

Elizangela Patrícia Moreira da Costa  
Barbara Cristina Gallardo  
Ruberval Franco Maciel  
Sérgio Ifa  
Nataniel dos Santos Gomes  
(organizadores)

# LÍNGUA E LINGUAGEM

perspectivas contemporâneas de  
práticas de ensino e pesquisa

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

L755

Língua e linguagem : perspectivas contemporâneas de práticas de ensino e pesquisa / Elizangela Patrícia Moreira da Costa; Barbara Cristina Gallardo; Ruberval Franco Maciel et al. (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 326 p.

ISBN: 978-85-7911-292-8

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8

1. Língua. 2. Linguagem. 3. Ensino. 4. Pesquisa. I. Língua e linguagem. II. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

CDD: 81'421:378

Elizangela Patrícia Moreira da Costa  
Barbara Cristina Gallardo  
Ruberval Franco Maciel  
Sérgio Ifa  
Nataniel dos Santos Gomes  
(Organizadores)

# **LÍNGUA E LINGUAGEM**

perspectivas contemporâneas  
de práticas de ensino e pesquisa



Cáceres - MT

2025

## **CONSELHO EDITORIAL**

Portaria nº 1629/2023

## **PRESIDENTE**

Maristela Cury Sarian

### **TITULARES**

**Josemir Almeida Barros**

*Universidade Federal de Rondônia - Unir*

**Lais Braga Caneppele**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Fabrcio Schwanz da Silva**

*Universidade Federal do Paraná - UFPR*

**Gustavo Rodrigues Canale**

*Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT*

**Greciely Cristina da Costa**

*Universidade Estadual de Campinas - Unicamp*

**Edson Pereira Barbosa**

*Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT*

**Rodolfo Benedito Zattar da Silva**

*Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT*

**Cácia Régia de Paula**

*Universidade Federal de Jataí - UFJ*

**Nilce Vieira Campos Ferreira**

*Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT*

**Marcos Antonio de Menezes**

*Universidade Federal de Jataí - UFJ*

**Flávio Bezerra Barros**

*Universidade Federal do Pará - UFPA*

**Luanna Tomaz de Souza**

*Universidade Federal do Pará - UFPA*

### **SUPLENTE**

**Judite de Azevedo do Carmo**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Maria Aparecida Pereira Pierangeli**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Célia Regina Araújo Soares**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Nilce Maria da Silva**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Rebeca Caitano Moreira**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Jussara de Araújo Gonçalves**

*Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat*

**Patrícia Santos de Oliveira**

*Universidade Federal de Viçosa - UFV*

**PRODUÇÃO EDITORIAL**  
**EDITORA UNEMAT 2025**

Copyright © dos organizadores, representante dos autores 2025.

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

Esta obra foi submetida à avaliação  
e revisada por pares.

---

**Reitora:** Vera Lucia da Rocha Maquêa

**Vice-reitor:** Alexandre Gonçalves Porto

**Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas:** Maristela Cury Sarian

**Imagens da capa:** Freepik

**Capa:** Potira Manoela de Moraes

**Diagramação:** Potira Manoela de Moraes

**Revisão:** Maria Rosa Petroni

---



**EDITORA UNEMAT**  
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III  
Cáceres - MT | CEP 78217-900  
Fone: (65) 3221-0023  
editora@unemat.br | www.unemat.br



Dedicamos este livro ao saudoso Prof. Dr. Valdir Silva  
(PPGL/Unemat)

# SUMÁRIO

**Prefácio ..... 10**

**Apresentação..... 14**

*Elizangela Patrícia Moreira da Costa*

*Barbara Cristina Gallardo*

## Capítulo 1

**Os sujeitos pós-humanos: como são e como afetam as humanidades? ..... 24**

*Marcelo El Khouri Buzato*

## Capítulo 2

**Traços de colonialidade na linguagem: uma análise de autorrepresentações e de estereótipos reproduzidos no meio virtual..... 63**

*Bárbara Cristina Gallardo*

## Capítulo 3

**Verbo-visualidade, leitura e literatura em livros didáticos do ensino médio sob o prisma da análise dialógica do discurso (ADD)..... 90**

*Márcia Graciela Luft*

*Elizangela Patrícia Moreira da Costa*

Capítulo 4

**Visualizando a (re)constituição identitária do professor  
de inglês na elaboração e aplicação de material didático ..... 133**

*Ana Carolina de Laurentiis Brandão*

Capítulo 5

**Português na fronteira Bolívia-Brasil a partir  
de uma visão decolonial..... 169**

*Suzana Vinicia Mancilla Barreda*

*Ruberval Franco Maciel*

Capítulo 6

**Português como língua de acolhimento à luz da complexidade..... 191**

*Lúcia Maria de Assunção Barbosa*

*Renan Monezi Lemes*

*Dinaura Batista de Pádua*

*Gislaine dos Santos*

*Itamar Bressan*

*Vera Lúcia Conceição da Silva*

Capítulo 7

**Estudo de Caso Online: implicações teórico-metodológicas  
para análise de dados na área da linguagem..... 209**

*Rodrigo de Santana Silva*

Capítulo 8

***Simbora* discutir a nossa formação continuada? Uma  
trioetnografia construída por formadores de línguas adicionais....236**

*Sérgio Ifa*

*Flávia Colen Meniconi*

*Christiane Batinga Agra*

Capítulo 9

**A Linguística Aplicada e a Nona Arte: possibilidades do uso  
dos quadrinhos para o letramento.....270**

*Monique Mattos Azevedo Alvarenga*

*Nataniel dos Santos Gomes*

**Índice remissivo .....315**

**Sobre os organizadores e autores .....317**

# PREFÁCIO

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.prefacio

*Homenagem ao Professor Valdir Silva*

Obrigada Elizangela, Barbara, Ruberval, Sérgio e Nataniel por terem continuado o projeto deste livro sem o companheiro de viagem, Valdir Silva.

Como fazer um prefácio de um livro que tem Valdir em seu projeto inicial sem falar dele?

Ver a sua foto e ler a dedicatória dos colegas disparou gatilhos. Até o título me obrigou a inserir Valdir no contexto da leitura, pois ele era um pesquisador que dialogava e gostava de desafios.

Sua foto mostra o homem pensador atento e arguto, sempre em processo de conexões teóricas e práticas e pronto a contribuir com suas ideias. Olho a foto e sinto como se daqui a pouco vá ouvi-lo.

Valdir fez seu doutorado na UFMG e trouxe muita alegria e amor ao nosso grupo de pesquisa. Mudou-se para Belo Horizonte e viveu a UFMG intensamente sem se esquecer da UNICAMP, onde se iniciou na pesquisa, nem da UNEMAT, onde pretendia criar uma linha de pesquisa, que foi efetivamente criada e cujos frutos estão neste livro. Viveu

também intensamente o clima de amizade e amor que ele ajudou a criar entre nós.

A Unicamp lhe deu o mestrado e a UNEMAT, o espaço para expandir suas pesquisas. Criou conexões com outras instituições, como a UEMS, UFAL, UFMS, presentes neste livro, e outras tantas, como o CEFET-MG.

Sei que um prefácio não é o lugar de chorar minha saudade e nem de registrar todas as minhas boas memórias com Valdir, das interações acadêmicas às mesas dos botecos. Mas preciso dizer que ele marcou um grupo de pesquisadores que vão sempre se lembrar de sua alegria, seu entusiasmo, seu amor pela Olimpia e pelos filhos e, ultimamente, pelos netos, que o deixaram pleno.

Mas vamos falar deste livro que começa com um texto instigante de Buzato sobre o sujeito pós-humano e as tecnologias, “uma nova concepção de corpo que se manifesta em múltiplas figurações e numa relação com a linguagem configurada na tensão entre presença/ausência e padrão/aleatoriedade”.

Não menos instigantes são os textos que vêm a seguir.

Gallardo relata sua pesquisa que investiga traços de colonialidade em interações entre estudantes brasileiros e estrangeiros no Facebook. Ela comparou dois corpora utilizando um programa de análise linguística.

Luft e Costa, em um estudo de base bakhtiniana, refletem “sobre aspectos envolvidos no processo de leitura de enunciados verbo-visuais presentes em seções de literatura em uma coleção de livros didáticos do ensino médio” e a importância da leitura de pinturas para a formação de leitores críticos literários.

O texto de Brandão é sobre “o processo de (re)constituição identitária de uma professora de inglês em formação ao longo de suas experiências de elaboração e aplicação de material didático em escolas públicas do estado de Mato Grosso”. Brandão trabalha com metodologia narrativa e usa narrativas visuais produzidas pela professora participante da pesquisa. Essas narrativas são “contextualizadas por narrativas escritas e orais e analisadas pelo seu conteúdo holístico, de acordo com uma abordagem visual crítica”.

Mancilla e Maciel, em uma perspectiva decolonial, discutem a presença do português “na área urbana de Puerto Quijarro, município boliviano fronteiro a Corumbá, Brasil”.

O português, desta vez como língua de acolhimento (PLAc), também é o foco do estudo de Barbosa, Lemes, Pádua, Santos, Bressan e Conceição da Silva. Os autores se valem da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos para refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem de PLAc.

Santana Silva pesquisa implicações teórico-metodológicas do “estudo de caso” no ambiente on-line se apoiando na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. Ele

propõe que esse tipo de estudo seja chamado de “Estudo de Caso Online”.

O texto seguinte é de autoria de Ifa, Meniconi e Agra e discute a formação continuada de professores de línguas adicionais (inglês e espanhol) por meio de uma trioetnografia realizada nos estados de Alagoas e do Amapá.

Alvarenga e Gomes discutem o uso de quadrinhos nas aulas de português no ensino de português, especialmente as tirinhas dos *Peanuts*, do cartunista Schulz. Eles enfatizam a importância da questão cultural e a construção da cidadania, que podem ampliar “os horizontes dos alunos para outras formas linguísticas”.

O leitor pode escolher sua trajetória de leitura dos capítulos e, certamente, se enriquecerá nessa viagem pela Linguística Aplicada.

Não vou prendê-los mais neste texto. Vamos à leitura.

Belo Horizonte – Minas Gerais, agosto de 2024.

**Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva<sup>1</sup>**

(Universidade Federal de Minas Gerais)

---

1 Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais. É doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e realizou seu pós-doutorado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, especialmente nos estudos de narrativas de aprendizagem, complexidade e tecnologias digitais. Atualmente, dedica-se aos estudos em Metodologia de pesquisa e cursa uma especialização em Direito de Família Aplicado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1912870988082045> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9379-5698>. *Contato:* [vlmop@veramenezes.com](mailto:vlmop@veramenezes.com).

# APRESENTAÇÃO

*Elizangela Patrícia Moreira da Costa*

*Barbara Cristina Gallardo*

Na esteira das discussões iniciadas no livro *Diálogos e desafios na pesquisa em Linguística Aplicada*, nasce o projeto deste volume, *Língua e linguagem: perspectivas contemporâneas de práticas de ensino e pesquisa*. Quando iniciamos a gestar a ideia de reunir as pesquisas em Linguística Aplicada desenvolvidas entre as instituições parceiras – Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Alagoas –, reunimos artigos interessantes que, naquele momento, não era possível de serem editados em um único volume. Por isso, neste volume, compilamos resultados de pesquisas desenvolvidas, principalmente, em instituições das regiões Centro-Oeste e Nordeste. Na região Centro-Oeste, o principal idealizador desta obra foi o Prof. Dr. Valdir Silva (Unemat), que, em diálogo com as demais instituições públicas, começou a desenhar este sonho: a publicização de pesquisas desenvolvidas, em sua maioria, fora do eixo Sul-Sudeste. A proposta sempre foi a de dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas por regiões consideradas periféricas, mas que também produzem ciência e participam dos diálogos sobre a língua e a linguagem na

intersecção com o ensino e a sociedade. Como diria o Prof. Valdir, divulgar a “Linguística Aplicada Pantaneira”, no caso do Centro-Oeste.

O Professor Valdir saiu da cena acadêmica e cotidiana em 2023, vítima das sequelas de um acidente cardiovascular (AVC), sem que tivéssemos concluído o projeto do livro idealizado. Por sua figura vibrante e entusiasta pelas questões sobre os fenômenos linguísticos na interface com o ensino de línguas, os organizadores desta e da primeira obra, publicada em 2023, decidiram materializar o sonho, como uma homenagem a um colega, amigo e pesquisador.

Os autores reunidos nesta obra, pela experiência vivida e acumulada na investigação sobre os problemas de uso da linguagem em diferentes materialidades e por distintas lentes teórico-metodológicas, tomam como objeto de análise e reflexão a linguagem e o ensino-aprendizagem de línguas como ponto central de suas discussões. Este volume encerra o projeto de divulgar os estudos reunidos, após o falecimento do Prof. Valdir, mas não o diálogo sobre os desafios linguísticos existentes e os que virão a existir, pois, assim como as sociedades se desenvolvem e evoluem, também as demandas linguísticas surgem outras e se complexificam, exigindo dos pesquisadores olhares criteriosos para essas ocorrências, a fim de problematizá-las, à luz de teoria e métodos alinhados aos objetivos traçados na investigação. Nessa perspectiva, apresentamos os textos reunidos na obra *Língua e Linguagem: perspectivas contemporâneas de práticas de ensino e pesquisa*.

No Capítulo 1, Marcelo El Khouri Buzato abre a roda do diálogo. No texto, *Os sujeitos pós-humanos: como são e como afetam as humanidades?*, o autor focaliza o tema das novas e íntimas relações entre ser humano e tecnologias sob o prisma do pós-humanismo. A partir dessa temática atual e instigante, ele busca: (i) caracterizar o pós-humanismo enquanto vertente acadêmica em contraste com os discursos dos movimentos ou grupos militantes pós/trans-humanistas; (ii) caracterizar o sujeito pós-humano, destacando a questão do corpo pós-humano e sua relação de sujeito pós-humano com a linguagem; e (iii) destacar algumas repercussões da subjetividade pós-humana para o campo das Humanidades hoje. O autor conclui que a subjetividade pós-humana implica uma nova concepção de corpo, que se manifesta em múltiplas figurações, e uma relação com a linguagem configurada na tensão entre presença/ausência e padrão/aleatoriedade. O sujeito pós-humano é “transversal” e relacional, necessariamente rompendo com categorias e delimitações tradicionais nas Humanidades. O autor convida o campo a reinventar-se a partir de enfoques inter/transdisciplinares que promovam maior autorreflexividade.

No Capítulo 2, intitulado *Traços de colonialidade na linguagem: uma análise de autorrepresentações e de estereótipos reproduzidos no meio virtual*, Barbara Cristina Gallardo identifica como traços de colonialidade estão imbricados na linguagem. A autora observou as interações interculturais, em inglês, entre brasileiros e estrangeiros falantes de inglês como primeira língua, na plataforma de rede social

Facebook. Para tal, ela comparou, por meio de um programa de análise linguística, as relações semânticas existentes entre dois corpora, sendo um arquivo dos brasileiros e outro dos estrangeiros, na Comunicação Mediada por Computador. A análise, baseada em conceitos de autoapresentação, tais como polidez, face, estratégias de adulação e anonimato, demonstrou, por parte dos estrangeiros, tentativas de não se comprometerem em suas declarações, atendo-se a assuntos consolidados em sua cultura. Já por parte das brasileiras, os resultados evidenciaram o uso frequente dos termos “obrigada” e “desculpe” para corresponder às expectativas de adulação e proteção de face oferecidas nas declarações dos estrangeiros. Os resultados do estudo da autora sugerem que a cultura nacional exerce forte influência sobre os sujeitos, mesmo em situações anônimas, livres de tempo e distância e alertam para a necessidade do desenvolvimento de epistemologias decoloniais em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

No terceiro capítulo, *Verbo-visualidade, leitura e literatura em livros didáticos do ensino médio sob o prisma da Análise Dialógica do Discurso (ADD)*, Márcia Graciela Luft e Elizangela Patrícia Moreira da Costa refletem sobre aspectos envolvidos no processo de leitura de enunciados verbo-visuais presentes em seções de literatura em uma coleção de livros didáticos do ensino médio. Sob as lentes da Análise Dialógica do discurso (ADD), as autoras buscam compreender quais relações dialógicas são estabelecidas entre as comandas de atividades e o enunciado (texto) em estudo, especificamente

as (re)produções de pintura, de forma a contribuir (ou não) com a formação do leitor crítico. Para tanto, as autoras analisam uma coleção de livros didáticos, editada em 2016, indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2018, e escolhida por professores de língua materna do ensino médio das escolas públicas de Canarana-MT. Os resultados demonstraram baixa incidência das reproduções de pintura em atividades específicas de leitura e maior incidência desses enunciados como forma de ilustração. Nas seções em que os enunciados verbo-visuais são tomados como objeto de leitura, o foco das comandas centra-se na linguagem visual. Tais resultados convocam os leitores – professores e pesquisadores – a refletirem sobre as atividades propostas para a análise da dimensão verbo-visual dos textos nos livros didáticos de língua portuguesa, a fim de suscitar novos enunciados-resposta e ampliar possibilidades de compreensão e réplica dos enunciados lidos e dos significados da Literatura para a vida acadêmica e cidadã dos estudantes do Ensino Médio.

De autoria de Ana Carolina de Laurentiis Brandão, o Capítulo 4 — *Visualizando a (re)constituição identitária do professor de inglês na elaboração e aplicação de material didático* — explora visualmente o processo de (re)constituição identitária de uma professora de inglês em formação ao longo de suas experiências de elaboração e aplicação de material didático em escolas públicas do estado de Mato Grosso. O estudo é fundamentado em considerações sobre a formação do professor de línguas adicionais e em concepções

narrativas de identidade profissional, conhecimento docente e contexto. As narrativas visuais produzidas pela participante (desenhos) são contextualizadas por narrativas escritas e orais e analisadas pelo seu conteúdo holístico, de acordo com uma abordagem visual crítica. A professora de inglês em formação, cuja experiência é o foco do capítulo, desenvolveu uma metáfora para descrever seu processo de (re)constituição identitária: a professora de inglês visível/invisível. Os resultados ressaltam que histórias de elaborar e aplicar os seus próprios materiais e de fazer parte de diferentes paisagens de ensino desempenham papel importante em sua busca por visibilidade como professora de inglês.

No capítulo 5, *Português na fronteira Bolívia-Brasil, a partir de uma visão decolonial*, Suzana Mancilla e Ruberval Franco Maciel discutem aspectos representativos ligados à presença do português ao atravessar a fronteira Brasil/Bolívia, especificamente na área urbana de Puerto Quijarro, município boliviano fronteiriço a Corumbá, Brasil. Os autores observam que a língua portuguesa se estende além do limite geográfico, formando uma nova territorialidade lusófona na fronteira com a Bolívia, a priori denominada “português boliviano”. O português é reconhecido, nos documentos oficiais locais de Puerto Quijarro como uma das línguas mais faladas na localidade, depois do castelhano. Por meio de um estudo interpretativista, e em uma perspectiva decolonial, os autores concluíram que o modo de funcionamento dessa língua é peculiar, em especial no setor comercial e de serviços. Consideram que essa situação

não está associada ao ensino de línguas no sistema educativo boliviano, uma vez que na área de linguajes, da grade curricular local, estão presentes o castelhano, uma língua estrangeira (o inglês) e uma língua nativa (o bésiro). Os resultados evidenciam que a interpenetração das línguas majoritárias em um e outro território ocorre de forma particular e igualmente sua intercompreensão.

No Capítulo 6, *Português como língua de acolhimento à luz da complexidade*, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Renan Monezi Lemes, Dinaura Batista de Pádua, Gislaíne dos Santos, Itamar Bressan e Vera Lúcia Conceição da Silva abordam a complexidade das migrações, que se desdobram em movimentos de diferentes formas, como um tema pertinente para a Linguística Aplicada (LA), pois são diversos os efeitos dessa realidade. O conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é uma consequência desses efeitos, uma vez que foi pensado a partir da prática, como uma estratégia de receber, acolher e ensinar e sensibilizar imigrantes e refugiados na sociedade. Com base nos preceitos da Linguística Aplicada Transgressiva (Pennycook, 2006) contemporânea e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), as reflexões feitas neste texto buscam promover uma aproximação teórica entre PLAc, discutida no Brasil por Barbosa e São Bernardo (2018), e as teorias da complexidade e do caos, discutidas por Larsen-Freeman (2017). Assim, os autores demonstram, pela abordagem da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), como as práticas de ensino e aprendizagem de PLAc se complexificam.

