera da comunicação, o *meme* é um gênero emergente multimodal, com características e funções típicas, concentradas a partir do aspecto cômico e/ou crítico. A escolha por trabalhar esse gênero se deu por ser um novo gênero, emergente, que circula nas redes sociais e que precisa ser descrito e analisado.

Esses memes são produzidos e constituídos a partir de eventos comunicativos ligados, muitas vezes, a situações reais e atuais, essas produções podem servir de elemento motivador para que os usuários das redes leiam mais e se inteirem sobre os assuntos abordados, situando-se política, histórica e socialmente. O tom humorístico, que muito bem caracteriza esse gênero, pode ser um bom componente para conduzir discussões sérias, comprometidas com um posicionamento crítico de mundo.

Diante do que até aqui foi dito em relação aos gêneros, veremos agora, no próximo tópico, o fenômeno da influência do carnaval exercida sobre a literatura, em especial, sobre a perspectiva do gênero literário.

A CARNAVALIZAÇÃO DA LITERATURA A PARTIR DA ÓTICA DE BAKHTIN

O carnaval é um dos mais complexos e, ao mesmo tempo, interessantes problemas da história da cultura, pois se refere à sua essência, suas raízes na sociedade e no homem primitivo, seu desenvolvimento na sociedade de classes, sua singular potência e seu inexaurível encanto. Bakhtin não examinou esse problema a fundo porque o que mais lhe interessava era a influência exercida pelo carnaval sobre a literatura, no aspecto do gênero. Sua posição a esse respeito:

O carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas [...]. Essa linguagem exprime de maneira diversificada e bem articulada uma cosmovisão carnavalesca que lhe penetra todas as formas. Tal linguagem [...] é suscetível de certa transposição para a linguagem da literatura. É essa transposição do carnaval para a linguagem da literatura que chamamos *carnavalização da literatura* (BAKHTIN, 2018, p. 139-140).

É sob esse ângulo que o filósofo russo vai analisar particularidades do carnaval. Não se trata de uma representação ou encenação dessa festa, ao contrário, vive-se nele. Trata-se de uma vida contrária à sua ordem habitual. É nesse período que a hierarquia, a reverência, as etiquetas, as desigualdades sociais e etárias são todas eliminadas a partir da revogação das leis e restrições estabelecidas na vida oficial. A distância entre os homens é eliminada e, para isso, categorias carnavalescas entram em vigor. É o que veremos no tópico que segue.

As categorias da cosmovisão carnavalesca

Com o “apagar das regras”, entram em evidência as categorias da cosmovisão carnavalesca. A partir da eliminação do distanciamento

entre as pessoas, entra em vigor o livre contato familiar entre os homens (p. 140), o que os faz abolir a separação entre si das barreiras hierárquicas, até então, intransponíveis. É na praça pública carnavalesca que esse livre contato familiar acontece e é através dele que se estabelecem a livre gesticulação carnavalesca e o aberto discurso carnavalesco.

A *excentricidade* (BAKHTIN, 2018, p. 140) vai permitir a revelação e a expressão de aspectos ocultos da natureza humana. São libertos do poder de qualquer posição hierárquica o comportamento, o gesto e a palavra do homem, que os regia na vida oficial, motivação pela qual se tornam extravagantes e inconvenientes.

Já a categoria que une todos os valores, ideias, fenômenos e coisas é chamada de *mésalliances carnavalescas* (BAKHTIN, 2018, p. 141). É a partir dela que no carnaval há uma aproximação das contradições, combinando o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo. Trata-se da livre relação familiar estendida a tudo e a todos.

A *profanação* (BAKHTIN, 2018, p. 141) reúne os sacrilégios carnavalescos, o sistema de descidas e aterrisagens carnavalescas que se associam com a força produtora da terra e do corpo, bem como pela parodização carnavalesca dos textos sagrados e sentenças bíblicas.