No capítulo 7, intitulado *Estudo de caso online: implicações teórico-metodológicas para análise de dados na área da linguagem*, também pelas lentes da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, o autor, Rodrigo de Santana Silva, promove uma discussão em torno da Metodologia “Estudo de Caso”. Por meio da reflexão e problematização dos conceitos fundantes desse construto metodológico, o autor propõe uma expansão desse conceito, denominando-o “Estudo de Caso Online” para o tratamento de dados produzidos e coletados em espaços de práticas sociais e de língua(gem) que se dão online. O objetivo é construir bases que, a partir do entendimento da complexidade e da fluidez dessas práticas, sustentem novas pesquisas que tenham como ponto fundamental coleta de dados nos espaços online. Como resultados, essa discussão pretende contemplar objetos que são de natureza especialmente dinâmica, fluida e interativa, ambientados em espaços digitais de práticas sociais e de língua(gem).

Na sequência, Sérgio Iffa, Flávia Colen Meniconi e Christiane Batinga Agra, no texto *Simbora discutir a nossa formação continuada? – uma trioetnografia construída por formadores de línguas adicionais*, problematizam reflexões de formadores de professores de línguas adicionais (2 de inglês e 1 de espanhol), que propiciaram encontros formativos, em 2021, em ambiente virtual para professores de línguas adicionais dos estados de Alagoas e do Amapá. Divergindo de textos que trazem resultados de cursos de formação realizados pelos professores-participantes, o texto objetiva salientar e registrar

a importância de conversas francas e amorosas em que vivências, experiências, angústias, dores, conquistas e alegrias são enfatizadas. A abordagem metodológica escolhida foi a trioetnografia (Morgan; Rocha; Maciel, 2021), embasada teoricamente na duoetnografia (Breault, 2016; Norris; Sawyer, 2012). O leitor é convidado a passear pelas memórias afetivas e emoções construídas nas trajetórias dos formadores, que resultaram em reflexões e lições aprendidas e compartilhadas colaborativamente, promovendo visões e compreensões outras da complexa área de formação de professores.

Para mostrar as possibilidades e as contribuições do uso dos quadrinhos para o desenvolvimento de práticas letradas no Ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, no texto *A Linguística Aplicada e a nona arte: possibilidades do uso dos quadrinhos para o letramento*, Monique Mattos Azevedo Alvarenga e Nataniel Santos Gomes demonstram a produtividade dos referenciais teóricos da Linguística Aplicada para a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) na sala de aula e como essas pesquisas também impactaram os documentos oficiais que regem a educação no país com a inclusão de textos multimodais, tendo as HQs como exemplo. Tomando como objeto de análise as tiras estadunidenses, conhecidas como *Peanuts*, os autores apresentam um levantamento, a partir de estudos de Ramos e Silva (2016), Vergueiro (2009, 2014), para demonstrar como as HQs estiveram e estão presentes nas salas de aula, bem como destacar características importantes desse gênero para o

desenvolvimento de capacidades leitoras, sob uma perspectiva de construção cultural, visando à construção da cidadania. Os autores concluem que assumir tal perspectiva amplia os horizontes dos alunos para outras materialidades linguísticas além da materialidade verbal, enfatizando o modo como a multimodalidade constitutiva das HQs pode contribuir para o ensino da língua materna.

As diversas temáticas presentes neste volume caracterizam a transdisciplinaridade da LA e o caráter dinâmico que estabelece com as práticas sociais da vida cotidiana na escola, na fluidez do mundo físico-digital, nas fronteiras geográficas e, nessa esteira, na constituição identitária dos sujeitos da contemporaneidade. Assim, convidamos o leitor a conhecer o modo como os autores desta obra exploram a relação entre linguagem e práticas de ensino e vida social, sob as lentes multifocais inerentes à área.

# OS SUJEITOS PÓS-HUMANOS: COMO SÃO E COMO AFETAM AS HUMANIDADES?<sup>2</sup>

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.1

*Marcelo El Khouri Buzato*

## INTRODUÇÃO

Quanto mais nos tornamos conscientes da intensidade e profundidade das relações de dependência entre humanos e máquinas inteligentes que caracterizam a vida cotidiana hoje, mais importante torna-se a necessidade de pensarmos o que resulta dessas relações para cada ser humano enquanto sujeito de uma nova cultura globalizada em rede e enquanto objeto de estudo específico das Humanidades.

Conforme Tadeu (2009, p. 10), os estudos feministas, os estudos culturais e os estudos pós-coloniais reunidos mostram que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder. Contudo,

---

2 Pesquisa financiada pela FAPESP, sob número do processo 2014/25315-7.

até então, o sujeito permanecia visto como tendo algo intrínseco, dado pela sua “natureza humana” imanente. Já há algumas décadas, entretanto, autores vêm teorizando a ruptura desse limite e, com isso, novas concepções de sujeito que atravessam antigas fronteiras ontológicas entre cultura e natureza e entre humano e não humano, tais como o ciborgue de Haraway (2009), ganharam um status epistemológico mais consistente.

Tendo em vista os processos radicais de modificação e “melhoramento” do corpo humano que presenciamos atualmente, assim como a constante tradução do corpo humano em padrões informacionais (Hayles, 1999) para fins que vão da medicina ao comércio eletrônico, vislumbra-se um acoplamento humano-máquina caracterizado por intimidade e bidirecionalidade e já não sabemos onde termina o organismo biológico e onde inicia o artefato cibernético. Em suma: de uma forma ou outra, somos todos ciborgues.

O ciborgue é a fusão do organismo biológico com o dispositivo cibernético que viola as fronteiras entre humano e máquina, animado e inanimado, e que substitui a cognição humana pelo feedback neural. Sendo parte real e parte narrativa, parte imaginário, parte operação física, o ciborgue contesta, inclusive, fronteiras de classe, etnia e cultura. Como lembra Tadeu (2009, p. 11):

[...] os ciborgues vivem de um lado e do outro da fronteira que separa (ainda) a máquina do organismo. Do lado do organismo: seres humanos que se tornam, em variados graus, ‘artificiais’. Do

lado da máquina: seres artificiais que não apenas simulam características dos humanos, mas que se apresentam melhorados relativamente a esses últimos.

Hayles (1999, p. 115) explica que há dois tipos de ciborgues, os concretos e os metafóricos. Uma parcela considerável da população mundial é facilmente reconhecida como composta de ciborgues concretos: portadores de próteses, marcapassos, implantes oculares ou auriculares, sistemas implantados de administração de medicamentos etc. Em qualquer país minimamente desenvolvido, uma parte muito maior da população qualifica-se composta de ciborgues metafóricos. Do cirurgião que opera guiado por microscopia eletrônica ao adolescente que coordena seus movimentos com padrões de reconhecimento de movimento do joy-stick de seu videogame ao pesquisador que passa a maior parte do tempo consultando bases de dados e redigindo conclusões no seu computador, enfim, qualquer pessoa que tenha um modo de vida que a coloque dentro de um circuito cibernético estabelecido entre memórias/agentes computacionais e cérebro humano é ciborgue.

Essa realidade do ciborgue nos leva a questionar a imagem de subjetividade humana que tem dominado nossa imaginação e parte das Humanidades desde o Iluminismo: o sujeito cartesiano, autônomo, voltado para interesses individuais, guiado pela própria racionalidade. Como lembra Hayles (1999, p. 4-5), esse sujeito identificado com a mente racional possuía um corpo, mas não era compreendido como

sendo um corpo. E justamente essa desidentificação entre o ser e o corpo permitia que esse sujeito liberal cartesiano fosse dotado de universalidade, transcendendo diferenças de gênero, raça e etnicidade.

O ciborgue não comporta a redução de seus comportamentos a uma interioridade do tipo “natureza humana”. Ele é “um amalgama, uma coleção de componentes heterogêneos, uma entidade informacional-material cujos limites sofrem constante construção e reconstrução” (Hayles, 1999, p. 3, tradução nossa) e, portanto, “nos força a pensar não em termos de ‘sujeitos’, de mônadas, de átomos ou indivíduos, mas em termos de fluxos e intensidades” (Tadeu, 2009, p. 12).

Reconhecemo-nos como ciborgues, enfim,

[...] introduz uma mudança qualitativa em nosso pensamento sobre qual é exatamente a unidade básica comum de referência para nossa espécie, nosso governo e nosso relacionamento com os demais habitantes do planeta (Braidotti, 2013, p. 2, tradução nossa).

Como reação à percepção dessa mudança qualitativa, uma nova corrente de pensamento nas Humanidades vem ganhando corpo: o pós-humanismo. O foco dessa corrente é a compreensão crítica das novas condições de vida dos seres humanos e das repercussões sociais, culturais e políticas da nova subjetividade pós-humana. Mas o que podemos chamar de a “condição pós-humana” (Braidotti, 2013, p. 1) não é apenas objeto de pesquisa acadêmica; é objeto de desejo e investimento de certos grupos de entusiastas/

militantes motivados a tornar realidade o quanto antes certas possibilidades imaginadas de emancipação do humano em relação à natureza e ao processo de evolução biológica natural, por meio de tecnologias avançadas. Meu primeiro objetivo neste trabalho é distinguir os discursos do pós-humanismo dos oriundos desses grupos.

Feita esta distinção, meu segundo objetivo é caracterizar os corpos pós-humanos, tratar de como funcionam e de quais figurações deles já estão disponíveis, uma vez que é no corpo e pelo corpo que se manifestam tanto a condição de ser sujeito quanto a imaginária transição para um novo tipo de ser além do humano, ou “trans-humano”<sup>3</sup>. Meu terceiro objetivo é tratar da linguagem na condição pós-humana. Como o acoplamento entre organismo biológico e a máquina inteligente afeta a significação e o discurso? Finalmente, meu quarto e último objetivo é tratar das repercussões da subjetividade pós-humana para a pesquisa nas Humanidades. De que forma o pós-humano interpela a disciplina e que estratégias são imaginadas para reagir-se a tal interpelação?

---

3 “Trans-humanismo” e “pós-humanismo” são termos próximos, porém não sinônimos. A diferença está em que enquanto os entusiastas do pós-humano se interessam pela interconexão do humano com máquinas inteligentes e com a concepção do humano como padrão informacional, os que se interessam pelo trans-humano têm em mente modificar a espécie humana por meio de tecnologias emergentes, tais como a engenharia genética, a nanotecnologia e a inteligência artificial, de tal modo que possamos transcender a condição humana e nos tornar um novo tipo de seres. De qualquer forma, os dois termos, e os grupos que se interessam pelos dois conjuntos de ideias, estão claramente relacionados. Usarei o termo trans-humano sempre que me referir a grupos que se autoidentificam dessa forma.

Nas considerações finais, apresento uma síntese desses objetivos e sugiro algumas implicações dessas discussões para a pesquisa sobre práticas de uso das tecnologias digitais.

## O PÓS-HUMANISMO

O humanismo pode ser definido como uma

[...] doutrina, credo e modelo civilizatório construído ao redor da ideia central de que o Homem é um tipo muito especial de ser e portador de poderes intrinsecamente morais singulares e autorreguláveis (Braidotti, 2013, p. 13, tradução nossa).

Marcada historicamente por suas raízes europeias, essa doutrina vem unida a uma lógica cultural (eurocêntrica) que induz uma dialética do *Eu versus* o Outro, na qual o outro (não europeu) é definido como contraparte negativa (por vezes como menos que humano). Vem também atrelada à noção de subjetividade como consciência, à ideia de racionalidade universal e de autonomia do sujeito e de sua capacidade de autorregulação moral.

São várias as teorias que, de alguma forma, se contrapuseram ao humanismo criticamente, ao menos desde o século XIX, teorias que Braidotti (2013) chama de anti-humanistas. Entre os movimentos anti-humanistas podemos elencar, por exemplo, o feminismo, o antirracismo, o anticolonialismo, o pacifismo e outros movimentos marcantes

dos anos 1960/70. Da mesma forma, o pensamento acadêmico pós-estruturalista, em autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, pode ser visto como anti-humanista (Braidotti, 2013, p. 25). O anti-humanismo consiste em buscar desligar o agente da ideia de universalismo, chamá-lo a definir-se nas situações e ações concretas e eliminar a noção de que o progresso histórico está sob seu controle. Além disso, é forte nos discursos anti-humanistas a crítica à noção humanista liberal de que o individualismo é natural ao Homem.

Conforme explica Braidotti (2013, p. 1, tradução nossa), contemporaneamente, “o conceito de humano explodiu sob a dupla pressão dos avanços científicos contemporâneos e as questões econômicas globais”. Os debates acerca do que resulta dessa explosão se dão em dois campos. No campo da cultura e dos negócios, discutem-se desde as “possibilidades da robótica, da neurociência e do capital biogenético”, até “visões ‘new age’ mais obscuras de trans-humanismo e tecno-transcendência” (abordarei tais visões na seção seguinte). Na academia, segundo a autora, ou celebra-se o pós-humano como nova fronteira de pesquisa em teoria crítica e estudos culturais, ou descarta-se o pós-humano como um modismo. O certo é que o sério descentramento do ‘Homem’ como medida de todas as coisas tem provocado ansiedade, sobretudo, nos campos de estudo centrados em tal ideia, inclusive e principalmente nas Humanidades (Braidotti, 2013, p. 1).

Uma vez que se fala em descentramento, dissolução de fronteiras e rompimento com a noção histórica do sujeito

liberal, há que se encontrar outro denominador comum para o pós-humanismo. Braidotti (2013, p. 2) vai propor como tal denominador comum a existência de uma estrutura vital, auto-organizante, porém não naturalística, que constitui um *continuum* natureza-cultura. Tal definição baseia-se numa visão monista e sistêmica, próxima do paradigma vigente nas ciências da vida e/ou ciências naturais atualmente. Essa aproximação, ficará mais claro adiante, é parte de uma estratégia de aproximação entre as Humanidades e as ciências da vida, que Braidotti (2013) vê como necessária.

Braidotti (2013) renega explicitamente as abordagens socioconstrutivistas tradicionalmente ligadas às visões críticas da subjetividade humana e à luta política contra as práticas de exclusão e dominação do outro. Justifica tal posição argumentando que o dualismo socioconstrutivista se opõe à ideia de *continuum* natureza-cultura, ou seja, não se adapta ao que seria o novo denominador comum da condição pós-humana. Ao mesmo tempo, ciente de que o socioconstrutivismo propicia uma dimensão política que teria que ser repostas, coloca como questão fundamental para os pesquisadores em pós-humanismo a seguinte: “que tipo de análise política e de política progressista é apoiada por uma abordagem baseada no *continuum* natureza-cultura?” (Braidotti, 2013, p. 3, tradução nossa).

Braidotti (2013, p. 37, tradução nossa) vê o pós-humanismo como fronteira histórica aberta para a busca de novas alternativas, como “o momento histórico que marca o

fim da oposição entre humanismo e anti-humanismo e traça uma nova moldura discursiva”. Essa moldura, destaca a autora, deve renegar as premissas iluministas do progresso baseado na teleologia e no uso ordenado da razão, porém não se pode deixar naufragar na retórica da crise do Homem. O trabalho deve acontecer no sentido de construir conceitos alternativos de sujeito humano.

Como exemplo de trabalho dentro dessa nova moldura, Braidotti (2013) cita três frentes distintas: a filosofia moral, os estudos sociais da ciência e tecnologia e o pós-humanismo crítico.

Na filosofia moral, Braidotti (2013) destaca, negativamente, o trabalho de Martha Nussbaum (1999, 2010), para quem as condições de globalização e os problemas de fragmentação e relativização delas derivados precisam ser combatidos com um novo senso de interconexão e uma ética neo-humanista. Como explica Braidotti (2013, p. 39), Nussbaum defende que a solução para a condição pós-humana é a restauração da visão humanista do sujeito; com isso, confronta/ignora os avanços e argumentos de ao menos trinta anos de anti-humanismo.

Nos estudos sociais da ciência e tecnologia, desenvolveu-se, segundo Braidotti (2013), uma forma analítica de teoria pós-humanista. Ela cita três trabalhos importantes desenvolvidos nesse campo de estudos. Franklin, Lury e Stacey (2006) desenvolveram o conceito de “pan-humanidade”, que remete a um senso global de interconexão entre todos os humanos,

mas também ao ambiente não humano e a toda rede intrincada de interdependências entre os humanos, o urbano, o social e o político. Rose (2007) destaca novas formas de “biossociabilidade” e “biocidadania” como consequência da natureza biopolítica da subjetividade contemporânea. Na sua visão, o sujeito é um processo relacional cujos dilemas são estudados de modo empiricamente fundamentado. Finalmente, Verbeek (2011) propõe uma “virada pós-antropológica”, na qual se reconhece a associação íntima e produtiva entre humanos e artefatos tecnológicos. Braidotti (2013) lamenta que, embora tais estudos avancem em novas direções e sejam compatíveis com a noção do *continuum* natureza-cultura, o campo dos estudos sociais da ciência e tecnologia como um todo deixe de lado a questão da subjetividade.

Finalmente, com respeito à vertente do pós-humanismo crítico, Braidotti (2013) explica que esta se diferencia do trabalho de Nussbaum por incorporar as fontes anti-humanistas e dos estudos do campo dos estudos sociais, da ciência e tecnologia, por desejar ultrapassar o componente analítico e desenvolver perspectivas afirmativas da subjetividade pós-humana.

Incorporando as posições do pós-estruturalismo, do feminismo antiuniversalista e do anticolonialismo, o pós-humanismo crítico de Braidotti (2013) se apoia também na noção de “cosmopolitanismo planetário”, de Gilroy (2000), que, por sua vez, remete à ideia da mobilidade diaspórica e das interconexões transculturais como resistência às forças do nacionalismo. Braidotti (2013) toma inspiração, ainda,

no movimento ambientalista. Deste ela retira a noção de um senso de comunidade ampliado, em que que a interconexão com o outro inclui o não humano, e a rejeição do individualismo autocentrado, substituído por uma nova maneira de combinar interesses com bem-estar em uma comunidade ampliada.

Tendo definido seu pós-humanismo crítico, Braidotti (2013, p. 49, tradução nossa) explicita sua concepção de sujeito pós-humano

[...] dentro de uma ecofilosofia de múltiplos pertencimentos, como um sujeito relacional constituído em e pela multiplicidade, vale dizer, um sujeito que funciona no atravessamento de diferenças e é internamente diferenciado, mas ainda assim enraizado e responsável. A subjetividade pós-humana expressa uma forma de responsabilidade corporificada e incorporada e, portanto, parcial, baseada num forte senso de coletividade, relacionalidade e, portanto, de construção da comunidade.

Essa concepção de sujeito traz um desafio lançado a quem pretenda estudar ou praticar um pós-humanismo crítico: “visualizar o sujeito como uma entidade transversal que engloba o humano, nossos vizinhos genéticos os animais e a terra como um todo, e fazer isso numa linguagem compreensível” (Braidotti, 2013, p. 82). Acrescento que, para visualizar tal sujeito em sua transversalidade, é indispensável dar atenção a duas de suas facetas: como é/funciona seu corpo (uma vez que ele é uma entidade corporificada) e como é/funciona sua linguagem (uma vez que ele é dotado de um forte senso de

coletividade e racionalidade). Retornarei a essas duas questões nas seções seguintes.

Como se vê, o pós-humanismo problematiza a condição pós-humana buscando novas alternativas conceituais, epistemológicas e políticas para tratar de um novo cenário histórico e de sujeitos responsáveis, voltados para a coletividade e o ambiente, mas, ao mesmo tempo, constituídos como multiplicidades e relacionalidades. Porém, essa mesma condição pode ser tratada de modo completamente diferente, privilegiando o utilitarismo, o individualismo e a busca de autonomia em relação à natureza e mesmo ao corpo biológico. Enfim, se o descentramento do Homem traz ansiedade e autorreflexividade à academia, para outros grupos, ele traz excitação e assume o caráter de um objetivo pragmático, alimentado por um desejo de transcendência e/ou pela força de narrativas utópicas.

## **OS GRUPOS DE MILITÂNCIA DO PÓS-HUMANO**

Conforme já alertara Braidotti (2013), fora da academia, também há grande interesse pela condição pós-humana, sobretudo, por parte de grupos de entusiastas, alguns dos quais têm cientistas entre seus participantes, grupos estes que se dedicam ao tema de modo formal e situando-se academicamente no campo da futurologia, outros dos quais são formados por amadores, entusiastas e curiosos e cujas

atividades são mais bem classificadas no campo do imaginário e da especulação.

Destaco aqui dois grupos bastante conhecidos, os quais promovem publicações e eventos periodicamente, além de apoiarem pesquisas do seu interesse politicamente, e mesmo financeiramente: o *Humanity+* (antigo *World Transhumanist Association*) e o *Extropy Institute*.

*Humanity+*<sup>4</sup> “é uma organização internacional sem fins lucrativos que advoga o uso ético da tecnologia para expandir as capacidades humanas”<sup>5</sup>. Trata-se de um dos grupos pós-humanistas mais tradicionais, sendo responsável, junto com outros, pela publicação da famosa *Transhumanist Declaration* (Declaração Trans-humanista), escrita em 1998, cujo primeiro item assevera que “vislumbramos a possibilidade de alargar o potencial humano superando o envelhecimento, as deficiências cognitivas, o sofrimento involuntário e o nosso confinamento ao planeta terra”<sup>6</sup> (tradução nossa).

Assim, o sujeito pós-humano que este grupo vislumbra é, na verdade, um sujeito “mais que humano”, ou trans-humano, suplementado, por assim dizer, por “tecnologias emergentes e especulativas” capazes de alterar a fisiologia humana, tais como a nanotecnologia, a engenharia genética, a clonagem de células

---

4 Disponível em: <http://humanityplus.org/about/>. Acesso em: 1 jul. 2016.

5 Disponível em: <http://humanityplus.org/about/mission/>. Acesso em: 1 jul. 2016.

6 Disponível em: <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-declaration/>. Acesso em: 1 jul. 2016.

tronco e a transgênese (alteração do material genético de uma espécie pela introdução de uma ou mais sequências de genes provenientes de outra espécie), assim como por tecnologias capazes de expandir capacidades humanas sem afetar diretamente a fisiologia, por exemplo, a inteligência artificial, a robótica, a integração cérebro-computador, entre outras.

Entre as formas de intervenção e melhoramento do humano imaginadas pelo grupo, talvez a mais polêmica seja a que eles chamam de “protética de corpo inteiro” (*whole body prosthetics*). Trata-se, basicamente, de transferir os conteúdos do cérebro humano, ou a consciência de um ser humano, para outra base material que não o substrato biológico (por exemplo para um disco rígido de computador ou para a nuvem). Isso garantiria ao ser humano, sugere-se, nada menos do que a imortalidade, pela possibilidade de migrar-se a consciência do ser para diferentes substratos, conforme o necessário. Conforme explica Hayles (1999), essa ideia é herança da primeira onda da cibernética e dos experimentos com redes neurais. Trata-se de uma improbabilidade, porém, pois a consciência não existe fora da corporeidade (Damásio, 2000). É interessante notar, contudo, que o que leva alguém a achar possível que a consciência possa ser transposta para um meio totalmente diferente é fundamentalmente a crença de que a identidade humana é essencialmente um padrão informacional (Hayles, 1999). Logo, a busca por um humano+, conforme a visão desse grupo, passa por um sujeito pós-humano, que é

o sujeito menos o organismo, um ser mental descorporificado, não relacional e definido por estados organizacionais.

A *Humanity+* mantém uma seção de perguntas mais frequentes em que se pode aprender sobre as várias tecnologias nas quais o grupo aposta e, especialmente, tirar dúvidas “práticas”. É uma seção que cumpre um papel discursivo interessante, no sentido de representar as ideias do grupo como fatos próximos da realidade quotidiana e fazer suas propostas soarem como exequíveis. Nessa seção se encontra a pergunta “Como eu poderia me tornar um pós-humano?”<sup>7</sup>, cuja resposta, resumidamente é a seguinte: “No presente, não há uma maneira pela qual um humano possa tornar-se pós-humano. Essa é a razão para o forte interesse em extensão da vida e criônica” (tradução nossa).

Assim, quem desejar tornar-se pós-humano necessita manter-se preservado criogenicamente até que isso seja possível. A segunda parte da resposta aconselha o interessado a manter uma vida saudável, inscrever-se num programa de preservação criogênica e guardar dinheiro para pagar pelos tratamentos futuros. Pede também doações para apoiar a pesquisa sobre as tecnologias necessárias e a articulação do interessado com o grupo para promover o trans-humanismo. Em outras palavras, o sujeito trans-humano é um sujeito capitalista voltado para seus interesses individuais, cujo acesso à própria trans-humanidade é convertido em mercadoria.

---

7 Disponível em: <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-faq/>. Acesso em: 1 jul. 2016.

Resumindo, o *Humanity+* tem um discurso basicamente “especulativo”, um discurso do “será possível, mas ainda não é”, fundamentado num desejo de transcendência que, como já notaram Felinto e Carvalho (2005) e Bendle (2002), para vários desses grupos, se aproxima do discurso religioso. Diferentemente do sujeito pós-humano do pós-humanismo de Braidotti (2013), este não é um sujeito que se integra num *continuum* natureza-cultura; antes, ele pretende sobrepujar a natureza. Tampouco é um sujeito corporificado voltado para a construção da comunidade; o que deseja é libertar-se de qualquer laço comunitário e adquirir o máximo possível de autonomia, inclusive em relação ao próprio corpo.

O segundo grupo que destaco é o *Extropy*<sup>8</sup> (vinculado ao *Extropy Institute*). “Extropia” é um termo metafórico, que serviria como antônimo de entropia, e remete “à extensão da inteligência, ordenamento funcional, vitalidade e capacidade e impulso para melhoramento de uma inteligência viva ou organizacional de um sistema”<sup>9</sup> (tradução nossa). Convém lembrar aqui que a entropia está associada à morte do organismo, isto é, à decadência de sua organização interna que leva o sistema complexo a um colapso em algum momento do seu funcionamento. Logo, a ideia de extropia indica o trabalho ou intenção de superação dessa lei da natureza pelo uso da tecnologia.

---

8 Disponível em: <http://www.extropy.org/About.htm>. Acesso em: 1 jul. 2016.

9 Disponível em: <http://www.extropy.org/About.htm>. Acesso em: 1 jul. 2016.

O instituto define-se como “uma rede de troca de ideias devotada a desenvolver estratégias para o futuro” e assevera que “a extropia é um elemento essencial do trans-humanismo”<sup>10</sup> (tradução nossa). De fato, há grandes semelhanças entre o “extropianismo” e o trans-humanismo tal qual concebido pelo grupo *Humanity+*, porém os “extropianos” se dizem mais abertos para a revisão contínua dos princípios que defendem. Por exemplo, já na página principal do website oficial do grupo, lê-se:

[...] convido outros pensadores independentes que compartilhem a agenda de atuar como agentes fomentadores de melhores futuros a considerar os Princípios da Extropia como um arcabouço em desenvolvimento de atitudes, valores, critérios e como um vocabulário compartilhado [...]<sup>11</sup> (tradução nossa).

Os referidos princípios, valores e vocabulário estão descritos de forma sucinta no *The Extropist Manifesto*<sup>12</sup> (Manifesto Extropista) e podem ser resumidos em cinco conceitos-chave. Primeiro, “extensão infinita” (*endless extension*), a afirmação de que o ser humano se engaja continuamente na busca do conhecimento, na experimentação e no desenvolvimento de técnicas que melhorem sua mente, seu corpo, sua cultura e seu meio ambiente.

---

10 Disponível em: <http://www.extropy.org/About.htm>. Acesso em: 1 jul. 2016.

11 Disponível em: <http://extropy.org/About.htm>. Acesso em: 1 jul. 2016.

12 Disponível em: <http://extropism.tumblr.com/post/393563122/the-extropist-manifesto>. Acesso em: 1 jul. 2016.

O segundo princípio extropiano é o da “transcendência das restrições” (*transcending restrictions*), ou seja, os extropianos desejam abolir todas as restrições impostas pela religião, protecionismo, segregação, racismo, fanatismo, preconceito contra idosos, enfim, todo tipo de temor e ódio que limita os seres humanos. Por isso, opõem-se a leis autoritárias, vigilância e controle social e defendem a liberdade de expressão, ação e experimentação. Isso inclui liberdade para experimentar formas de transcender as limitações do potencial humano e o desejo de direcionar a evolução humana, eliminando traços hereditários indesejáveis, utilizando terapia genética e suplementações técnicas para criar mentes mais avançadas em corpos mais saudáveis.

O terceiro princípio é o da “superação da propriedade” (*overcoming property*). Trata-se de reformar leis que governam a propriedade privada e aniquilar termos tais como posse, *copyright*, patente e dinheiro. Sobretudo, trata-se de abolir a propriedade intelectual, de forma que o progresso humano seja mais rápido e os recursos culturais possam ser repartidos com todos.

O quarto princípio, inteligência (*intelligence*), reconhece na informação e na imaginação para usá-la os dois materiais mais valiosos do universo, qualidades que asseguram não haver limite para o que o ser humano pode alcançar, e defende o uso do pensamento independente, racional e dedutivo no lugar da fé irracional, da superstição e do dogma.

Finalmente, o quinto princípio refere-se a “máquinas inteligentes” (*smart machines*). Tal princípio define como fundamentais a inteligência artificial, o desenvolvimento de robôs e de todas as máquinas que possam imitar o pensamento humano, copiar mentes e manter uma inteligência que supere a dos humanos. Por este princípio, os extropianos também se definem como adeptos à “singularidade”, teoria que prevê uma alteração radical da civilização e natureza humanas como efeito da superação da inteligência humana pela inteligência artificial (Kurzweil, 2005).

Em comparação com o grupo *Humanity+*, podemos dizer que os extropianos incorporam explicitamente ao discurso sobre o trans-humano dimensões políticas, econômicas e socioculturais. Se no caso do *Humanity+* chamava atenção o desejo de transcendência que aproximava seu discurso do discurso religioso, no caso dos extropianos, o que chama atenção é o discurso anarquista associado à utopia tecnocientífica.

O sujeito pós-humano imaginado pelos extropianos guarda um senso de comunidade e liberdade junto ao desejo de melhorar a si mesmo. Porém, tem, ao mesmo tempo, o desejo de gerenciar a própria espécie e a esperança em que um racionalismo maquínico avançado venha a tomar as “decisões certas”, dispensando a política.

Em resumo, os discursos sobre o pós-humano/trans-humano dos dois grupos abordados revelam o fenômeno

pensado pelas vias da utopia, do imaginário, em discursos acrílicos e utilitaristas que, mereçam credibilidade ou não, já demonstraram ser populares. Isso reforça a necessidade, apontada por Braidotti (2013), de uma nova moldura discursiva que permita novas direções na discussão sobre a condição pós-humana (nas Humanidades) de forma crítica, situada e comprometida com as comunidades, ao mesmo tempo que engajada com a subjetividade no capitalismo globalizado em rede.

## CORPOS PÓS-HUMANOS

Uma questão central tanto para o pós-humanismo quanto para os entusiastas do trans-humano é a do corpo. Se, para os grupos de entusiastas, o ponto principal é “libertar” o corpo das vicissitudes da natureza ou mesmo libertar o ser (a consciência) do corpo e sustentá-lo como padrão informacional que pode habitar qualquer substrato, para os pós-humanistas, a questão é justamente o corpo como lugar de resistência e de definição de um sujeito constituído por fluxos e nexos de relações.

Braidotti (2013, p. 99, tradução nossa) afirma que, na visão do capitalismo avançado em rede, o corpo do sujeito pós-humanista é uma “*assemblage* incorpórea complexa de virtualidades”, e que os sujeitos corporificados contemporâneos

[...] devem ser contabilizados em termos de sua mais-valia como contêineres biogenéticos por um lado, e como commodities visuais circulando num circuito global de fluxo de caixa por outro (Braidotti, p. 119, tradução nossa).

Ressalta que, como ciborgue, o organismo humano “é um híbrido plugado e conectado a uma variedade de possíveis fontes e forças”, de tal modo que se torna útil defini-lo como uma máquina, “o que não quer dizer um aparelho ou algo com um fim utilitário específico, mas, isto sim, alguma coisa que é simultaneamente mais abstrata e materialmente integrada” (Braidotti, 2013, p. 139, tradução nossa).

Cabe lembrar, contudo, que o sujeito pós-humano crítico proposto por Braidotti (2013, p. 140, tradução nossa) é territorializado, enraizado e corporificado, um sujeito “ambientalmente dependente e baseado em território [...] (que) incorpora e transforma seu ambiente (natural, social, humano ou tecnológico) constantemente”, embora se encontre em “total imersão em campos de fluxos constantes de transformação”. Trata-se, portanto, de pensar o corpo como (parte de) um sistema que se define pela relação com o que está em volta e que é, da mesma forma, afetado internamente por essas relações.

Hayles (1999, p. 3, tradução nossa) destaca que, a partir da primeira onda da cibernética, passou a ser pensável unir humano e computador como parte de um mesmo sistema interligado em que chips de silício e tecidos orgânicos funcionam de forma integrada. Esse tipo de integração é já

uma realidade graças à virtualização do corpo, que implica “ausência de diferenças essenciais ou demarcações absolutas entre existência corporificada e simulação computacional, mecanismo cibernético e organismo biológico, metas humanas e teleologia robótica”.

Hayles (1999, p. 5, tradução nossa) dedica grande parte de seu trabalho a explicar que a corporeidade pós-humana é consequência de uma operação epistêmica fundamental realizada pela Teoria da Informação: destituir a informação do seu corpo, ou seja, passar-se a conceber a informação como entidade matemático-probabilística que independe de substrato físico. Assim, para essa autora, nossos corpos foram virtualizados, de modo a serem vistos e tratados como padrões informacionais a partir do momento que a própria informação perdeu seu corpo. A consequência política é evidente: o corpo passa a ser “entendido como um objeto a ser controlado e dominado em lugar de uma parte intrínseca do self”.

Hayles (1999, p. 115, tradução nossa) explica que, “quando um corpo está integrado a um circuito cibernético, modificações no circuito irão necessariamente modificar a consciência também”. Porém, adverte que

[...] transformar o corpo num fluxo de código binário pulsando através de neurônios [...] pode ser visto como uma simplificação que fez uma importante contribuição para a neurofisiologia, [mas] tirado do contexto, esse fato é extrapolado para a conclusão duvidosa de que não existe diferença essencial entre pensamento e código (Hayles, 1999, p. 61, tradução nossa).

Como se vê, os corpos pós-humanos desafiam categorias, classificações e mesmo figurações tradicionais e colocam-nos a pergunta feita por Santaella (2007a, p. 1): “Que identidade biológica, tecnológica ou cultural pode ser atribuída ao corpo?” Para respondê-la, a autora propõe uma série de figurações que nos são acessíveis nas artes e que representam “processos de corporificação, descorporificação e recorporificação propiciados pelas tecnologias do virtual e pelas emergentes simbioses entre o corpo e as máquinas” (Santaella, 2007a, p. 4).

O primeiro tipo de figuração do “corpo biocibernético” (termo adotado por Santaella para tratar do corpo pós-humano em outros trabalhos, por exemplo, em Santaella, 2007b) é o corpo conectado nas redes, como no caso em que um artista incorpora conexões hipermediáticas em sua performance. Como explica Santaella (2007a, p. 6), “todas as artes das redes são artes do corpo, pois, tão logo nos conectamos no computador, mudanças radicais ocorrem nas relações entre corpo e mente [...]”.

O segundo tipo de figuração do corpo pós-humano identificado por Santaella (2007a) é o corpo dos avatares. Neste caso, o corpo físico está representado por um avatar no código computacional, havendo implicação entre ambos os corpos e a possibilidade de troca do avatar no decorrer da experiência.

Em seguida, há o corpo da imersão híbrida, evento em que o corpo do artista interage com ambientes imersivos de dados, mundos virtuais e outros sistemas gerativos, podendo haver a participação de cibseres e ciber cenários que interagem com o performer humano.

O quarto tipo de corpo biocibernético é o corpo na telepresença, caso em que participantes situados remotamente interagem com *feedback* sensorio suficiente para sentirem-se agindo num mesmo contexto físico, vivendo uma “experiência direta” de presença conjunta, mesmo estando em espaços distintos.

A quinta figuração do corpo biocibernético é a dos corpos na realidade virtual. Num ambiente de RV, atinge-se o máximo potencial de exploração do *sensorium* humano. O objetivo seria estender as limitações da experiência do corpo biológico, explorando-se modos de usar o corpo (o toque, a visão, a audição) como interface de diálogo.

O sexto caso elencado por Santaella (2007a) é o dos corpos de vida artificial. Trata-se dos corpos que existem nos ambientes de *software* de vida artificial, programas que simulam comportamentos de seres vivos de forma gerenciada por regras evolucionárias (mutação, eliminação) e relações de predação, colaboração, reprodução e outros tipos de relações comuns entre entidades biológicas. Santaella (2007a) não o diz, mas, pensando com Hayles (1999), diríamos que este seria o exemplo máximo da série porque nele claramente o corpo

só existe como padrão informacional, e o ambiente é de tal qualidade que isto representa “vida”.

Em resumo, corpos pós-humanos são definidos na tensão entre a desmaterialização, que possibilita a fantasia da existência do ser/consciência independente do corpo, e a várias formas pelas quais o corpo biológico e o circuito cibernético se organizam materialmente em circuitos íntimos que criam corpos híbridos copresentes. Santaella (2007a) dá pistas de como esses corpos podem ser figurados, que tipo de signos eles podem se tornar. Cabe-nos agora perguntar como esses corpos significam, de que natureza é a linguagem que lhes permite estabelecer esse conjunto de relações e negociar a referida tensão.

## SUJEITOS PÓS-HUMANOS E A LINGUAGEM

Para responder à pergunta com que encerrei a seção anterior, recorro a dois conceitos de Hayles (1999): o dos significantes tremulantes (*flickering signifiers*) e o do par presença/ausência *versus* padrão/aleatoriedade.

Para Hayles (1999, p. 29, tradução nossa), a pressão para desmaterialização que sofremos hoje pode ser entendida como “uma mudança epistêmica em direção a padrão/ausência e em afastamento de presença/ausência” sendo presença/ausência e padrão/aleatoriedade “duas dialéticas centrais envolvidas na formação do pós-humano” (Hayles,

1999, p. 247, tradução nossa), ligadas, respectivamente, à materialidade e à informação desincorporada. Segundo a autora, essa mudança epistêmica “afeta corpos humanos e textuais em dois níveis ao mesmo tempo, como mudança no corpo (o substrato material) e como mudança na mensagem (os códigos de representação)” (Hayles, 1999, p. 29).

As novas tecnologias não alteram apenas os modos de produção, estocagem e disseminação dos textos; segundo Hayles (1999, p. 30, tradução nossa), elas também afetam a relação entre significante e significado; neste caso, elas trazem à baila os assim chamados significantes tremulantes, ou seja, significantes caracterizados por sua tendência “às metamorfoses, atenuações e dispersões inesperadas”. Isso ocorre porque,

[...] trazendo padrão e aleatoriedade para o primeiro plano, as tecnologias da informação operam em um reino no qual o significante está aberto para um rico jogo interno de diferenças. Em informática, o significante não pode mais ser entendido como um marcador único, como uma marca de tinta na página. Em vez disso, ele existe como uma cadeia flexível de marcadores amarrados pelas relações arbitrárias especificadas por códigos relevantes (Hayles, 1999, p. 31, tradução nossa).