Essas categorias não representam apenas uma ideia abstrata a respeito da igualdade e da liberdade, porém um conceito concreto no que tange à representação da própria vida das mais diversas massas populares da sociedade europeia. Não se trata de contemplar ou representar o carnaval, mas vivê-lo a partir de uma “vida às avessas”, de um “mundo invertido” (BAKHTIN, 2018, p. 140). Por isso, influenciaram tanto a literatura no que concerne a forma e a formação de gêneros.

Essa influência na literatura se deu ao longo de séculos e contribuiu para a evolução da prosa artística romanesca, o que extirpou a distância entre épica e trágica, organizou os enredos, trouxe familiaridade entre o posicionamento do autor em relação aos heróis e exerceu influência na literatura em seu estilo verbal. Outros aspectos do carnaval são substancialmente importantes nesse processo influenciador, trata-se da *coroação bufa* e do *destronamento do rei do carnaval*. É o que abordaremos no seguinte item.

■ Ações carnavalescas: a coroação bufa e o destronamento do rei

O núcleo da cosmovisão carnavalesca paira na coroação bufa e no posterior destronamento do rei do carnaval. Bakhtin revela em que consiste essa cosmovisão:

A Coroação-destronamento é um ritual ambivalente biunívoco, que expressa a inevitabilidade e, simultaneamente, a criatividade da mudança-renovação, a alegre relatividade de qualquer regime ou ordem social, de qualquer poder e qualquer posição (hierárquica). Na coroação já está contida a ideia do futuro destronamento; ela é ambivalente desde o começo (BAKHTIN, 2018, p. 142).

A ambivalência biunívoca, trazida pelo filósofo russo, consiste na correspondência entre duas ideias que estão imbricadas por seu valor simbólico, uma vez que, no momento em que há a coroação do “oposto” rei da vida oficial – escravo ou bobo – inaugura-se e consagra-se “o mundo carnavalesco às avessas” (BAKHTIN, 2018, p. 142). Esse é um momento em que ele deixa clara a visão biunívoca da glória – coroação – e da renovação – destronamento – nas quais já está introduzida a ideia de mudança e de uma nova coroação.

É interessante destacar que os contraditórios, expressos através da bênção e maldição, é o que trarão a ideia do elogio e dos impropérios, da mocidade e da velhice, do alto e do baixo, da tolice e da sabedoria. A manifestação da *excentricidade*, categoria carnavalesca, vai transgredir aquilo que é habitual e aceito na vida oficial. Trata-se, dentre outras coisas, do uso de objetos colocados ao contrário, como por exemplo: roupas usadas pelo avesso, calças ou vasilhas na cabeça, utensílios domésticos usados como armas (BAKHTIN, 2018).

A transformação do carnaval no princípio da carnavalização consiste na presença do riso transgressor no âmago deste princípio. Era nesse riso em que se fundiam a ridicularização e o júbilo, a morte e o renascimento. O palco principal em que se davam essas ações carnavalescas era a praça pública. Ela era o lugar da ação do enredo, ou seja, a praça pública real servia de palco para a apresentação da praça pública

carnavalesca com a exposição do livre contato familiar e com as cenas de coroações e destronamentos públicos.

É na sociedade medieval que inicia o processo de carnavalização da linguagem – “o chamado discurso familiar de rua” (BAKHTIN, 2018, p. 148), que cria uma roupagem de insulto e zombaria, impregnadas da cosmovisão carnavalesca. No entanto, é difícil compreender essa origem cultural do homem medieval, como a paródia sacra.

Apesar dessa origem imprecisa na sociedade medieval, é no Renascimento que a espontaneidade carnavalesca invade a vida oficial e a visão de mundo do homem. Ela penetra, domina e transforma os gêneros da literatura de ficção. A fim de compreender melhor o gênero em análise, trataremos do encaminhamento metodológico a seguir.

■ ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para ter clareza do que se vai realizar num trabalho acadêmico, faz-se necessário traçar os passos dados e as escolhas realizadas. Assim, optamos inicialmente contextualizar a pesquisa no campo das Ciências Humanas, baseada na concepção bakhtiniana. Logo após, apresentamos os memes da internet, com teor político, mais especificamente em se tratando de assuntos polêmicos ocorridos no período pré e pós-eleição presidencial de 2018/2019, apresentando justificativa para a referida escolha.