Quando escrevemos num computador, estamos misturando linguagem e código. O que escrevemos/lemos na tela não tem sentido para a máquina, exceto como um conjunto de correlações entre símbolos alfanuméricos e dígitos binários. Para a máquina, linguagem é código, e seu funcionamento é tal, que o significante em determinado nível (de correlação/

processamento) torna-se significado num nível mais elevado. As relações entre significante e significado através dos níveis são arbitrárias e podem ser mudadas imediatamente com um único comando global (Hayles, 1999, p. 31).

Nossos corpos estão acostumados a se relacionar com/via linguagem pela dialética da presença/ausência. Porém, nossos acoplamentos aos circuitos informáticos que funcionam à base de padrão/aleatoriedade nos colocam em relação com os significantes tremulantes e com as mutações inevitáveis nas longas cadeias de relacionamento/processamento entre código e linguagem. Para Hayles (1999, p. 30), resulta disso que os usuários “aprendem em seus corpos” a lidar com essa fluidez textual, ao interagirem com o sistema.

O que acontece, podemos perguntar, quando o acoplamento entre organismo biológico e a máquina inteligente é de tal forma intenso e multifacetado, que já não é possível distinguir-se onde acaba um e onde começa o outro? Para Hayles (1999, p. 147, tradução nossa), a significação tremulante estende a força produtiva dos códigos para além do texto, sendo que, à medida que “circuitos conectando tecnologia, texto e humano se expandem e intensificam, o ponto no qual incrementos quantitativos se traduzem em transformações qualitativas se aproxima”.

Entre tais transformações quantitativas, temos, primeiro, que o descolamento imediato do texto pelas redes (dialética padrão/aleatoriedade) vai enfraquecendo o vínculo entre

texto e contexto físico/espaciotemporal (dialética presença/ausência) até o ponto em que não faz mais sentido se falar em texto original, até porque os contextos, como os textos, são todas construções mediadas por padrões informacionais. O que passa a conectar o decodificador ao sistema “não é mais a estabilidade do seu pertencimento a uma comunidade interpretativa [...], mas a construção do decodificador como ciborgue” (Hayles, 1999, p. 47, tradução nossa).

A segunda mudança importante é a acomodação de nosso aparato sensorio-motor às maneiras pelas quais os computadores e as interfaces podem responder. Ao sermos treinados pelos sistemas para utilizar as funcionalidades disponíveis, a configuração neural de nossos cérebros experimenta mudanças, algumas delas de longo alcance (Hayles, 1999, p. 47). Passamos a nos impacientar ao lidar com livros impressos, por exemplo, por causa dessas mudanças.

Resumindo, a comunicação do sujeito pós-humano envolve pressão pela substituição da linguagem por código e a dependência, para o sujeito da linguagem, de longas cadeias de tradução/relação de vários níveis entre significantes do computador que não têm correlação com os significados humanos que aparecem na tela. Passamos a depender de significantes tremulantes que funcionam na dialética padrão/aleatoriedade e a ter que adaptar nossos corpos às funcionalidades disponíveis nas interfaces cibernéticas. Além disso, marcas da dialética presença/ausência enfraquecem a noção de contexto, o vínculo entre texto e contexto se

enfraquece, e nossos próprios corpos passam a ser itens legíveis/codificados ao ingressarmos num circuito cibernético do qual participam também o texto e o computador.

Esta parece uma descrição compatível com as ideias dos movimentos *Humanity+* e *Extropy*, bastando, para exemplificar, que se radicalize um pouco a descrição de Hayles (1999), pensando-se em implantes cerebrais que permitam a adaptação aos modos de funcionalidade dos computadores, sem que seja necessário “treinar o corpo”. Porém, essa visão da linguagem do/no sujeito pós-humano é parcial e baseada numa valorização desproporcional da dialética padrão/aleatoriedade em relação à dialética presença/ausência.

Hayles (1999, p. 48, tradução nossa) argumenta que a desvalorização sistemática da presença/ausência, ou seja, da materialidade e da corporificação, é irônica, uma vez que “mudanças nas condições materiais e na experiência corporificada são precisamente o que dá a essa mudança (para padrão/aleatoriedade) suas raízes profundas na experiência cotidiana”. Segundo a autora, essas duas dialéticas não são mutuamente excludentes; ao contrário, se reforçam e apoiam mutuamente. “A informação, como a humanidade”, comenta Hayles (1999, p. 49, tradução nossa), “não pode existir apartada da corporificação que a traz à existência como entidade material no mundo; e a corporificação é sempre instanciada, local e específica”.

Isso nos leva a retomar o sujeito pós-humano crítico de Braidotti (2013), esse sujeito relacional, constituído em e pela multiplicidade, enraizado e responsável, que expressa uma forma de responsabilidade corporificada e incorporada, baseada num forte senso de coletividade. Se, para Hayles (1999), esse sujeito precisa reequilibrar padrão/aleatoriedade e presença/ausência nas suas práticas comunicativas, devemos nos perguntar em que medida quem pretende falar desse sujeito precisa rever sua própria linguagem e suas próprias ideias. Daí perguntarmos que tipo de repercussão as discussões sobre pós-humanismo e o conceito de sujeito pós-humano trazem para as Humanidades.

## REPERCUSSÕES PARA AS HUMANIDADES

A assim chamada “condição pós-humana” afeta profundamente as Humanidades, deslocando fronteiras discursivas e distinções categóricas fortemente enraizadas. Antes de mais nada, é a noção do sujeito humano como indivíduo autônomo e autorregulado, destinado a dominar e controlar a natureza, que cai por terra com o que Braidotti (2013, p. 143, tradução nossa) qualifica como “explosão do humanismo” e “implosão do antropocentrismo” nas últimas décadas. Assim também, as noções de

[...] diferenças sexualizadas, racializadas e naturalizadas que constituíam marcos de fronteira no Humanismo tornaram-se instáveis e agem

como as forças que levam à elaboração de modos transversais de subjetividade, que se estendem não apenas para além de gênero e raça, mas também para além do humano (Braidotti, 2013, p. 98, tradução nossa).

Por essa razão, para Braidotti (2013, p. 94, tradução nossa), vale mais agora a busca de um projeto coletivo voltado para “uma compreensão mais adequada da complexidade dos fatores que estruturam o sujeito pós-humano: a nova proximidade com os animais, a dimensão planetária e o alto nível de mediação tecnológica”. Uma noção chave para tal projeto é o da transversalidade das relações, isto é, o fato de que o sujeito pós-humano estabelece “conexões transversais entre linhas de relação ou forças materiais e simbólicas, concretas e discursivas” (Braidotti, 2013, p. 95, tradução nossa).

Ao ressaltar essa transversalidade, Braidotti (2013) vai necessariamente nos remeter à questão da disciplinaridade. Segundo a autora, novas concepções do humano proliferaram ao longo das últimas três décadas, no bojo de novas epistemologias críticas vinculadas a áreas interdisciplinares, como o feminismo, os estudos culturais, o pós-colonialismo, os estudos *new media* e os estudos dos direitos humanos. Porém, o pós-humano gera uma agenda diferente para as Humanidades, que vai além da troca das prioridades de pesquisa. Trata-se perguntar-se “qual é o lugar das Humanidades enquanto empreendimento científico nessa cultura em rede globalizada” (Braidotti, 2013, p. 145, tradução nossa).

Pensar o futuro da disciplina torna-se um desafio não apenas por causa da inconsistência epistemológica resultante da explosão do humanismo e da implosão do antropocentrismo, mas por conta “das novas vinculações entre humano e não humano, entre elas as complexas interfaces envolvendo *assemblages* máqunicas de *wetware* biológico e hardware não biológico” (Braidotti, 2013, p. 145). Ao assumirem o sujeito pós-humano como alguém inserido num *continuum* natureza-cultura, as Humanidades não podem se esquivar da relação com as disciplinas da natureza, e vice-versa. Daí o argumento de Braidotti (2013, p 145, tradução nossa) de que as Humanidades devam “recrutar os recursos dos códigos biogenéticos, assim como as tecnologias da telecomunicação, informação e dos *new média* para renovar as Humanidades”, afinal “a subjetividade pós-humana reformula a identidade das práticas humanísticas, enfatizando a relacionalidade multifacetada, em lugar da autonomia e da pureza disciplinar autorreferente”.

Nem tudo é tão simples, convenhamos, pois há razões históricas e pressupostos práticos a se considerar por trás da ideia simples de “recrutamento” de uma das duas culturas (Snow, 1993) (ciências humanas e ciências da natureza) pela outra. Antes de mais nada, há as diferenças de paradigma e de pressupostos metodológicos que se apresentam de cada lado. Porém, também há, adverte Braidotti (2013), bons exemplos de conversas “transversais” entre as Humanidades e as ciências duras, entre os quais estão as pesquisas sobre

visualizações científicas feitas por artistas, os estudos sociais da ciência e tecnologia, os trabalhos dos estudos *new media* sobre práticas científicas, entre outros.

Se, por um lado, espera-se dos praticantes das Humanidades que se envolvam mais com conhecimentos das ciências da vida e se familiarizem com as novas tecnologias, por outro lado, a resistência ao intercâmbio é grande dos dois lados. Segundo Braidotti (2013), isso é função de não haver suficientes vínculos para diálogo estabelecidos. Como saída para essa situação, Braidotti (2013, p. 158) vê certas estratégias, como a do praticante das Humanidades que teoriza via/com a ciência dura, levando adiante o *insight* pós-estruturalista sobre o paralelismo de todas as práticas discursivas-textuais.

Mais do que os seus praticantes “envolverem-se” com a matéria de outras disciplinas, ou com os métodos de estudo dos elementos materiais, para que as Humanidades se renovem em torno do pós-humano, elas devem, segundo Braidotti (2013), adotar para si um certo tipo de materialismo. Trata-se do matério-realismo (*matter-realism*), um materialismo que

[...] combina o legado do anti-humanismo pós-estruturalista com uma rejeição da clássica oposição materialismo/idealismo e move-se em direção à vida como sistema complexo e ramo não essencialista de vitalismo contemporâneo (Braidotti, 2013, p. 158).

A pesquisa em Humanidades matério-realista dá primazia à relação (sobre os termos da mesma) e por isso “traz para o primeiro plano as conexões entre o material e o simbólico,

entre as forças ou entidades concretas e discursivas”(Braidotti, 2013, p. 159, tradução nossa).

Braidotti (2013) dá exemplos de práticas científicas que se aproximam dessa concepção. Primeiro, as Humanidades ambientais (*environmental humanities*), que enfatizam o papel das ciências humanas no debate público sobre o aquecimento global pela análise dos fatores sociais e culturais que subjazem à representação pública desse tema. Segundo, a Iniciativa Uma Saúde (*One Health Initiative*), que integra o trabalho de médicos, veterinários, biólogos etc. em torno da ideia de que a saúde humana, a saúde animal e a saúde do meio ambiente são absolutamente indissociáveis. Finalmente, as Humanidades digitais (*digital humanities*), que transferem o trabalho com textos e outros artefatos culturais para o meio digital, estendendo radicalmente seus usos potenciais.

Voltando à questão do papel das Humanidades no contexto contemporâneo, Braidotti (2013, p. 172, tradução nossa) vai reafirmar que, numa era pós-humana, as Humanidades “não deveriam limitar-se ao Humano – menos ainda ao ‘Homem’ – como seu objeto próprio de estudo”, mas que, em vez disso, “o campo se beneficiaria de livrar-se do império humanista do ‘Homem’” para, assim, poder tratar “questões de importância externa e até planetária, tais como avanços científicos e tecnológicos, sustentabilidade social e ecológica e os múltiplos desafios da globalização”.

A proposta de Braidotti (2013) é altamente ambiciosa, e todo pesquisador das Humanidades que já tenha se envolvido em trabalhos inter ou transdisciplinares compreende o grau de dificuldade envolvido no tipo de estratégia por ela proposta. Entretanto, Braidotti (2013, p. 153, tradução nossa) talvez esteja correta em elencar como o primeiro de todos os obstáculos para a construção de uma nova versão das Humanidades que dê conta do pós-humano “a falta de tradição de autorreflexividade epistemológica do campo”. Nesse sentido, a própria ideia de pós-humano, enquanto ideia, já é um item de pesquisa valioso para as Humanidades, pois apela diretamente à maneira como a disciplina se define via Humanismo e obriga um certo tipo de autorreflexividade, mesmo que seja no sentido de reafirmar as tradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, me propus a apresentar e discutir o tema do pós-humanismo e algumas de suas implicações. Inicialmente distingi pós-humanismo, enquanto vertente de pesquisa nas ciências humanas, do pós-humano, enquanto objeto de discursos de entusiastas das novas tecnologias sobre a superação dos limites biológicos do ser humano. Em seguida, tratei da concepção de corpo entre os pensadores pós-humanistas, sendo essa noção fundamental para a compreensão do funcionamento de um sujeito pós-humano em suas relações internas e externas. Prosseguindo, tratei da

linguagem na era do pós-humano, mostrando que vivemos um momento em que linguagem e código competem pela supremacia do sentido na esteira de um processo que traz a dialética do padrão/aleatoriedade para o primeiro plano e empurra para o plano secundário a dialética da presença/ausência que caracteriza o discurso na era do humanismo. Finalmente tratei das repercussões para as Humanidades da concepção do sujeito contemporâneo como sujeito pós-humano. Tendo endereçado essas questões, coloco agora algumas reflexões sobre que tipo de repercussão tudo isso tem para a pesquisa, especialmente para a pesquisa sobre práticas de uso das novas tecnologias.

Em primeiro lugar, ao assumirmos uma concepção dos sujeitos envolvidos em práticas digitais como sujeitos pós-humanos, obrigamo-nos a pensá-los segundo essa definição, ou seja, também devemos nos perguntar, evitando preconceções, onde termina seu corpo e onde começa a máquina, que relações o constituem como parte de um sistema com a máquina e o texto, quem manda no processo de significação, se a linguagem ou o código, que funcionalidades da máquina ele aprende no corpo. Da mesma forma, precisamos olhar com novos olhos para o que constitui o contexto das práticas sociotécnicas, de que modo a desmaterialização afeta o padrão presença/ausência, e como isso afeta o discurso e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Em segundo lugar, precisamos atentar para as práticas que estabelecem esse sujeito como pós-humano e as formas

de resistência de que ele lança mão. Como é feita, e com quais consequências, a “tradução” da pessoa corporificada em padrão informacional? De que se alimenta esse padrão, isto é, quais atos (de linguagem) do sujeito contam como dado para a sua tradução em padrão e, uma vez estabelecido o padrão, quais formas de acoplamento ficam disponíveis e com quais consequências?

Em terceiro lugar, sendo o sujeito pós-humano um sujeito relacional, de múltiplos pertencimentos, constituído em e pela multiplicidade, com senso de coletividade e de construção de comunidade, devemos nos perguntar que pertencimentos são esses, quais são os coletivos que definem esse sujeito interconectado. Porém, essa pergunta também tem que ser livre de preconceções, no sentido de que esses coletivos necessariamente agregam elementos não humanos como agentes relevantes, e essas relações são de diversas naturezas, englobando desde acoplamentos físicos a máquinas a relações/laços ecológicos.

Finalmente vale lembrar que, ao estudar ciborgues, devemos nos reconhecer como ciborgues também. Assim, idealmente, deveríamos sempre olhar para nós mesmos e para nossa prática dessas mesmas formas, reconhecer nossos próprios acoplamentos e perguntarmo-nos onde acaba o pesquisador e onde começa o instrumento, que formas de transição entre presença/ausência e padrão/aleatoriedade nos afetam e nos servem para tratar de nossos sujeitos como

“dados”, a que coletivos pertencemos pessoalmente e que tipo de laços nos sustentam subjetivamente.

## REFERÊNCIAS

BENDLE, Mervyn F. Teleportation, cyborgs and the posthuman ideology. **Social Semiotics**, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2002.

BRAIDOTTI, Rosi. **The posthuman**. Cambridge, UK; Malden, MA, USA: Polity Press, 2013.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução Dora Vicente; Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FELINTO, Erick; CARVALHO, Mauro Schulz de. Como ser pós-humano na rede? Os discursos da transcendência nos manifestos ciberculturais. **E-Compós**, [s. l.], v. 3, p. 1-17, 2005. DOI: 10.30962/ec.37. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/37>. Acesso em: 04 jul. 2024.

FRANKLIN, Sarah; LURY, Celia; STACEY, Jackie (org.). **Global Nature, Global Culture**. London: SAGE, 2000. (Gender, theory and culture).

GILROY, Paul. **Against race: imagining political culture beyond the color line**. First Harvard University Press paperback edition. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press, 2000.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HARAWAY, Donna J.; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HAYLES, Katherine. **How we became posthuman**: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1999.

KURZWEIL, Ray. **The singularity is near**: when humans transcend biology. New York: Viking, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. **Not for profit**: why democracy needs the humanities. Princeton, N.J: Princeton Univ. Press, 2010. (The public square book series).

NUSSBAUM, Martha C. **Cultivating humanity**: a classical defense of reform in liberal education. 7. print. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1999.

ROSE, Nikolas. **The politics of life itself**: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press, 2007. (Information Series).

SANTAELLA, Lucia. Figurações do corpo biológico ao virtual. **Interin**, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2007a.

SANTAELLA, Lucia. Pós-humano: por quê? **Revista USP**, v. 0, n. 74, p. 126, 2007b.

SNOW, C. P. **The Two Cultures**. London: Canto ed.; New York: Cambridge University Press, 1993.

TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. *In*: HARAWAY, Donna J.; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-16.

VERBEEK, Peter-Paul. **Moralizing technology**: understanding and designing the morality of things. Chicago, Ill: The Univ. of Chicago Press, 2011.

# TRAÇOS DE COLONIALIDADE NA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DE AUTORREPRESENTAÇÕES E DE ESTEREÓTIPOS REPRODUZIDOS NO MEIO VIRTUAL

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.2

*Barbara Cristina Gallardo*

## INTRODUÇÃO

Adotar uma postura crítica em relação ao colonialismo constitutivo da América Latina implica ir além das fronteiras do discurso. A concepção de discurso como prática social (Fairclough, 1992) nos convoca a refletir sobre posicionamentos, tendo como objetivo buscar novos caminhos, que nos libertem das trilhas circulares que constituíram nossas identidades. A contemporaneidade promovida, dentre outros aspectos, pelo avanço das tecnologias digitais, parece ter despertado o interesse de pesquisadores em compreender o mundo pelas vozes do sul, indo na contramão da universalidade proposta

na lógica da modernidade/colonialidade<sup>13</sup> (Guerrero Nieto; Jordão; Veronelli, 2022).

Neste estudo, investigamos os recursos linguísticos utilizados por brasileiros, em contraste com os recursos utilizados por estrangeiros, especificamente as relações entre palavras e sentido, na comunicação intercultural mediada por computador, a fim de buscar pistas que poderiam indicar características de colonialidade. Pesquisas sobre comportamento social na CMC de grupos da mesma nacionalidade elucidaram questões importantes relacionadas à comunicação intercultural online. Tais investigações indicaram que, muitas vezes, as pessoas replicam valores online dos grupos aos quais pertencem no meio offline (Postmes; Spears; Lea, 1998; Slater, 2002). O anonimato pode ampliar esse efeito, como mostrado em um estudo no qual os membros de um grupo agiram, na interação em conjunto, em conformidade com o comportamento social a que foram previamente expostos quando anônimos (Lea; Spears; Sakhe; De Groot, 2001). No entanto, outro estudo testou o anonimato na interação entre grupos de pessoas de diferentes crenças e classe social e apontou que a CMC suavizou o contato intra e intergrupar na interação anônima. Esse resultado sugere que a interação anônima no meio virtual poderia levar as pessoas a lidar de

---

13 O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foi criado, nos anos 1990, por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. Foi responsável por um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica na América Latina, no século XXI (Ballestrin, 2013).

forma positiva com estereótipos, preconceito e resolução de conflitos entre intergrupos (Postmes; Baym, 2005).

No Brasil, a comunicação intercultural online entre interlocutores de nacionalidades diversas para o aprendizado de uma língua estrangeira é o tema do estudo de Salomão (2011). Há, também, diversos estudos sobre comunicação intercultural online, desenvolvidos por meio do projeto Teletandem Brasil (Telles, 2006, 2012)<sup>14</sup>. Embora a proposta seja a aprendizagem colaborativa entre os participantes da interação, e, portanto, um revezamento de línguas e papéis dos participantes, questões como construção identitária e aspectos interculturais são temas frequentes de estudo nesta plataforma.

Não encontramos pesquisas que rastreiam indícios de colonialidade na linguagem em interações entre pessoas de diferentes nacionalidades, localizadas em diferentes contextos, tal qual aqui propomos. A relevância deste tipo de pesquisa está em explicitar

[...] padrões de poder de longa data que emergiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e a

---

14 O objetivo do projeto Teletandem é proporcionar o ensinar a língua materna e aprender a língua estrangeira, de modo colaborativo. Por meio da interação intercultural e linguística, dois falantes de línguas diferentes, em um contexto controlado, revezam momentos de ensinar e aprender. Algumas dessas pesquisas com foco na interculturalidade são a de Schaefer (2021), Souza (2023), Dutra e Ferreira (2024). Telles (2015) concluiu que “sem a mediação do professor, as interações de teletandem podem se restringir a performances superficiais e pré-determinadas de representações sedimentadas de si e do outro”. É o que propomos neste capítulo: verificar as representações que os brasileiros fazem de si, em um ambiente e situação não escolar e não controlada.

produção do conhecimento muito além dos limites restritos das administrações coloniais (Maldonado-Torres, 2007, p. 243, tradução nossa).

Tais padrões, sutilmente, desenham o contorno de nossas identidades.

No meio virtual, a apresentação dessas identidades exige estratégias reveladoras, para a autoapresentação. Por exemplo, um estudo sobre a cultura da internet em Trinidad e Tobago mostrou que os trinitinos ficaram chocados quando perceberam que seus interlocutores internacionais ignoravam que Trinidad era uma ilha e onde ela estava localizada (Miller; Slater, 2000). Outro estudo voltado à comunicação intercultural no jogo online *Omerta*<sup>15</sup> concluiu que as diferenças de percepção e mentalidade cultural entre europeus ocidentais e orientais geraram guetos culturais em um ambiente que tinha o objetivo de promover o multiculturalismo<sup>16</sup> (Jacobs, 2008, 2012). Finalmente, um estudo que examinou as interações entre estudantes ingleses e holandeses mostrou que as opiniões sobre política diferiram quando membros de um grupo interagiram anonimamente com interlocutores da outra nacionalidade, sem a presença de seus pares (Postmes; Spears; Lea, 2002). Em outras palavras, a nacionalidade

---

15 *Omerta* é um jogo interativo online, conhecido internacionalmente como um dos *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs).

16 Um estudo explorou o aspecto multicultural dos MMORPGs, uma vez que os jogos internacionais são geralmente formados por jogadores de nacionalidades diferentes que têm que trabalhar em conjunto para atingir um objetivo em comum (Jacobs, 2012).

provocou efeitos na comunicação quando era a única informação disponível.

Na atualidade, com o desenvolvimento de Inteligência Artificial (IA) conversacional, máquinas são capazes de conversar com humanos, de forma natural, por meio de chatbots, assistentes virtuais e aplicativo de mensagens. Trata-se de um novo<sup>17</sup> campo de estudo, no qual é possível analisar, por exemplo, traços de colonialismo digital (Couldry; Mejias, 2024), na produção das IAs, uma vez que

[...] os algoritmos ocasionalmente podem assumir vieses e preconceitos de seus desenvolvedores e encontrados na sociedade em razão de determinados contextos – com riscos [...] de ocasionarem situações discriminatórias (Hegglar; Szmoski; Miquelin, 2025).

Na comunicação intercultural, o mesmo pode acontecer com visões de mundo dicotômicas que, sutilmente, enalteçam uma cultura em detrimento de outra.

Esses estudos podem esclarecer como nacionalidade e cultura afetam a comunicação intercultural online, por exemplo, do ponto de vista da colonialidade. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar os efeitos de nacionalidade sobre a produção de linguagem, em interações online entre brasileiros e estrangeiros, a fim de analisar como tais traços são produzidos na CMC, com interlocutores de outras nacionalidades. Para

---

17 'Novo' no momento em que este capítulo foi escrito. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) avançam freneticamente, gerando mudanças bruscas e redirecionando práticas e modos de viver.

isso, foi realizada uma análise linguística de *corpora* contendo os enunciados de brasileiros (arquivo 1) e estrangeiros (arquivo 2) produzidos na comunicação online.

As teorias nas quais nos embasamos referem-se a conceitos de autoapresentação, tais como polidez, face e as estratégias de adulação (Goffman, 1959, 1967; Jones, 1964). Utilizamos, ainda, como base teórica o modelo SIDE<sup>18</sup> - modelo de identidade social de efeitos de desindividuação (Reicher; Spears; Postmes, 1995) para verificar como interlocutores podem não só estereotipar seus parceiros, mas também a si mesmos, em interações online anônimas. A seguir, apresentamos os princípios desses conceitos.

## POLIDEZ, FACE E ESTRATÉGIAS DE ADULAÇÃO

Que fatores afetam a maneira como as pessoas se apresentam online? Eventos de comunicação são guiados por metas que as pessoas querem cumprir nas interações sociais. Ao tentar alcançar seus objetivos, podem ganhar, manter ou perder “face”. Face é o valor social que uma pessoa reivindica para si em contextos interpessoais (Goffman, 1967). A fim de se apresentarem com sucesso, os falantes precisam manter um autoconceito positivo (isto é, uma face positiva) e também evitar o controle externo de suas ações (ou seja, a

---

18 Acrônimo em inglês para Social Identity Model of Deindividuation Effects (SIDE model).

face negativa). Esta dinâmica é chamada de “trabalho de face” (Goffman, 1959, 1967). O uso da linguagem desempenha papel substancial quando as pessoas se envolvem no trabalho de face. “Hedges”, por exemplo, podem ser usados como uma estratégia para indicar um conhecimento mínimo sobre um assunto e, assim, proteger a face do falante; por exemplo: “Eu não sou um especialista neste assunto, mas...”, como uma tentativa de evitar respostas negativas (Holtgraves, 2002). Pesquisadores da área supõem que os objetivos da proteção de face e dos “hedges” sejam universais e cross-culturais (Brown; Levinson, 1987), embora haja exceções (Watts, 2003).

Situações em que as faces positiva e negativa (isto é, autoconceito e autonomia) estão em jogo são classificadas como atos ameaçadores à face (Brown; Levinson, 1987). Embora esses conceitos sejam tópicos de muitos estudos (por exemplo, Brown; Levinson, 1987), eles não são muito explorados na CMC. As escassas pesquisas no meio virtual sugerem que as pessoas são menos educadas na comunicação online em comparação com o meio offline. Em uma delas, os interlocutores usaram a linguagem indireta para minimizar o impacto dos atos de ameaça à face (Hiemstra, 1982). Além disso, Duthler (2006) concluiu que os pedidos (isto é, um tipo de ameaça à face negativa) foram encarados de forma mais positiva quando feitos através de e-mail do que por meio de correio de voz, provavelmente porque neles os interlocutores têm mais tempo para refletir sobre sua autoapresentação. Finalmente, as solicitações de e-mail analisadas continham

mais expressões de gentileza e informações pessoais do que nas mensagens de voz, o que implica que as tecnologias assíncronas permitem planejar melhor as solicitações e a autoapresentação em comparação com as tecnologias síncronas (Duthler, 2006).

Para evitar os atos de ameaça à face e, ao mesmo tempo, causar boa impressão, os falantes podem usar estratégias de adulação (Jones, 1964). Comportamentos estratégicos que caracterizam a adulação acontecem durante o trabalho de face e incluem a ênfase nas qualidades pessoais na autoapresentação e a concordância com as opiniões, julgamento e comportamento do interlocutor. As descrições na autoapresentação não são aleatórias, mas construídas de acordo com a percepção dos gostos do interlocutor. Isso ocorre porque, no meio social, há a percepção de que as pessoas naturalmente admiram as que concordam com suas opiniões (Jones, 1964; Jones; Jones, 1964).

Conforme apresentamos previamente, o trabalho de face desempenha papel importante no gerenciamento de interações on e offline. No meio online, as estratégias podem sofrer adaptações, devido às características desse novo meio de comunicação (O'sullivan, 2000). O anonimato, por exemplo, pode afetar a autoapresentação e exacerbar diferenças interculturais quando a única informação disponível é a nacionalidade (Postmes; Baym, 2005).

Na próxima seção, apresentamos teorias e conceitos que explicam o comportamento intergrupar em interações online anônimas.

## **Identidade social, Anonimato e Comunicação online**

A teoria da identidade social (Reid; Giles, 2005) oferece uma abordagem psicológica para estudar autoconceito e comportamento e tem sido aplicada em pesquisas em ambientes online, bem como no estudo do uso da língua nas relações intergrupais. Essa teoria postula que o senso de si mesmo é constituído de impressões pessoal (individual) e social (ligado a grupos). Este último é ativado em ambientes públicos (Tajfel; Turner, 1986). As condições e contexto em que as situações ocorrem, por exemplo, uma reunião de negócios, um jogo de futebol, uma reunião de classe etc., fazem com que os interlocutores enfatizem distinções apropriadas contextuais entre os grupos (que são emocionalmente ligados) e o grupo externo, em cada evento específico. Semelhanças, neste caso, são acentuadas como representações de todo um grupo, bem como as diferenças relacionadas a grupos externos (Hogg; Reid, 2006).

Uma característica comum de comunicação intercultural é a construção de identidade de si mesmo e do interlocutor (Ochs, 2005). Esta construção é geralmente baseada em visões estereotipadas de si mesmo, dos membros do grupo aos quais o falante pertence e dos grupos externos. Quanto

ao senso de si mesmo, a teoria da identidade social (Tajfel, 1969) postula que a visão de si mesmo fica saliente de acordo com a sensação de pertencimento ao grupo com o qual ocorre a interação. Neste caso, as identidades positivas são reivindicadas e o comportamento é realizado em benefício do próprio grupo em comparação com o grupo externo (Tajfel; Billig; Bundy; Flament, 1971). Assim, em interações intergrupais, percepções sociais de si mesmo e de outras pessoas podem tornar-se restritas, com base na premissa de “nós” *versus* “eles”, compartilhada entre os membros do grupo (Turner; Hogg; Oakes; Reicher; Wetherell, 1987; Postmes; Baym, 2005; Postmes *et al.*, 2001). Os membros do grupo, então, fazem comparações e promovem a crença de que “nós” são melhores do que “eles” (Hogg, 2006).

No entanto, os estudos disponíveis não verificaram as interações em contextos interculturais online. A teoria da identidade social pode influenciar a comunicação online (Postmes; Baym, 2005). Por exemplo, o anonimato visual pode fazer as dimensões sociais tornarem-se mais acentuadas, devido à diminuição da sensação de presença que incentiva o comportamento despersonalizado (Postmes; Baym, 2005). Os efeitos da despersonalização são estudados pelo modelo de identidade social de efeitos de desindividualização ou modelo SIDE (Reicher; Spears; Postmes, 1995). Segundo esse modelo, o anonimato da internet pode fazer com que as pessoas vejam a si mesmas e aos outros mais em termos de grupos do que individualmente (Spears; Lea, 1994). Isso

ocorre, provavelmente, porque elas têm menos possibilidades de verificar as informações trocadas em encontros online anônimos. Tudo o que sabem, nesse caso, refere-se às identidades nacionais compartilhadas ou não (Postmes; Baym, 2005).

Para exemplificar os efeitos intensos de anonimato visual na comunicação mediada, um estudo mostrou que a autocategorização de um grupo aumentou em situação de anonimato online. Essa situação foi constatada por meio da observação da intensificação dos estereótipos baseados em informações de senso comum sobre outros grupos (Postmes; Spears; De Groot, 2001). Outro estudo evidenciou maior número de respostas baseadas em estereótipos na CMC quando os usuários estavam anônimos do que quando não estavam (Douglas; McGarty, 2001). Assim, espera-se que, em contextos intergrupais, as pessoas possam não só estereotipar os seus interlocutores com base na sua identidade nacional, mas também se autoestereotipar. Nessa perspectiva, autoestereótipos em interações interculturais online anônimas podem implicar que as pessoas vão falar sobre as características positivas que fazem a sua identidade nacional distinta e reconhecível.

Com base nos conceitos apresentados, na seção a seguir elencam-se algumas características do contexto em que as interações deste estudo ocorreram.

## FACEBOOK COMO UM CONTEXTO INTERNACIONAL DE INTERAÇÃO

O rápido desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) incentivou o surgimento de novas práticas em contextos de interação online. O Facebook, por exemplo, tem conectado pessoas em todo o mundo desde 2006, quando foi aberto a usuários em todo o mundo (Knobel; Lankshear, 2008). Embora, hoje em dia, existam muitos *sites* de redes sociais que incentivam o engajamento social com amizades já estabelecidas no meio offline, o Facebook foi escolhido como o contexto online deste estudo devido ao seu âmbito internacional. Diferente de outros espaços de afinidade, este site tem características sociais e interativas que estimulam a postagem de informações centradas no usuário. O conteúdo trata do usuário ou de informações dadas por um amigo na rede dos usuários (Boyd; Ellison, 2007). O alto nível de confiança nessa rede aumenta o desejo das pessoas de compartilhar informações nesse contexto e faz que os usuários se sintam seguros para se expressar (Dwyer; Hiltz; Passerini, 2007).

A manutenção de amizades offline já existentes foi identificada como a principal característica do Facebook (Steinfeld; Ellison; Lampe, 2008; Boyd; Ellison, 2007). No entanto, outras práticas foram identificadas, tais como o estabelecimento de amizade com estranhos online para troca de ideias e valores (Mckenna; Bargh, 2000). A pesquisa de

Raacke e Bonds-Raacke (2008), por exemplo, mostrou que mais de 50% dos usuários usam o Facebook para fazer amigos.

Um mapeamento da pesquisa das redes sociais desde o início deste século mostrou que o principal foco de estudos nesses contextos são temas relacionados à construção da identidade, gerenciamento de impressões e de desempenho, estrutura de rede, ganhos de capital e assuntos sociais relacionadas à privacidade (Boyd; Ellison, 2007).

Neste estudo, os dados foram gerados por trocas no Facebook entre interlocutores desconhecidos, ou pouco conhecidos, de diferentes nacionalidades. Assumimos que, como em qualquer outro tipo de interação, o contexto e a informação conhecida sobre os interlocutores (por exemplo, sua nacionalidade) podem ter tido algum impacto nos enunciados.

Na próxima seção, apresentamos informações sobre os participantes, o procedimento utilizado e análise dos dados.

## ***CORPUS, PROCEDIMENTO E ANÁLISE***

### **Participantes**

Três brasileiras estudantes de Letras – Português/ Inglês foram convidadas a fazer e manter amizades online com estrangeiros usando o Facebook. Rosa<sup>19</sup> (participante

---

19 Todos os nomes foram trocados para proteger a identidade dos participantes.

1), Mara (participante 2) e Vera (participante 3) interagiram com amigos virtuais que conheceram no Facebook, em uma tentativa de aperfeiçoar suas habilidades na língua inglesa. Essas participantes<sup>20</sup> mantiveram contato com seis norte-americanos, um francês, um sul-africano, um filipino e uma inglesa. A idade dos estrangeiros variou entre 19 e 56 anos. Quanto à ocupação de cada um, cinco eram estudantes, um arquiteto, uma enfermeira, uma dona de casa, uma professora e um músico. A maior parte das interações aconteceu de forma assíncrona, por meio de mensagem privada.

### **Procedimento**

As participantes brasileiras nos deram acesso às suas contas e foram informadas de que a experiência tinha como objetivo melhorar suas habilidades em inglês. Após doze meses, pedimos permissão para usar os dados gerados, para um estudo intercultural. Elas leram e assinaram um termo que explicava a pesquisa. Após esse período, elas também participaram de discussões sobre a linguagem produzida em suas interações. As brasileiras pediram permissão a seus interlocutores estrangeiros para que os dados fossem usados para um estudo de CMC intercultural. Os estrangeiros receberam, via mensagem privada, um documento que explicava o estudo. Apenas um dos estrangeiros se recusou a participar. Portanto, os dados produzidos por ele não foram analisados.

---

20 Rosa e Mara interagiram com 3 estrangeiros cada e Vera interagiu com 4.

Não foram dadas instruções específicas às brasileiras sobre como interagir, a fim de obtermos dados da forma mais espontânea possível. A única recomendação foi a de que trocassem pelo menos uma mensagem a cada duas semanas. Rosa interagiu com três norte-americanos que ela conheceu em uma viagem de 10 dias aos Estados Unidos, feita um ano antes do estudo. Mara usou uma ferramenta do Facebook para procurar por nomes estrangeiros aleatórios. Vera atravessou páginas de cantores e bandas evangélicas, a fim de encontrar amigos cristãos. As informações pessoais (por exemplo, nomes, cidade) e as datas foram removidas das transcrições.

No geral, um total de 21.240 palavras foi recolhido. Todas as palavras foram colocadas em dois arquivos separados, gerando dois *corpora*, um composto das palavras produzidas pelas participantes brasileiras, e o outro contendo as declarações dos estrangeiros. Esses arquivos de texto, ou *corpora*, foram comparados e analisados utilizando o “Wmatrix”, um programa de análise de conteúdo programado na Web. Entre outras funções, o Wmatrix analisa campos semânticos ou conceitos fundamentais contidos em diferentes *corpora*. Ele compara estatisticamente amostras pareadas de palavras do mesmo campo semântico, usando um registro logarítmico. O programa garante 92% de precisão na análise de textos em inglês. A ferramenta usada na análise dos dados foi a SEMTAG, um etiquetador de campo semântico que fornece uma lista de frequência dos arquivos carregados. A análise semântica eliminou, neste estudo, as

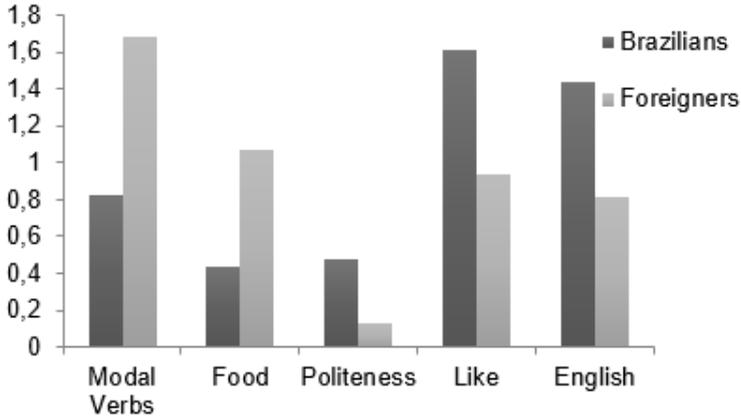
palavras que apareceram menos de cinco vezes. Os resultados deste método são mostrados a seguir.

## ANÁLISE

Como brasileiros e estrangeiros usam estratégias de polidez e adulação em ambientes interculturais online? Como usam a linguagem para serem aceitos por seus interlocutores em contextos interculturais online? Como apresentam estereótipos de si mesmos em encontros interculturais online?

Para responder a essas questões, o programa Wmatrix comparou separadamente o campo semântico da produção de brasileiros e estrangeiros. A análise mostrou que os estrangeiros usaram mais modalizadores e falaram sobre comida com mais frequência do que os brasileiros. Eles usaram significativamente mais verbos modais em comparação com os brasileiros (LL = 13,28,  $p < 0,01$ ). Além disso, os estrangeiros também produziram significativamente mais palavras que descrevem alimentos em comparação com os brasileiros (LL = 12,29,  $p < 0,05$ ). Estes resultados aparecem na Figura 1.