Nosso *corpus* foi composto por quatro memes, dois publicados por página que se considera progressista – *Memes de Esquerda* – e os outros dois por página que se considera mais conservadora – *Memes de Direita* –, ambas presentes no *Facebook*. Os memes são compartilhados no meio digital, com a finalidade de divertir e/ou criticar o lado oposto a que se está defendendo.

Os memes foram coletados durante o mês de fevereiro de 2019, pois se tratou das produções e dos compartilhamentos realizados pré e pós campanha eleitoral de 2018. Uma vez coletados, os exemplares foram analisados segundo sentidos axiológicos dos enunciados e suas relações dialógicas; a natureza carnavalesca do riso transgressor; e, os processos enunciativos ocorridos a partir da compreensão do processo de coroação-destronamento como um ritual ambivalente e biunívoco em Bakhtin

(2011, 2018). As análises visam apresentar a relação que há entre os memes da internet de teor político e a cosmovisão carnavalesca, no processo da coroação-destronamento.

■ ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

É nítido que os autores/criadores desses memes utilizam fontes de letras diferentes, cores variadas, imagens associadas a trocadilhos de palavras, valorizando a multiplicidade de recursos linguísticos, como os intertextos, as metáforas, os jogos de palavras, as metonímias, as paródias, todos relacionados às imagens que ilustram o todo que forma os memes. Vejamos alguns exemplos de memes que vão apresentar linguagens típicas da cosmovisão carnavalesca e destronamentos na praça pública.

Figura 5– Meme com Lula e Adelio Bispo de Oliveira⁷



Fonte: www.facebook.com

Figura 6– Meme com Ciro Gomes⁸



Fonte: www.facebook.com

7 Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/MemesDeDireitaTalkei/>.

8 Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/menesdeesquerda/>.

Nas Figuras 5 e 6, temos as imagens de memes que circularam nas redes sociais. Os enunciados apresentados neles materializaram o vocabulário da praça pública e a relação com o tipo de linguagem mais profana e descuidada, típicos do ambiente carnavalesco. Bakhtin considera que todo enunciado é direcionado para alguém. Assim sendo, em “seu merda” e “filho da puta” não seria muito diferente.

No primeiro caso (Figura 5), é nítido que a pessoa que passa no carro direciona o seu comentário a Adelio Bispo de Oliveira, autor do golpe com arma branca ao então candidato à presidência, Bolsonaro e, ao seu lado, a montagem da imagem do ex-presidente Lula, fazendo-nos realizar uma leitura tendenciosa, de que Lula é o mandante do atentado. No segundo caso (Figura 6), surge uma crítica humorada a Ciro e suas indefinições, ora “rasgando o verbo”, ora “rasgando seda” ao seu, até então, oponente Bolsonaro.

O uso das expressões “seu merda” e “filho da puta” não são sem propósitos, pois se associam ao estilo marginal, à quebra de barreiras hierárquicas (não seria a forma mais polida de falar com alguém ao se referir a um Ex-Presidente da República) e à oposição ao sério, o que revela um vocabulário de praça pública, no qual se admitem os insultos (nesse caso, se impõe uma culpa a alguém sem ter a certeza de quem foi o mandante do atentado ou se este, de fato, existiu e as obscenidades, típicos da cosmovisão carnavalesca. Esta, além da linguagem de praça pública, possui outra categoria imprescindível e que também ocorre com os memes da internet de teor político: a ideia de destronamento.

A coroação e o destronamento são rituais em que, respectivamente, deseja-se exaltar alguém, elevando-o a rei, bem como fazer a escolha de um bobo, alguém que se deseje ridicularizar, pois se trata de um momento às avessas e de intensa profanação. Com os memes da internet de viés político não é diferente, percebemos nitidamente as marcas da tentativa de coroação – do “mito” que sofre atentado; e do destronamento – do PT (Partido dos Trabalhadores) a qualquer custo na imagem do Ex-Presidente Lula, imputando-lhe a culpa de ser o mandante do atentado a Bolsonaro.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a presença das categorias da cosmovisão carnavalesca, o *livre contato familiar entre os homens*, o que fez tombar a separação entre os personagens que se comunicam

no meme, nesse caso, o motorista do carro e Lula. Trata-se da queda das barreiras hierárquicas, até então, intransponíveis na vida oficial. É nessa grande praça pública carnavalesca – meio digital – em que esse livre contato familiar ocorre, estabelecendo a livre gesticulação e o aberto discurso carnavalescos.

Outra categoria aparente nos memes em análise é a *excentricidade*, ambiente onde os atores da vida carnavalesca são libertos do poder de qualquer posição hierárquica ou comportamental. Trata-se do gesto e da palavra que se tornam extravagantes e inconvenientes.

Uma outra análise que passamos a realizar é em relação à polêmica declaração da atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, quando afirmou que menino veste azul e menina veste rosa. A declaração causou muita polêmica nas redes sociais e a partir disso a explosão da produção de memes contra e a favor à ministra não faltaram. Nas Figuras a seguir, temos as imagens de memes que circularam nas redes sociais dias depois da posse do Presidente Bolsonaro e de seus ministros. Vejamos:

Figura 7 – Meme de Jorge Pontual⁹



Fonte: www.facebook.com

Figura 8 – Meme sobre declaração de Damares¹⁰



Fonte: www.facebook.com

9 Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/MemesDeDireitaTalkei/>.

10 Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/menesdeesquerda/>.

O meme da Figura 7 é marcado pela presença de enunciados que parecem ser adotados por produtores mais conservadores, na tentativa de ridicularizar a imagem do apresentador Jorge Pontual, da *TV Globo*, comparando-o ao seu Peru, personagem afeminada, conhecida da *Escolinha do professor Raimundo* e interpretada por Orlando Drummond.

A tentativa de destronamento a partir das ideologias partidárias e da renovação tornou ainda mais evidente o posicionamento homofóbico de eleitores e produtores de memes mais conservadores, que apoiaram o presidente eleito, pois foi exatamente a partir do momento em que o jornalista desejou fazer uma crítica, ao usar um terno rosa para apresentar o jornal (não se trata do jornalista ser homoafetivo, mas não ser homofóbico), à declaração da ministra que acabou sendo objeto de ridicularização desse lado mais conservador da política. Com as alterações da hierarquia política do Brasil, a voz do autor/criador desse meme se coloca numa posição de superioridade em relação a quem ele está tentando debochar, satirizar, contestar e, finalmente, destronar, aquele que detém certo poder, a mídia brasileira.

O mesmo ocorre com o meme da Figura 8, pois a tentativa de ridicularização da imagem da ministra Damares, faz parte da cosmovisão carnavalesca. O humor apresentado no meme transforma a agressividade e o lado homofóbico do ser humano em elementos próprios do humor. Trata-se de afirmar que o filósofo e escritor Olavo de Carvalho é uma menina exatamente por estar usando uma camisa rosa. É claro que essa crítica, nada velada, é feita e compartilhada pelos seguidores da oposição ao governo atual ou simplesmente daqueles que discordam do posicionamento conservador da ministra.

No meme, a expressão de Olavo aparenta seriedade e reprovação frente a uma expressão exagerada e desmedida da ministra, o que supõe o destronamento, nesse caso, da sanidade e do bom senso da referida ministra, o que sinaliza o rebaixamento do outro, pelo riso, pela crítica e pelo deboche. Observamos que, nesse e em outros casos, as vozes dos enunciados refletem e refratam ambientes que compõem a esfera política do Brasil.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande baile de máscaras inicia-se quando o palco principal abre as suas cortinas e transparece a vida não oficial. É lá que ocorrem as ações carnavalescas, na praça pública. A referida praça foi aqui associada ao meio digital, em que “todas as imagens do carnaval são biunívocas, englobam os dois campos da mudança e da crise: nascimento e morte, bênção e maldição, elogio e impropérios, mocidade e velhice, [...] tolice e sabedoria” (BAKHTIN, 2018, p. 144), lugar em que alguém fica conhecido, tem a oportunidade de criar uma imagem, falsa ou não (parece que isso não importa muito), desenvolvida numa velocidade gigantesca. É lá onde acontecem as cenas de coroações, onde os holofotes são direcionados a todos que desejam participar desse grande espetáculo.