Figura 1: Frequência relativa de uso das palavras nos *corpora* das brasileiras e dos estrangeiros



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os próximos três campos semânticos mais frequentes foram encontrados no arquivo dos enunciados das brasileiras. O primeiro estava relacionado à “polidez” (LL = 9,05,  $p < 0,01$ ), seguida de palavras ligadas a “gosto”, “gostar” (LL = 7,69 e  $p < 0,01$ ) e, finalmente, ao “inglês” (LL = 7,68,  $p < 0,01$ ). Por motivos de espaço, analisamos neste texto somente os resultados que apareceram primeiro nos dois arquivos, neste caso, os modalizadores usados pelos estrangeiros e as palavras relacionadas à “polidez”, encontradas nos enunciados das brasileiras.

A análise revelou que, no meio online, pessoas de diferentes nacionalidades envolvem-se em trabalho de face e apresentam-se usando diferentes dispositivos linguísticos.

Por exemplo, neste estudo, os estrangeiros utilizaram mais modalizadores do que brasileiros. Esse resultado indica menor comprometimento em suas declarações (Fraser, 1975) e a proteção de face negativa, evitando a imposição de suas opiniões, por exemplo, em *TV can be a good thing sometimes* e *Eating at her house would be a great idea*. Esse resultado não condiz com a sensação de desindividuação do modelo SIDE, uma vez que declarações menos assertivas sugerem maior cuidado com a imagem pessoal que se quer transmitir do que com a apresentação de estereótipos.

No caso das brasileiras, os resultados mostraram que as palavras relacionadas à *polidez* foram mais usadas por elas do que pelos estrangeiros. Isso implica que uma estratégia-chave na autoapresentação das brasileiras foi a adulação de seus parceiros. A falta de proficiência na língua inglesa e os elogios relacionados à comunicação nesta língua foram responsáveis por grande parte das palavras de agradecimento das brasileiras. Essa constatação sugere o poder da classe dominante mundial que prega a pureza da língua inglesa, como se esta fosse uma só. Além disso, interpretamos que esses resultados podem ser conectados a traços coloniais enraizados nas identidades das participantes.

Neste estudo, a expressão de gratidão “obrigada” representou 92% das palavras relacionadas à “polidez” no arquivo das brasileiras, enfatizando a apreciação à reação positiva recebida dos estrangeiros. Indica ainda a face positiva que as brasileiras estavam tentando construir, uma vez que

“obrigada” é um ato de fala considerado amigável ao invés de competitivo (Holtgraves, 2002).

No entanto, estudos examinando a comunicação entre falantes de inglês não nativos ofereceu uma explicação alternativa a respeito do uso de palavras que implicam polidez e adulação. Por exemplo, é difícil para um falante não nativo expressar gratidão de forma adequada na língua-alvo, devido às limitações da linguagem e porque os comunicadores podem não estar cientes das convenções da língua da cultura alvo (Thomas, 1983). Segundo Eisenstein e Bodman (1986), por ignorar os princípios para expressar gratidão em inglês, é difícil para não nativos usarem essas expressões de forma adequada nas interações interculturais. Considerando esses estudos, pesquisas futuras devem contrastar o uso de palavras de polidez em *corpora* compostos de interações entre pessoas de diferentes nacionalidades que compartilham laços fracos e laços fortes, a fim de se verificar se a falta de contexto pragmático, bem como a condição histórica de seu país (colonizador/colonizado e em quais circunstâncias) influenciam a produção de linguagem polida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o uso da linguagem nas interações entre brasileiros e estrangeiros, a fim de investigar como pessoas de diferentes culturas se apresentam online umas às

outras, considerando-se o que classificamos como traços de colonialidade nos enunciados de brasileiros, na comunicação intercultural online. As considerações foram embasadas em pressupostos sobre a comunicação interpessoal, os efeitos da CMC, estudos sobre a comunicação intercultural e nas ponderações de Mignolo (2003, p. 669, tradução nossa), ao afirmar que “[...] as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas sim o que os seres humanos são, [logo] a colonialidade do poder e do saber engendra a colonialidade do ser”.

Os resultados mostraram que as participantes brasileiras se preocuparam em construir uma imagem positiva de si aos outros (estrangeiros), por meio de estratégias de polidez, com base em aspectos culturais. Como na comunicação online essas impressões são construídas principalmente através da linguagem escrita, nós nos concentramos em investigar os dispositivos linguísticos utilizados para atingir esse objetivo. A análise dos dados mostrou que os estrangeiros foram menos assertivos em suas declarações do que as brasileiras. Já estas agradeceram seus interlocutores de forma exagerada, como estratégias para agradá-los e para mostrar seu contentamento pela aceitação da forma como se comunicam na língua inglesa.

No geral, esses resultados implicam que, embora a tecnologia liberte as pessoas de tempo e distância, não as liberta das limitações que aprendem em suas culturas nacionais, tampouco das raízes de colonialidade que as constituíram. Consideramos este resultado relevante para o futuro do ensino e aprendizagem de língua inglesa, levando em

conta o giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007) que vem se fortalecendo na América e a perspectiva política e histórica que pode ser contemplada no percurso do ensino e aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship, 2007. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v.13, n.1, p. 210-230, 2007. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. Acesso em: 12 maio 2010.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness**: some universals in language. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.
- COULDRY, N.; MEJIAS, U. A. **The costs of connection**: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford: Stanford Press, 2019.
- DOUGLAS, K. M.; MCGARTY, C. Identifiability and self-presentation: computer-mediated communication and intergroup interaction. **British Journal of Social Psychology**, [s. l.], v. 40, n.3, p. 399 - 416, 2001.
- DUTHLER, K. W. The Politeness of requests made via email and voicemail: support for the hyperpersonal Model. **Journal of**

**Communication-Mediated Communication**, v.11, n.2, p. 500-521, 2006. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2006.00024.x. Disponível em: <https://academic.oup.com/jcmc/article/11/2/500/4617730>. Acesso em: 25 jun. 2012.

DWYER, C.; HILTZ, S. R.; PASSERINI, K. **Trust and privacy concern within social networking sites: a comparison of Facebook and MySpace**. Disponível em: <http://csis.pace.edu/~dwyer/research/DwyerAMCIS2007.pdf>. Acesso em: 25 set. 2009.

EISENSTEIN, M.; BODMAN, J. W. 'I very appreciate': expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. **Applied Linguistics**, v.7, n.2, p. 167-185, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FRASER, B. Hedged Performatives. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (ed.). **Syntax and semantics speech acts**. New York, NY: Harcourt Brace and Jovanovich, 1975. v. 3, p. 187-210.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. Garden City, NY: Anchor, 1967.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in Everyday Life**. New York, NY: Doubleday, 1959.

GUERRERO NIETO, C. H.; JORDÃO, C. M.; VERONELLI, G. Decolonialidade no ensino do inglês: um projeto político. Íkala: **Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 27, n. 3, p. 586-594, 2022.

HEGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas,

v. 46, e289323, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

HIEMSTRA, G. Teleconferencing, concern for face, and organizational culture. **Communication Yearbook**, v. 6, n. 6, p. 874-904, 1982.

HOGG, M.A. Social Identity Theory. *In*: BURKE, P. J. (ed.). **Contemporary and social psychological theories**. California: Stanford University Press, 2006. p. 111-136.

HOGG, M. A.; REID, S. A. Social Identity, self-categorization, and the communication of group norms. **Communication Theory**, v.16, n.1, p. 7-30, 2006.

HOLTGRAVES, T. M. **Language as social action: social and psychology and language use**. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

JACOBS, M. Multiculturalism and cultural issues in online gaming communities. **Journal for Cultural Research**, v. 12, n. 4, p. 317-334, 2008.

JACOBS, M. Playing “Nice”: what online gaming can teach us about multiculturalism. *In*: AMANT, K. ST.; KELSEY, S. (ed.). **Computer-mediated communication across cultures: international interactions in online environments**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2012. p. 32 - 44.

JONES, E. E. **Ingratiation: a social psychological analysis**. New York, NY: Meredith Publishing Company, 1964.

JONES, R. J.; JONES, E. E. Optimum conformity as an ingratiation tactic. **Journal of Personality**, v. 32, p. 436-458, 1964.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacy and participation in online social networking spaces. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 249-278.

LEA, M.; SPEARS, R. Paralanguage and social perception in computer-mediated communication. **Journal of Organizational Computing**, v.2, p. 321–341, 1994. DOI: 10.1080/10919399209540190. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10919399209540190>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LEA, M.; SPEARS, R.; DE GROOT, D. Knowing me, knowing you: anonymity effects on social identity processes within groups. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.27, p. 526-537, 2001.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MCKENNA, K. Y. A.; BARGH, J. A. Plan 9 from cyberspace: the implications of the internet for personality and Social Psychology. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 75, n. 3, p. 681-694, 2000.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of the renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. 2 ed. Michigan: The University of Michigan Press, 2003.

MILLER, D.; SLATER, D. **The internet: an ethnographic approach.** Oxford, UK: Berg, 2000.

OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. *In*: KIESLING S.; PAULSTON, C. B. (ed.). **Intercultural discourse and communication: the essential readings.** Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2005. p. 78-91.

O'SULLIVAN, P. B. What you don't know won't hurt me: Impression management functions of communication channels in relationships. **Human Communication Research**, v.26, p. 403-431, 2000.

POSTMES, T.; SPEARS, R.; LEA, M. Intergroup differentiation in computer-mediated communication: effects of depersonalization. **Group Dynamics**, v.6, p. 3-16, 2002.

POSTMES, T.; SPEARS, R.; LEA, M. Breaching or building social boundaries? SIDE-effects of computer-mediated communication. **Communication Research**, v.25, p. 689-715, 1998.

POSTMES, T.; SPEARS, R.; SAKHE, K.; DE GROOT, D. Social influence in computer-mediated communication: the effects of anonymity on group behavior. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 27, n. 10, p. 1243-1254, 2001.

POSTMES, T.; BAYM, N. Intergroup dimensions of the internet. *In*: HARWOOD, J.; GILES, H. (ed.). **Intergroup Communication: multiple perspectives.** New York, NY: Peter Lang, 2005. p. 213-238.

RAACKE, J.; BONDS-RAACKE, J. Myspace and Facebook: applying the uses and gratifications theory to exploring friend-networking sites. **CyberPsychology & Behaviour**, v.11, n.2, p. 169-174, 2008.

REICHER, S. D.; SPEARS, R.; POSTMES, T. A social identity model of deindividuation phenomena. STROBE, W.; HEWSTONE, M. (ed.). **European Review of Social Psychology**. Chichester, UK: Wiley, 1995, p. 161-198.

REID, S. A.; GILES, H. Intergroup relations: its linguistics and communicative parameters. **Group Processes & Intergroup Relations** v.8, n.3, p. 211-214, 2005. DOI: 10.1177/1368430205053938. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1368430205053938>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 27, n. 02, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/delta/a/FVznnnb6vbx.JsSPMvJx5MQx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SLATER, D. Social Relationships and identity online and offline. *In*: LIEVROUW, L.; LIVINGSTONE, S. (ed.). **Handbook of New Media**. London, UK: Sage Publications, 2002. p. 533-546.

SPEARS, R.; LEA, M. Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication. **Communication Research**, v.21, p. 427-559, 1994.

STEINFELD, C.; ELLISON N.; LAMPE, C. Social capital, self-esteem, and the use of online social network sites: a longitudinal analysis. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.29, n.6, p. 434-445, 2008.

TAJFEL, H. Cognitive aspects of prejudice. **Journal of Biosocial Science**, v.1, Supplement S1, p. 173-191, jan. 1969. DOI: <http://>

dx.doi.org/10.1017/S0021932000023336. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-biosocial-science/article/abs/cognitive-aspects-of-prejudice/4E151CFC7198D4908B5101C9133BDD4A>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TAJFEL, H.; BILLIG, M. G.; BUNDY, R. P.; FLAMENT, C. Social categorization and intergroup behaviour. **European Journal of Social Psychology**, v.1, p. 149–178, 1971. DOI: 10.1002/ejsp.2420010202. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420010202>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. The Social identity theory of intergroup behavior. *In*: WORCHEL, S.; AUSTIN, W. G. (ed.). **Psychology of Intergroup Relations**. 2.ed. Chicago: Nelson-Hall, 1986. p. 7-24.

TELLES, J. A. **TELETANDEM BRASIL**: línguas estrangeiras para todos. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP). 2006. Disponível em: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf). Acesso em: 25 fev. 2025.

TELLES, J. A. **The cultural dimension of online intercultural English and Portuguese interactions through Teletandem**. Projeto de Pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP). 2012. Acesso em: 25 fev. 2025.

THOMAS, J. Cross-cultural Pragmatic Failure. **Applied Linguistics**, v.4, p. 91-112, 1983.

TURNER, J. C.; HOGG, M. A.; OAKES, P. J.; REICHER, S. D.; WETHERELL, M.S. **Rediscovering the social group**: a self-categorization theory. Oxford, UK: Blackwell, 1987.

WATTS, R. J. **Politeness**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

# VERBO-VISUALIDADE, LEITURA E LITERATURA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO SOB O PRISMA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD)

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.3

*Márcia Graciela Luft*

*Elizangela Patrícia Moreira da Costa*

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos um recorte dos resultados de pesquisa de mestrado (Luft, 2021). Nela, tivemos como objetivo geral investigar como se constituíam as atividades propostas para a formação do leitor literário, por meio da análise de atividades referentes ao enunciado concreto (re) produção de pintura<sup>21</sup>, em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do Ensino Médio. Objetivávamos, ainda, compreender quais *relações dialógicas* podiam

---

21 Utilizamos a nomenclatura “(re)produção de pintura” por compreendermos a transmutação do gênero discursivo para outra esfera de recepção e de sua finalidade nesse material de ensino. Ver Costa (2016).

ser estabelecidas entre as comandas de atividades e o enunciado (texto) em estudo, a fim de colaborar (ou não) com a *compreensão ativa* do aluno-leitor do Ensino Médio. Trata-se da coleção “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso”, de Willian Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien (2016), indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018 (Brasil, 2018) para o triênio 2018, 2019 e 2020.

O interesse pela temática e pelo objeto de investigação deveu-se a dois fatores principais. O primeiro está relacionado aos baixos índices em proficiência leitora de alunos da educação básica brasileira<sup>22</sup>, e o segundo, ao fato de que a pesquisa que origina este texto integra um conjunto de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto de Pesquisa<sup>23</sup> intitulado “Livros didáticos de Língua Portuguesa: limites e possibilidades para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita”, coordenado pela orientadora da pesquisa, cujo objetivo era compreender

---

22 Dados obtidos pelo PISA 2018 (Brasil, 2019) demonstram que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018 revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico em leitura (50%), enfatizando que os índices se apresentam estagnados desde 2009. Dados disponíveis em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em: 12 set. 2021.

23 Trata-se do Projeto de pesquisa “Livros didáticos de Língua Portuguesa: limites e possibilidades para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita”, vinculado ao Campus universitário de Tangará da Serra, coordenado pela orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Período de vigência: 15/03/2020 a 14/03/2022 (Portaria No. 791/2020- CONEPE/UNEMAT) e 15/03/2022 a 14/03/2023 (Portaria No. 373/2022- CONEPE/UNEMAT).

como os livros didáticos de Língua Portuguesa, em circulação pelas escolas públicas brasileiras, atendem às demandas de letramento(s) e educação linguística contemporâneas, a fim de contribuir com a formação de um sujeito leitor crítico.

A dissertação teve como foco, portanto, refletir criticamente sobre os modos de didatização de textos verbo-visuais, em específico a (re)produção de pintura, nas seções do componente Literatura, na Coleção de LPD selecionada, buscando atingir os seguintes objetivos da pesquisa: i. investigar a forma de abordagem do enunciado (re)produção de pintura, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio; ii. analisar quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado (re)produção de pintura e suas comandas de leitura, em atividades de literatura, em uma coleção de ensino médio; e iii. compreender como as *relações dialógicas* estabelecidas entre o enunciado (re)produção de pintura e suas comandas de leitura podem favorecer (ou não) a formação do leitor crítico literário.

Nossa pesquisa é de natureza documental de abordagem dialógica, sustentada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos acerca da dimensão verbo-visual do enunciado realizados por Brait (2013) e Costa (2018). O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas atividades referentes às (re)produções de pintura, presentes na coleção selecionada. Neste recorte, embasamos nossas reflexões a partir do mapeamento do enunciado (re)produção de pinturas nos livros e de um exemplo de análise.

Desse modo, este texto está assim organizado: na introdução, situamos o tema e nossos objetivos geral e específicos; nas seções 1 e 2, apresentamos os pressupostos teóricos em cujas bases alicerçamos nossas reflexões; na seção 3, discutimos os resultados obtidos a partir do recorte selecionado para a análise. Por fim, apresentamos nossas considerações finais seguidas das referências bibliográficas.

## LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO E O TEXTO LITERÁRIO

O livro didático de língua portuguesa (LDP) se apresenta para a escola como um dos principais meios de acesso à leitura e à formação a que estudantes de determinada esfera da sociedade têm acesso; permeia todo o planejamento do professor e orienta suas práticas em sala de aula, como mediador entre o livro e o aluno.

Essa reflexão torna-se importante ao tratarmos do ensino da literatura e do texto literário na escola. Isso ocorre porque, no interior do LDP, o texto literário compõe a diversidade de outros gêneros discursivos oferecidos aos estudantes para o desenvolvimento das habilidades<sup>24</sup> leitoras previstas no

---

24 Assumimos o termo “habilidade” por ser aquele adotado pelo principal documento orientativo do ensino de língua materna no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

documento parametrizador de ensino de língua portuguesa – a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Em nosso trabalho, com base em Candido (2004), concebemos a literatura como instrumento poderoso de formação de um leitor crítico e de sujeitos que reconheçam sua própria humanidade. Esse autor definiu a literatura como toda criação poética, ficcional ou dramática, que perpassa por toda a sociedade e cultura, sem supervalorização de uma ou de outra. Sob essa perspectiva, o texto literário ganha outro lugar, como a atividade que possibilita a formação humana,

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...], o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2004, p. 182).

Entretanto, nos LDPs, vemos um esforço dos autores por selecionar um conjunto de obras de reconhecido valor estético. Isso pode ocorrer especialmente pelas prescrições dos documentos orientativos do currículo de língua portuguesa, que determinam a produção dos materiais didáticos. A BNCC, por exemplo, no eixo Língua Portuguesa do Ensino Médio, traz o seguinte enunciado:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características

de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2017, p. 499).

Sobre esse excerto, em nota de rodapé, o documento complementa:

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções (Brasil, 2017, p. 499).

É possível observarmos uma voz que determina o que se espera do ensino da literatura na disciplina língua portuguesa, a partir do lugar dado às obras de reconhecido valor estético, em detrimento do que parece ser considerado de menor valor no currículo de ensino de literatura para o Ensino Médio.

Essa valoração pode ser encontrada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, quando se ensina a literatura juntamente com os tópicos gramaticais, por exemplo. Para tanto, nos LDP, a literatura é abordada com conceitos sobre os movimentos literários e, também, sobre a teoria literária. Em outros momentos, os textos literários são tópicos para o ensino da gramática.

Zilberman (1988, p. 111) afirma que “o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática,

aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer”. Nessa assertiva, observamos a complexidade que envolve o ensino da literatura na escola, pois ainda não rompemos com os modelos pragmáticos para abordar os textos literários.

Quando pensamos em sala de aula, o texto literário não dever ser concebido como uma expressão cultural qualquer, carregada de significados, ou seja, devemos considerá-lo como uma arte, um “objeto esteticamente organizado” (Martins, 2006, p. 84). Nesse sentido, cabe à escola oportunizar aos estudantes uma formação literária que os leve a perceber o entrelaçamento entre leitura de textos literários e a percepção da organização estética das obras literárias.

De acordo com Dante (2006), devemos reafirmar a responsabilidade da escola em promover diferentes estratégias que viabilizem o letramento literário, utilizando variados objetos de leitura, para que, assim, possam possibilitar o desenvolvimento de capacidades específicas, uma vez que esse letramento está sendo negligenciado ou descaracterizado, demandando inovações pedagógicas urgentes e emergentes.