Os destronamentos públicos, porém, fazem parte da vergonha, ridicularização e humilhação alheias. No espaço digital, citamos a revelação de um fato da vida considerado inadequado por algumas pessoas, por exemplo, para acabar com toda a glória recebida no momento da coroação. É a liberdade legitimada pelo Carnaval que traz uma mudança na convivência social, pois não havia mais restrições, medos, hierarquias, reverências, devoções, etiquetas e desigualdade entre os homens.

É o que parece ocorrer no mundo digital atual, essa gigantesca praça pública que vive em uma eterna Carnavalização, que se utiliza de uma “legitimada liberdade” para, muitas vezes, ridicularizar, zombar e insultar o que ou quem não lhe convém, através do riso transgressor ou da crítica. Foi na coroação e no destronamento em âmbito virtual que percebemos o quanto é manifesta a vontade das pessoas de trazer uma renovação e/ou tentativa de mudança para o seu país. Só que, muitas vezes, essa vontade tem sido manifesta de forma nada polida e ofensiva, através das redes sociais.

Observamos a existência de vários aspectos da cosmovisão carnavalesca que dialogam diretamente com os memes da internet de teor político, publicados nas páginas *Menes de Esquerda* e *Memes de Direita*, do *Facebook*. Assim como as comemorações carnavalescas na Idade Média eram marcadas por períodos de crise, alternância, morte e ressurreição, os memes vão trazer, também, um pouco da crise política que rodeou

o Brasil durante os últimos anos, bem como o desejo de renovação da ordem pública.

O riso transgressor é visto como uma categoria da cosmovisão carnavalesca que também dialoga com os memes da internet de teor político. Além dele, há a postura axiológica dos seus autores e das pessoas que compartilham esses memes em suas redes sociais. Observamos ainda que relações dialógicas que se dão nas relações sócio-históricas do contexto de produção do enunciado concretizadas nos memes serviram como aspectos da cosmovisão carnavalesca. Em decorrência disso, percebemos que a posição axiológica do sujeito é um componente característico do enunciado dos memes, o que influencia no riso transgressor e na crítica debochada.

Dessa forma, vimos nesse campo extremamente fértil a possibilidade de analisar o *meme* a partir da natureza carnavalesca e do riso transgressor elaborados por Bakhtin. Esperamos que o resultando desta pesquisa seja de utilidade acadêmica, que traga uma nova contribuição, um olhar diferenciado a um conteúdo ainda com tantos enigmas a serem revelados. Trata-se da semente lançada a uma discussão que, em hipótese alguma, está perto de ser esgotada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética: a Teoria do Romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: Uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BLACKMORE, Susan. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Coleção O Homem e a Ciência, v. 7. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2001 [1979].

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

MEDVIÉDEV, Pavel N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019.

NOVAES, Tatiani Daiana de. *Enunciado dos cartazes das manifestações de junho de 2013: uma forma carnavalesca de contar a história do Brasil*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2018.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2007 [1929].

DADOS DOS AUTORES

Antonio Carlos Xavier, é professor Titular em Linguística da UFPE, Pós-Doutorado em Retórica Digital na Université Paris-8, França, Doutorado em Linguística pela Unicamp e Mestre em Letras pela UFPE. pesquisador-Lider do Grupo de Pesquisa Nehte (Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia na Educação).

Alan Ricardo Costa, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Tem Mestrado em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em EaD e Tecnologias Educacionais. É bolsista CAPES de doutorado da UNISC, vinculado ao Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA) e colaborador no projeto “Pesquisa e Extensão para todos: difundindo epistemologias críticas na Educação a Distância”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

André Firpo Beviláqua, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sob orientação do prof. Dr. Vilson Leffa. Tem Mestrado em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Atualmente, é bolsista CAPES de Doutorado na UFPEL e faz a segunda habilitação em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: andre.firpo@gmail.com.

Flávio Rômulo Alexandre do Rêgo Barros, MESTRE em Ciências da Linguagem (UNICAP/PPGCL, 2018); ESPECIALISTA em Alfabetização e Letramento (UCAM, 2018). Desenvolve pesquisas relacionadas à Tecnologia e Educação; Estudos de Aquisição de Linguagem nos campos da Fonética/Fonológica e Sintaxe.

Atua nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Recursos Educacionais Abertos (REA) e ensino baseados no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); Teoria e Análise Linguística, centrando a atenção principalmente nos campos da sintaxe, da morfologia, da variação linguística e do contato linguístico.

Roberta Varginha Ramos Caiado, é professora pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) atuando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL). Tem doutorado em Educação e mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – 2011, 2005). Realizou pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel - 2016). É graduada em Letras (Português/ Inglês) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Realiza pesquisas relacionadas aos seguintes temas: Linguagem, Tecnologia e Ensino; Linguística Textual, Multiletramentos, Letramento Digital, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Pertence aos grupos de pesquisa: Gênero, Texto e Ensino (GETE/UNICAP) e Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia na Educação (NEHTE/UFPE), é membro do GT Linguagem e Tecnologias da ANPOLL e, atualmente, coordena os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da UNICAP.

Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra, possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011), mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING/UFPB (2014) e doutorado em Linguística também pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING/UFPB (2018). Tem experiência na área de Linguística com foco de pesquisa em objetos de aprendizagem a partir da perspectiva dos multiletramentos e novos letramentos. Já atuou em formação continuada de professores de língua portuguesa. Atua como professora de Língua portuguesa na educação básica (Anos Finais e Médio) e é autora de materiais didáticos digitais e impressos.

Márcio Martins Leitão, possui graduação em português - Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e Pós-doutorado em Psicolinguística pela Universidade de Lisboa (Financiado pela CAPES).

Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordena o LAPROL (Laboratório de Processamento Lingüístico), Além disso, foi coordenador do GT de Psicolinguística da ANPOLL no biênio 2013-2014 e é membro da Rede de Ciência para Educação - REDE CpE. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Psicolinguística Experimental, atuando principalmente nos seguintes temas: processamento da correferência, processamento anafórico, processamento lingüístico e patologias relacionadas a linguagem (Afasia, Alzheimer, Gagueira), e processamento lingüístico em aprendizes de L2. Tem interesse também na interface entre Processamento Lingüístico e Educação, além de divulgação científica.

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professora Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Lingüística da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, multimodalidade, ensino-aprendizagem, subjetividade e interação. É Bolsista de produtividade em pesquisa 1C pelo CNPq.

Raquel Recuero, é professora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPEL e do Programa de Pós Graduação em Comunicação da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Laboratório de pesquisa MIDIARS (Mídia, Discurso e Análise de Redes Sociais).

Elisa Marchioro Stumpf, é doutora e mestra em Letras - Teorias do Texto e do Discurso - pela UFRGS. Professora de português como língua adicional na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve pesquisas na área de lingüística e lingüística aplicada, especialmente em teorias enunciativas e letramento acadêmico.

Vilson J. Leffa, doutorou-se em Lingüística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984 e trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual se aposentou. Como professor e pesquisador tem atuação nas áreas acadêmica, de formação de recursos humanos e de gestão científica. Na área acadêmica, tem

publicado artigos, capítulos de livro, livros e trabalhos em anais de congressos, tanto no Brasil como no exterior. Na área de formação de recursos humanos, orientou teses, dissertações e trabalhos de iniciação científica; contribuiu para a formação de líderes de pesquisas que atualmente atuam em outras universidades com projetos cadastrados nos grupos de pesquisas do CNPq e com quem mantém constante interlocução. Na área de gestão científica e acadêmica, foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), atuou como coordenador da área de Artes e Letras na FAPERGS, foi duas vezes avaliador do Plano Nacional do Livro Didático em língua estrangeira; criou o Periódico Linguagem e Ensino, e foi durante muitos anos seu editor científico. Mais recentemente concentrou-se no estudo das tecnologias digitais no ensino de línguas, incluindo a produção de Recursos Educacionais Abertos e ensino a distância.