Nesse contexto, neste capítulo, buscamos refletir de maneira crítica sobre o lugar que a verbo-visualidade constitutiva das (re)produções de pintura ocupa em atividades específicas das seções de literatura de uma coleção de LDP, com vistas à formação do leitor literário. Para tanto, é necessário refletirmos a respeito das possíveis relações dialógicas entre língua,

literatura e ensino, e o estudo acerca da dimensão verbo-visual do enunciado, em perspectiva dialógica.

## PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam nossas reflexões, a Análise Dialógica do Discurso, desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, e refletimos, em especial, sobre os conceitos de *relações dialógicas* e *enunciado concreto*. Aliamos a esses conceitos a dimensão verbo-visual do enunciado, alicerçadas nos estudos de Brait (2012, 2013) e Costa (2018).

Para Bakhtin (2011a, p. 265), o enunciado é, inevitavelmente, um evento único, no ser em processo, um todo completo que se direciona ao mesmo tempo ao mundo da vida e ao mundo da cultura: “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Segundo Volóchinov (2017, p. 125),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse mesmo autor sustenta a visão dialógica para o estudo do enunciado. Para ele,

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social (Volóchinov, 2017, p. 200).

Assim sendo, o enunciado existe porque existem falantes. Estes, por sua vez, existem para poderem enunciar e se significar no mundo. Logo, os atos discursivos são do coletivo, de, por e entre sujeitos, em contextos de enunciação (Volóchinov, 2017). Entendemos que o enunciado, então, é um produto de todo um processo dialógico, e a enunciação é o processo pelo qual os enunciados são produzidos, deixando neles marcas que caracterizam a linguagem em seu funcionamento.

Para Bakhtin (2011a), o enunciado concreto como unidade real da comunicação é constituído e determinado por três elementos, a saber: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade, expressividade.

A alternância dos sujeitos do discurso caracteriza-se pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Desse modo, dizemos que todo enunciado possui um princípio e um fim absoluto percebido pelo interlocutor (o outro-parceiro do discurso) no momento do acabamento (mesmo que relativo) do enunciado anterior.

A conclusibilidade do discurso, por sua vez, refere-se ao tratamento exaustivo do objeto. Em outras palavras, um enunciado concreto possui acabamento, quando tudo o que podia ser dito sobre o objeto foi esgotado, dentro do limite do projeto de dizer do falante, que se realiza materializado em um dado gênero do discurso, definido em função da finalidade e das condições de produção do enunciado. Para Bakhtin (2011a, p. 275), esse momento pode ser compreendido como uma “característica que coloca a posição do sujeito enunciator em jogo, suscitando no outro, seu interlocutor, uma resposta em relação à qual pode assumir uma posição responsiva”. Sendo assim, o enunciado concreto está sempre orientado ao ouvinte (interlocutor), às condições de produção de seu projeto de dizer e à vida, pela infinidade de conteúdos temáticos (eventos, acontecimentos) que pode mobilizar. Importante destacar que este elemento – a conclusibilidade do enunciado – está relacionado ao primeiro – a alternância dos sujeitos na enunciação –, pois observamos que há dois sujeitos situados em um mesmo espaço e tempo, enunciando sobre determinado objeto.

A expressividade, também assumida como entonação, o tom da palavra, é recurso pelo qual se acentua o valor que os sujeitos imprimem ao enunciado. A palavra como potência ideológica carrega as singularidades de quem a enuncia. Adquire sentido e concretude em condições reais de comunicação discursiva. A entonação impregna sentido.

Sendo assim, a dialogia, na perspectiva enunciativo-discursiva, é o princípio constitutivo da linguagem, como interação verbal. Por meio da linguagem, o homem como um ser social, parte de relações sociais, interage com ele próprio e com o mundo (re)significando-o, por meio das relações com o outro, em sociedade. Nessa percepção, o sujeito se apresenta como ponto central de seus dizeres, uma vez que, ao enunciar algo, ele também se enuncia, em direção ao seu interlocutor e em função do contexto situado da enunciação.

Partindo da dialogia como característica constitutiva da linguagem, Bakhtin (2011a) nos apresenta um outro conceito fundamental, o da *alteridade*, as relações de sentido que se estabelecem entre os sujeitos do discurso – um *eu* e um *outro* – e afirma que, apenas na categoria da *alteridade*, a palavra (compreendida como enunciado concreto) enunciada por um *eu* pode, de fato, ganhar sentido ao *outro* (parceiro do discurso) e originar outros discursos, seja na forma de concordância, seja na de discordância, sobre o que foi dito. Para o autor:

Essas [relações dialógicas] são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser enunciados integrais (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais exprimem a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc.). [...] as relações dialógicas [...] são [...] amplas, diversificadas e complexas. [...] não se pode interpretar as relações

dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-os a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas (Bakhtin, 2011b, p. 330-333).

É por meio das enunciações concretas e circulantes num discurso vivo que o sujeito se apropria da língua. Assim sendo, não há interlocutor abstrato e as relações de produção do enunciado estão imbricadas com a recepção do interlocutor, no grupo do qual faz parte. Ao analisarmos esse movimento dialógico na produção dos enunciados, percebemos que os sentidos são construídos e compartilhados entre os sujeitos participantes de uma interação verbal, isto é, tanto o *eu* como o *outro* encontram-se numa teia discursiva, marcada pelas relações dialógicas.

De acordo com Bakhtin (2011a), as relações dialógicas estão diretamente permeadas por posições diversas, por vozes distintas que vão se constituindo mutuamente ao longo do tempo. Por essa razão, os enunciados são retomados em outros contextos, assumindo outros valores de índice social. Esses elementos valorativos representam as lutas de classes manifestas na palavra que suscita resposta.

Costa (2016), com base em Bakhtin (2011a), destaca que o *enunciado concreto* localiza o *outro* no discurso, afetando-o diretamente, provocando nele a obrigatoriedade de uma resposta. Isso ocorre porque uma das características do enunciado é a conclusibilidade do discurso.

Volóchinov (2017, p. 197) nos diz que “[...] qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo”. Ademais, o autor complementa dizendo que “os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto”.

Nesse âmbito, Bakhtin (2011a) afirma que os nossos discursos estão cheios de palavras e vozes já enunciadas e significadas por outrem e, por meio de algumas delas, produzimos o nosso discurso. A dialogia não trata apenas da relação entre sujeitos e enunciados, mas das relações entre vozes codificadas nas dimensões que constituem os sujeitos (de linguagem) e os enunciados (em sua unidade completa). Em tais relações, esses sujeitos se expressam do corpo à palavra e travam uma tensa interação entre o eu e o outro. Desse modo, os discursos, que carregam marcas de outros discursos, os quais citamos, criticamos e, até mesmo, ironizamos, são palavras ditas e legitimadas agora, mas ligando-se a outros contextos, outras formações, outras condições de produção do enunciado. Dessa forma, “[...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2011a, p. 295).

### **Verbo-visualidade em perspectiva dialógica**

Na contemporaneidade, não podemos pensar no texto apenas a partir de sua expressão verbal (oral ou escrita), mas,

sim, de diferentes formas de representação da linguagem, o que implica pensarmos nas relações entre diferentes elementos constituintes de um texto, como a palavra, a imagem e o som, por exemplo.

Na sociedade cada vez mais tecnológica em que vivemos, somos compelidos a compreender textos constituídos por diferentes linguagens e semioses. Neste texto, direcionamos o nosso olhar para a dimensão verbo-visual do enunciado (texto), em específico da (re)produção de pintura, que assim a nomeamos por compreendermos, com base em Costa (2016, 2018), que a pintura, ao ser deslocada de sua esfera de produção e recepção, na qual assume função estética, para uma outra - a escolar-, em que assume função didática (a de ensinar determinado conteúdo), perde algumas de suas características fundantes. Por exemplo, uma pintura, em um museu, dialoga com as demais obras e estilos em uma exposição de arte. Nesse evento, o contemplador dialoga não só com a pintura que aprecia, mas também com a estética do artista das demais pinturas que observa e os sentidos são cocriados entre autor (o artista) e o leitor (contemplador da obra de arte), tanto nos horizontes possíveis de serem compartilhados entre ambos, quanto pelas próprias experiências de vida e de mundo do contemplador.

Ainda com base em Costa (2016, 2018), nos livros didáticos, as pinturas re-produzidas, com finalidades didáticas, são inseridas nas atividades acompanhadas de notas, legendas e questões elaboradas (comandas de atividades) pelos autores

dos livros. Por esse motivo, consideramos fundamental compreendê-las em sua dimensão verbo-visual, o que implica a necessidade de o aluno-leitor ser ensinado a lê-las, observando os aspectos visuais (cores, relevos, traços etc.), relacionando-os aos demais aspectos verbais (notas, legendas, questões), e também aos elementos extratexto, como o momento histórico e sua esfera de produção/recepção, implícitos e possíveis relações com o tema da unidade didática etc.

Em nosso trabalho, essa inter-relação entre elementos constituintes do texto é fundamental para que os alunos-leitores conheçam o contexto de produção, circulação e recepção das pinturas re-produzidas no material didático, sem perder de vista o contexto situado da enunciação, a que se coloca na tarefa de compreender na atividade didática.

Brait (2009, p. 156) considera a linguagem verbo-visual:

[...] como um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, o verbal e o visual. Essa unidade de sentido, esse enunciado concreto, por sua vez, será constituído a partir de determinada esfera estético-ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção.

Para a autora, em determinados textos, a junção de elementos verbais e visuais constituem-se de forma indissolúvel, como interdependentes. Tal característica exige do analista não só o reconhecimento dessa especificidade, como também metodologia e fundamentação teórica compatíveis com essa

realidade. Para tanto, com base nos pressupostos teóricos enunciativo-discursivos, ela esclarece:

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a *estaticidade* da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a *dinamicidade* do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo, etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (Brait, 2012, p. 88-89).

A autora enfatiza a necessidade de compreender o texto em sua concepção semiótico-ideológica, o que extrapola a análise da dimensão verbo-visual do enunciado, colocando em relevo os fios dialógicos que o constituem, que englobam a esfera de produção, circulação e recepção, o momento histórico, a autoria (individual ou coletiva), dentre outros aspectos apontados por ela.

Isso posto, necessário ainda refletirmos sobre a concepção de *gênero do discurso* assumida, neste texto. Sobre isso, afirma Bakhtin (2011a, p. 261-262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente 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 elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Como assevera o autor russo, os enunciados produzidos por um sujeito (sejam orais, escritos ou de qualquer materialidade) refletem as características e finalidades de determinada esfera de atividade humana, por meio de três elementos interdependentes do gênero: o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo* de linguagem. Assim, tomaremos como exemplo o gênero que se constitui como nosso objeto de análise: a pintura.

Para Bakhtin (2011a), o *conteúdo temático* deve ser compreendido como a apropriação de sentidos realizada pelo indivíduo com a palavra (incluimos o visual, o verbo-visual) para construir novos sentidos. É aquilo que pode ser dizível por meio do gênero e o modo como pode ser valorado no gênero, em função de sua finalidade. No LDP, por exemplo, a

pintura re-produzida dialoga com o tema da unidade didática e assume, por assim dizer, um tom valorativo alinhado às finalidades da atividade.

A *construção composicional* está, intimamente, ligada ao *conteúdo temático*, pois ela apresenta aos outros sujeitos da interação verbal a materialização do dizer do sujeito falante, ou seja, é o modo como o enunciado é materializado em determinado gênero; em nosso caso, as cores, o traço, o relevo etc. emolduram o dizer do artista na tela.

O *estilo* movimenta os recursos linguísticos gramaticais e provoca formas de empregar a linguagem: formal e informal, marcas próprias, individuais do falante e do gênero. Isso equivale a dizer que o *estilo* é apurado ou selecionado pelo falante em função de um projeto enunciativo, um projeto de dizer, e dos aspectos da situação enunciativa, tais como natureza da enunciação, interlocutores eleitos, contexto situado, finalidade e maleabilidade do gênero. No caso da pintura, o contorno dado aos traços e o tom das cores selecionadas pelo artista, por exemplo, são elementos que caracterizam o *estilo* da pintura.

Os elementos do gênero são fundamentais neste trabalho, pois acreditamos que atividades que tomem as pinturas re-produzidas, com finalidades de leitura, devem mobilizar, por meio das comandas de atividades formuladas pelos autores sobre o enunciado verbo-visual, os elementos do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo), permitindo aos alunos não só perceber os efeitos estilísticos

e composicionais da pintura (re)produzida na atividade, como também refletir sobre como a arte plástica nos ajuda a refratar a nossa realidade cotidiana.

Consideramos que não se deve pensar que os gêneros comportam somente formas de composição, estilos e temas, mas também, “dessa perspectiva, que necessariamente implica diferenças textuais e discursivas, a hipótese sobre a importância da verbo-visualidade parece confirmar-se” (Brait, 2013, p. 63).

Brait (2013, p. 63) faz esta afirmação:

[...] o elemento visual vai articular-se ao verbal de maneiras diferentes em cada enunciado, interferindo na forma de composição, no estilo e, conseqüentemente, nos temas produzidos. São, portanto, projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos.

Por essa razão, a autora nos faz considerar a articulação entre o verbal e o visual, uma vez que pensamos em suas relações e composições, ao passo que os sujeitos leitores produzem sentidos ao interpretar, ao enunciar, em contextos dos quais fazem parte.

Os enunciados verbo-visuais configuram um jogo complexo, que não se apresenta desordenadamente. Há, nessas composições, uma lógica própria que envolve diversos elementos, como espaço entre o texto verbal e as imagens, assim como o enquadramento e as escolhas vocabulares/lexicais. Tudo isso produz sentidos em uma dimensão verbo-visual, em que o verbal é indissociável do visual, como vimos afirmando ao longo deste texto.

Dessa forma, não basta ensinar a leitura e compreensão a partir de um único plano de expressão (verbal ou visual) de um enunciado verbo-visual, já que a língua se configura como um todo mais complexo. É, portanto, um desafio, sobretudo, se considerarmos que há uma combinação de diferentes planos de expressão e de diferentes linguagens. Para que este todo seja minimamente compreendido, é necessário que haja rigor teórico-metodológico e empenho dos sujeitos.

No bojo dessas discussões, neste trabalho:

[...] a leitura é compreendida como um processo de *compreensão ativa e criadora*, na qual os sentidos se constroem, face à tensa relação dialógica entre sujeitos (autor e leitor), mediada pelo texto (em sua multiplicidade de linguagens e semioses), culminando em uma réplica ativa (Costa, 2016, p. 70).

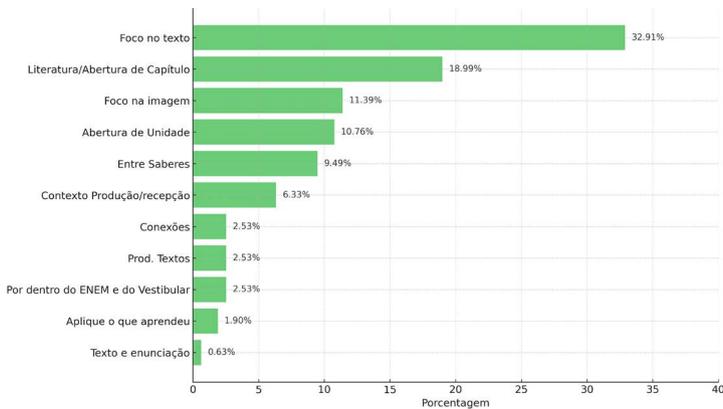
Isso ocorre porque, conforme nos esclarece Bakhtin (2011c, p. 401),

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato 'é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de 'oposição', só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).

## VERBO-VISUALIDADE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: O MOVIMENTO ANALÍTICO

Apoiamo-nos na metodologia empregada por Costa (2016) para a observação e compreensão das ocorrências e posições/funções assumidas pelos enunciados (re)produção de pintura nos três volumes da coleção de LDP. Para tanto, realizamos um levantamento quantitativo, com informações que julgamos necessárias para a seleção e análise do *corpus*, a saber: quantidade, unidade, capítulo, página, título da pintura, função e observações (nesta categoria, anotamos dados importantes para a análise, observando, por exemplo, se o texto ou comandas se relacionavam à pintura re-produzida na atividade em questão). A seguir, apresentamos a distribuição dos enunciados em estudo, nas seções destinadas ao componente literatura:

Gráfico 1: Distribuição das (re)produções de pintura nas seções de literatura do LPD



Fonte: Luft (2021).

Nos três volumes de livros, encontramos um total de 158 gêneros (re)produção de pintura em suas respectivas seções. Conforme o Gráfico 1, as maiores ocorrências observadas se encontram nas seções: “Foco no texto” (32,91%), “Literatura/ Abertura de capítulo” (18,99%), “Foco na imagem” (11,39%) e “Abertura de Unidade” (10,76%). Nas demais seções, as incidências foram inferiores a 10%. Entretanto, um dado nos chama a atenção: o fato de a incidência das (re)produções de pintura ser menor na seção “Foco na imagem” (11,39%), cujo objetivo é o ensino da leitura de imagens.

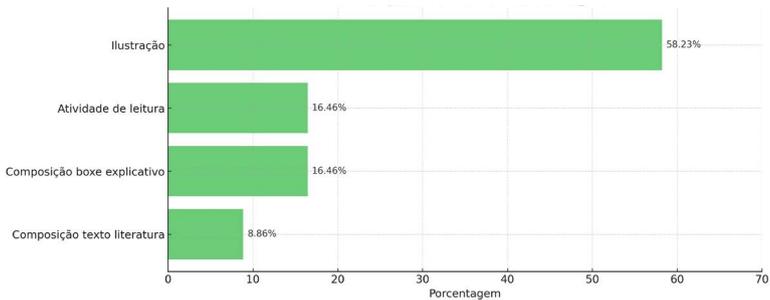
Com base nas informações do Gráfico 1, buscamos compreender quais as posições/funções desses enunciados nos livros. Assim, chegamos a quatro tipos de categoria:

- a. Composição texto literatura: quando as pinturas compunham textos teóricos dos livros e/ou boxes complementares dos conteúdos da literatura.
- b. Composição boxe explicativo: quando as pinturas compunham os boxes com curiosidades ou complementos de informações ao texto principal. Nessa forma de abordagem, observamos, em algum momento, no texto verbal dos boxes, referências às pinturas utilizadas ou aos seus autores, mas, comumente, elas apareciam dialogando implicitamente com o texto principal (verbal) sem menções textuais a elas.

- c. Atividade de leitura: quando as pinturas eram tomadas como objeto de leitura, em atividades específicas.
- d. Ilustração: quando as pinturas apareciam nas seções (abertura de unidade, abertura de capítulo) e atividades sem qualquer menção a elas, seja no texto, seja nas comandas que as acompanhavam.

Vejamos os percentuais, no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Posição/função das (re)produções de pintura no LPD



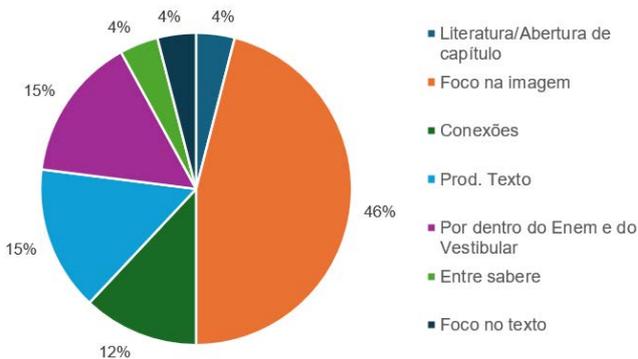
Fonte: Luft (2021).

O Gráfico 2 demonstra as quatro formas de abordagens das pinturas: “Ilustração” (58,23%), “Atividade de leitura” (16,46%), “Composição boxe explicativo” (16,46%) e “Composição texto literatura” (8,86%). Percebemos que a maior parte das pinturas inseridas na obra ocupam a posição de “ilustração”, com 58,23% das ocorrências. Nesse tipo de abordagem, elas são inseridas nas páginas, compondo outros textos e/ou atividades, sem menção à materialidade específica da pintura. Na sequência, visualizamos as (re)produções de pinturas como objeto de leitura e na composição dos boxes

nos capítulos, ambos com 16,46%, seguidos da composição dos textos principais das seções da literatura (8,86%).