Beatriz A. Acosta F. da Cruz, é mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Integrante do Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq). Professora de Língua Inglesa da Educação Básica (SEDUC) e do Departamento de Letras (UNEMAT/Cáceres - MT).

E-mail: beatriz.acosta@unemat.br

Valdir Silva, é doutor em Linguística Aplicada pelo POSLIN (UFMG), e Mestre em Linguística Aplicada pelo IEL (UNICAMP). Professor do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do PROFLETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pesquisador do CNPq (427522/2016-1). Líder do Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq).

E-mail: ollule4@yahoo.com

Teófilo Ribeiro da Silva, graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Foi aluno de Iniciação Científica, de 2019 a 2020, vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UNICAP. Atua como desenvolvedor de *software*. Tem experiência na área de Sistemas Distribuídos e Desenvolvimento Mobile.

E-mail: teofilo.2016231930@unicap.br

Luciana Cidrim, possui graduação em Fonoaudiologia (1995), Mestrado (2004) e Doutorado (2019) em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP. É graduanda em Letras pelo Centro Universitário UNINTER. Especialista em Linguagem e Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa.). Tem formação em Dislexia pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD/SP). É membro da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Participa de projetos de desenvolvimento de aplicativos destinados a escolares com transtornos de aprendizagem, em especial, dislexia.

E-mail: francis.cidrim@unicap.br

Simone Aparecida Capellini, fonoaudióloga. Livre Docente em Linguagem Escrita do Departamento de Fonoaudiologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP. Coordenadora do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia – FFC/UNESP – Marília-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Coordenadora do Departamento de Fonoaudiologia Educacional da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa) Gestão 2017- 2019 e 2020-2022.

E-mail: sacap@uol.com.br

Francisco Madeiro, tem Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Paraíba (2001), atual Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). De 2012 a 2018 foi bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT) do CNPq. É Professor Associado da Universidade de Pernambuco (UPE) e Professor Adjunto da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Suas atividades de pesquisa concentram-se em processamento de sinais, telecomunicações, inteligência computacional e tecnologias da informação e da comunicação aplicadas a ciências da linguagem. Em 2008 recebeu o prêmio Destaque em Ensino da Escola Politécnica de Pernambuco (POLI) da UPE. Em 2013 recebeu o Troféu Ciência e Tecnologia, categorias Destaque em Pesquisa e Destaque em Ensino, da POLI/UPE. Recebeu o Prêmio POLI-UPE-Ciência, Tecnologia e

LINGUAGEM:
TECNOLOGIA E ENSINO

Inovação, categoria Destaque em Pesquisa, ano 2018. Tem atuado na liderança de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de aplicativos voltados para dislexia. Obteve Livre-Docência pela UPE em 2014.

E-mail: francisco.madeiro@unicap.br

Robson Santos de Oliveira, é professor adjunto da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), com mestrado e doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é líder do grupo de pesquisa LINTED (Linguagem, Tecnologia e Educação) realizando pesquisas sobre representações do Self na internet, multimodalidade, Pedagogia dos Multiletramentos, Tecnologias na Educação. Com esse grupo de pesquisa publicou dois livros como resultados de pesquisas com alunos de PIBIC e PIC, bem com alunos de Mestrado PROFLETRAS. Tem também artigos sobre o dialogismo backhtiniano tratando de Yakubinsky e Dostoiévski.

Francilene Leite Cavalcante, doutoranda em Ciências da Linguagem (PPGCL/ UNICAP), bolsista da CAPES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos dos Gêneros – NEGEN, vinculado ao CNPq. Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – *Campus Palmeira dos Índios*.

E-mail: francilene.cavalcante@ifal.edu.br