Importante destacarmos que o percentual observado para as abordagens das (re)produções de pintura como objeto de leitura (16,46%) não foi muito expressivo em comparação, por exemplo, à posição “ilustração” (58,23%). Na sequência, demonstramos em que seções as pinturas se apresentam em “atividade de leitura”.

Gráfico 3: Posição/função das reproduções de pintura “como atividade de leitura” no LPD



Fonte: Luft (2021).

Os dados do Gráfico 3 nos permitem observar que a maior parte das pinturas tomadas como objeto de leitura se concentram na seção foco na imagem (46%), seção comumente usada no início de um novo capítulo, com a finalidade de desenvolver estratégias de leitura de imagem, segundo os autores dos livros indicam no Manual do Professor.

Com base nas informações obtidas com o mapeamento dos dados e com as regularidades observadas, apresentamos, a seguir, um exemplo do movimento analítico. O exemplo nos auxiliará a avaliar se a forma de abordagem desses enunciados, nas seções foco na imagem, pode contribuir para a formação de um leitor literário que considere o plano de expressão verbo-visual como única materialidade do enunciado concreto para, de fato, compreender seus efeitos de sentido na relação com o conteúdo ou tema da unidade em que se insere no livro.

A atividade está situada no capítulo 2<sup>25</sup>, unidade 1, do volume 1 do LDP, seção “foco na imagem”; é intitulada “Literatura na baixa Idade Média: o trovadorismo – variedades linguísticas – o poema”. Ela está disposta em página dupla e os conteúdos escolhidos estão direcionados à literatura e a um tópico gramatical.

Na primeira página, quase em sua totalidade, apresenta-se a imagem do interior da Igreja Sainte-Chapelle, em Paris, construída por ordem do rei Luís IX, entre 1246 e 1248.

---

25 Esclarecemos que não apresentaremos a imagem das páginas das atividades, por não obtermos licença de uso. Por esse motivo, descrevemos a constituição da atividade e, quando necessária a visualização das imagens inseridas na atividade, recorreremos aos bancos de imagem gratuitos da internet.

Figura 1: Painel. Interior da Igreja Sainte-Chapelle, em Paris



Fonte: Pixabay: Sainte-chapelle, Paris, Igreja (2023). De utilização gratuita<sup>26</sup>.

A imagem da Figura 1 é precedida da seguinte comanda: “Observe este painel de imagens da Idade Média” (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 38).

Na página seguinte, a atividade apresenta duas (re) produções de pintura – “A anunciação”, de Simone Martini, e “São Francisco dá seu manto a um pobre”, de Giotto, seguidas de um conjunto de comandas de atividades.

---

26 Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/sainte-chapelle-paris-igreja-974881/>. Acesso em: 08 set. 2023.

Figura 2: A Anunciação, de Simone Martini, 1333 (Reprodução)



Fonte: Wikipédia (2023)<sup>27</sup>.

27 Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Anuncia%C3%A7%C3%A3o\\_%28Martini%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Anuncia%C3%A7%C3%A3o_%28Martini%29). Acesso em: 08 set. 2023.

Figura 3: São Francisco dá seu manto a um pobre, de Giotto. 1296 e 1300 (Reprodução)



Fonte: Wikiart.org (2023)<sup>28</sup>.

As comandas que sucedem as imagens apresentadas (Figs. 1, 2 e 3) suscitam no leitor a observação de seus detalhes, como:

28 Disponível em: <https://uploads7.wikiart.org/images/giotto/st-francis-giving-his-mantle-to-a-poor-man-1299.jpg>. Acesso em: 08 set. 2023.

**1. Observe o interior** da igreja Sainte-Chapelle.

**a. Como** é o teto? Há pilares que o sustentam? **Que efeito isso produz** nesse espaço da igreja?

**b. Como são** os vitrais da igreja? **Que efeito eles têm** na iluminação do ambiente? (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 39, grifo nosso).

Como podemos observar, essas comandas estão direcionadas a um trabalho específico de leitura e compreensão dos elementos visuais, sem menção aos elementos verbais (como as notas explicativas, por exemplo). Tal abordagem de um enunciado verbo-visual deve-se, talvez, a uma concepção reducionista da abordagem desses textos, isto é, eles são vistos como recursos e não como objetos de leitura e ensino. Concebemos a (re)produção de pintura como um *enunciado concreto* cujo plano de expressão é verbo-visual, tendo em vista que se constitui pela relação entre imagem, legendas, informações verbais e comandas de atividades.

No excerto anterior, podemos observar, pela forma de enunciar a pergunta, que a atividade mobiliza no leitor o movimento dos olhos para o que é importante considerar na imagem em estudo (o painel da igreja *Sainte-Chapelle*), como o teto, os vitrais, a altura e a imponência da igreja, relacionando tais características ao período literário trabalhado. E, mais que isso, busca levar o leitor a compreender o sentido da disposição dos traços, da iluminação etc.

Se tomarmos como exemplo as comanda 1a. “**Como** é o teto? Há pilares que o sustentam? **Que efeito isso**

**produz** nesse espaço da igreja? e 1b. “**Como são** os vitrais da igreja? **Que efeito eles têm** na iluminação do ambiente?” (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 39, grifo nosso), verificamos que elas levam os alunos a observarem detalhes, que consideramos importantes (porque os levam a refletir sobre os efeitos de sentido), porém não são suficientes. Os vitrais da igreja, representados na Fig. 1, não contribuem apenas para a iluminação da igreja, mas sua compreensão deve apontar principalmente para os efeitos discursivos provocados.

A nosso ver, orientações dos autores do LDP para que alunos e professores realizassem uma pesquisa sobre os detalhes do painel (Fig. 1) contribuiriam para que relações de sentido entre a imagem e o conteúdo trabalhado (trovadorismo) fossem estabelecidas. Isso se justifica porque é preciso considerar o quanto a imagem (Fig. 1) é representativa para a arquitetura gótica, o que, como consequência, auxiliaria os estudantes a descobrirem detalhes importantes que contribuiriam para a construção dos efeitos de sentido. A título de exemplificação, catorze dos vitrais da *Sainte-Chapelle* representam episódios bíblicos, que devem ser lidos da esquerda para a direita, e de baixo para cima. Mil cento e treze vidraças relatam a Gênese, o Êxodo, o Livro de Josué, a Árvore de Jessé, a infância e a Paixão de Cristo e, assim, sucessivamente.

Essas informações, a nosso ver, são detalhes fundamentais a serem explorados, porque, além da observação da imagem, enquanto materialidade, essa pesquisa levaria os estudantes aos elementos extratextuais, a fim de compreenderem os fios

dialógicos que ligam a imagem ao momento histórico de sua produção, relacionando-o ao conteúdo (movimento literário) em estudo, o que poderia culminar na construção dos efeitos de sentido, por parte dos alunos, conforme pretendido pelos autores, haja vista as comandas 1a e 1b da atividade.

Na atividade, referente à imagem da Figura 1, os autores optaram por inserir um box, como um *zoom* na imagem, ampliando ao leitor a visualização dos detalhes do teto da igreja. Entretanto, não vimos a mesma preocupação no que concerne à ampliação dos detalhes da composição dos seus vitrais. Esse movimento de leitura propiciaria ao leitor-aluno o contato mais direto com o painel da igreja, retratado na atividade (Fig.1), de forma a fazer um percurso pela história, podendo relacionar suas descobertas com o que vê nas imagens e com o movimento literário em estudo.

Nesse exemplo, percebemos *relações dialógicas* que procuram contribuir com o desenvolvimento de habilidades leitoras próprias da imagem, com comandas que direcionam o olhar do leitor das comandas da atividade ao texto em estudo (o painel da igreja). Porém, não vimos movimentos de leitura que auxiliem o estudante a avançar das estratégias focalizadas na superfície do texto (observação de alguns detalhes da imagem) e adentrar nas informações extratexto, ou mesmo a inserção de comandas que lhe permitissem relacionar o que viu na imagem com as informações verbais presentes em notas explicativas ou legendas, o que, a nosso ver, é fundamental para a *compreensão ativa* do enunciado verbo-visual em estudo.

Em nosso entendimento, para alcançar essa proposição, é necessário haver um trabalho mais articulado, pois as comandas centram-se na dimensão visual do enunciado, e o movimento literário fica em segundo plano; logo, caberá ao professor fazer as devidas relações para atingir o objetivo posto pela proposta didática dos autores.

Essa mesma forma de abordagem se repete em relação às pinturas que seguem – *A anunciação* (Fig. 2) e *São Francisco dá seu manto a um pobre* (Fig. 3) – como nas comandas a seguir:

**1. Observe a pintura** *A anunciação*. Nela, o pintor Simone Martini **retrata** o momento em que, de acordo com a história cristã, o arcanjo Gabriel anuncia a Maria que ela conceberia o filho de Deus, Jesus.

a. Qual é a reação de Maria? O que o seu olhar expressa?

b. O que o olhar do anjo expressa? (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 39, grifo nosso).

As comandas anteriores, além da dimensão visual, exigem conhecimento sobre um conteúdo religioso. Desse modo, espera-se que os alunos consigam mobilizar esse conhecimento para a realização da atividade para, assim, exporem sua compreensão para o fato retratado na (re)produção de pintura. Acreditamos que é uma atividade que pode suscitar diferentes leituras, se pensarmos na formação religiosa dos alunos e dos professores. Esse aspecto não foi pensado pelos autores, mas é um elemento a mais que não pode ser negado.

Na visão bakhtiniana, a valoração dada por mim está em contínuo diálogo com o outro, por isso é necessário que as atividades direcionadas para a leitura de textos visuais e verbo-visuais façam melhor articulação entre os contextos de produção, circulação e recepção das (re)produções de pintura com os demais contextos com os quais dialogam. Negris (2013, p. 202), apoiada na perspectiva de Bakhtin, faz esta afirmação, que julgamos pertinente para nossa reflexão:

A posição que cada um de nós ocupa no processo de constituição da cultura é singular e irrepetível. É desse lugar onde nos encontramos que vamos perceber, relacionarmo-nos e criar valores sobre tudo o que está ao nosso redor. Desse ponto único que ocupamos em nossas esferas de atividade, lançaremos um olhar e criaremos uma relação com o outro que nos faz face. Assim como a nossa visão e a relação com o outro serão construídas a partir de nossos valores, também o meu outro terá um modo peculiar de se relacionar comigo (o outro-para-mim).

Por essa razão, dizemos que não se pode restringir o processo de formação à observação e leitura da dimensão visual do enunciado, pois há outros elementos que participam do processo de efeitos de sentido.

As comandas 4 e 5, a seguir, buscam evidenciar a presença do *outro* nas pinturas, pois solicitam ao leitor a comparação entre as pinturas reproduzidas, a fim de compreenderem possíveis relações, tanto de aproximações, como a religiosidade presente em ambas, quanto de distanciamentos e percepções de diferenças espaciais, como

a proporcionalidade das imagens em relação ao tamanho real das personagens retratadas.

4. Observe a pintura *São Francisco dá seu manto a um homem pobre*, de Giotto. Essa obra representa uma grande renovação na pintura do final da Idade Média, por causa da proporcionalidade entre o tamanho das figuras humanas e o dos outros elementos.

**Compare a pintura de Giotto e a de Simone Martini.**

a. Qual das duas obras dá ideia de profundidade? Por quê?

b. Em qual das duas obras as personagens têm tamanho mais natural e realista? Por quê?

5. Apesar de notarmos diferenças entre as três obras observadas, **que aspecto as aproxima e constitui uma das principais marcas da arte gótica medieval?** (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 39, grifo nosso).

Essas comandas 4 e 5 concluem o objetivo da atividade, que, ao que parece, pretende demonstrar ao aluno como as características do movimento em estudo, “o trovadorismo”, podem ser representadas nas obras reproduzidas na atividade. Contudo, entendemos que a forma de enunciar as perguntas demonstra a preocupação dessa seção com o desenvolvimento de estratégias de observação e leitura de enunciados visuais, focalizando a sua estrutura, ou seja, a dimensão visual.

Como já dito, Brait esclarece que, em se tratando de um enunciado verbo-visual, tanto os elementos verbais quanto os visuais participam de forma conjunta na produção de efeitos de

sentido. Isso significa que, ao relevarmos um de seus planos de expressão em detrimento de outro, comprometemos “[...] a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (Brait, 2013, p. 44).

Entretanto, não podemos deixar de observar o que os autores esperam das seções “foco na imagem”, no componente literatura:

Cada período da literatura é iniciado por Foco na Imagem, seção em que o aluno toma contato com aquela estética literária por meio da leitura e interpretação de uma obra de arte, ampliando sua capacidade **de leitura de texto não verbal** (Cereja; Vianna; Damien, 2016, p. 5, grifo nosso).

Ao contrastarmos as comandas de atividades com o que os autores enunciam como objetivo dessa seção, observamos a existência de *relações dialógicas* de concordância entre o que eles enunciam no manual do professor e o que, de fato, apresentam nas atividades: “ampliar a capacidade de leitura de texto não verbal”, ou seja, o foco é a dimensão visual do enunciado. Por outro lado, também estabelecem *relações dialógicas* de discordância do referencial teórico assumido na coleção, o bakhtiniano, pois, com base nos estudos de Brait (2013), na perspectiva dialógica de leitura, ao considerarmos apenas uma única dimensão de um enunciado verbo-visual (neste caso, a visual), amputamos a outra, a verbal, e suas relações com os fios dialógicos extratexto (legendas, momento histórico etc.), que somente articuladas possibilitam a percepção de seus possíveis efeitos de sentido.

Embora os autores não abordem a verbo-visualidade como possibilidade de leitura e interpretação, existe a preocupação de usar as imagens para compor enunciados com o objetivo de fortalecer as práticas de leitura e interpretação dos alunos acerca dos conteúdos do capítulo. Ainda, asseveramos que a seção busca introduzir, por meio das imagens, as características estéticas e literárias como estratégia de leitura e, ao mesmo tempo, ativar a percepção dos estudantes para as reproduções de pintura, visando à compreensão do contexto histórico do período. Entretanto, consideramos essa abordagem incipiente, pois os autores apresentaram atividades direcionados à compreensão da estrutura do texto visual, sem uma articulação consistente com o conteúdo literário.

Como os autores anunciam no manual do professor, a seção dedica-se à análise da dimensão visual da imagem, no caso do objeto de estudo deste trabalho, do enunciado (re) produção de pintura, estabelecendo *relações dialógicas* entre as imagens apresentadas, o conteúdo literário e as características do movimento em estudo impregnadas nas pinturas. Na análise, constatamos que essas *relações dialógicas* são tensas, pois, de um lado, temos os autores dos livros didáticos preocupados em assegurar uma formação voltada para o campo artístico-literário, ancorados em uma perspectiva reflexiva, sustentada pelo discurso orientativo e prescritivo dos documentos oficiais; de outro, temos a força coercitiva das editoras, que delimitam os espaços para o trabalho autoral, não sendo possível alargar as atividades, a fim de atender aos objetivos postos pelos autores e pelos documentos oficiais.

Segundo a BNCC, é preciso que o ensino da literatura desenvolva habilidades no campo artístico-literário. Trata-se de uma habilidade que ainda carece de práticas pedagógicas, pois não é um trabalho simples de ser realizado, uma vez que temos duas esferas com objetivos diferentes, e propor uma formação que as associe torna-se uma tarefa árdua. Por essa razão, muitas vezes, os autores acabam direcionando o ensino apenas para determinado eixo, deixando outro em segundo plano.

Isso evidencia que temos um caminho a construir em relação ao campo artístico-literário, pois, em cada um desses campos, existem valorações diferentes para sua constituição e para as relações a serem vivenciadas por eles. Em nosso caso, temos a esfera escolar, a esfera editorial, que modificam e desconsideram, em certa medida, os contextos de produção, circulação e recepção das obras originais.

Acreditamos, a partir deste dado, que estamos em processo de construção de um novo objeto de ensino, devido às especificidades de cada um e à sua nova especificidade, quando associadas para um trabalho específico para o campo artístico-literário e escolar. Isso nos leva a dizer que o ensino da literatura não poderá ficar restrito aos cânones, pois será preciso considerar que as (re)produções de pintura refletem e refratam a vida cotidiana também.

Em nossa análise, observamos que essa articulação está incipiente, pois os autores centralizaram as atividades apenas na dimensão visual. Esse tratamento didático, segundo

Brait (2013) e Costa (2018), está em concordância com as habilidades necessárias para o trabalho de leitura da dimensão visual, mas não da dimensão verbo-visual. A esse respeito, Costa (2018, p. 40) faz a seguinte afirmação:

[...] privilegiar a reflexão atenta para as relações dialógicas que se estabelecem entre materialidades (verbal e visual) na constituição de um enunciado alterará as possibilidades de construção dos sentidos do texto, à medida que, em nossa concepção, não há justaposição, mas, sim, aglutinação de linguagens (a verbal com a visual) formando uma única dimensão do enunciado (a verbo-visual).

Como vimos em nosso exemplo, a finalidade é ensinar o aluno a ler imagens e não um enunciado que se constitui pela dimensão verbo-visual, pois, se retomarmos as comandas, observaremos que nenhuma delas problematiza a autoria e o momento histórico da produção, dados, a nosso ver, fundamentais para propiciar a *compreensão ativa* do texto como um enunciado que dialoga com a materialidade verbal do conteúdo do capítulo e cujo efeito de sentido somente pode ser compreendido na articulação das linguagens aí empregadas, constituindo uma única materialidade, a verbo-visual. Para nós, a atividade necessita dos conhecimentos, dos letramentos e das estratégias do professor para mobilizar a construção de outros saberes sobre esse período, como o momento histórico em que as pinturas foram produzidas, com que acontecimentos/eventos, valores de uma sociedade elas dialogavam.

Costa (2016, 2018), apoiada nos estudos de Brait (2009, 2012, 2013), e ao refletir sobre o ensino da leitura, em específico pelas atividades dos LDP, esclarece que considerar a dialogicidade constituinte do enunciado verbo-visual “é fundamental para a análise de um texto que possui uma forma especial de significado e de sentidos” (Costa, 2016, p. 204).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, por delimitação de espaço, apresentamos um exemplo do nosso movimento analítico. No entanto, é fundamental esclarecermos que a análise apresentada reflete os resultados encontrados nos demais exemplos analisados. O objetivo maior da reflexão que propusemos, neste texto, é problematizar a forma de enunciar as comandas de atividades referentes a um enunciado verbo-visual. A nosso ver, a forma de questionamento sobre o objeto em estudo deve considerá-lo na sua forma de constituição. Isso significa que se trata de enunciado (texto) constituído não só pela linguagem visual, mas que esta se relaciona, de forma indissolúvel, com os aspectos verbais (notas, legendas e comandas de atividades) e com os elementos não-verbais, não explícitos aos olhos do leitor (momento histórico, finalidade e projeto de dizer do autor), em relação ao conteúdo que se pretende trabalhar, no caso o movimento literário denominado “trovadorismo”, com as habilidades que se pretende desenvolver e a finalidade principal, a formação do leitor literário.

De modo geral, os resultados da análise evidenciam uma proposta incipiente para o desenvolvimento de habilidades leitoras do enunciado verbo-visual, (re)produção de pintura, e limitam as possibilidades de formação de um leitor literário que percorra o texto literário de uma forma transversal, analisando seus detalhes, relacionando-os aos fios de diálogo que o constituem, a fim de compreendê-los de forma ativa e responsiva.

Esperamos que este trabalho possa estabelecer diálogo com outros já realizados sobre os LDP e também suscitar novos enunciados-resposta em professores e pesquisadores da área de língua materna, gestores de instituições públicas responsáveis pela produção dos materiais didáticos disponibilizados para as escolas públicas, a fim de reservar espaço para a verbo-visualidade como ferramenta poderosa de desenvolvimento de capacidades leitoras que propiciem aos estudantes do Ensino Médio o alargamento das possibilidades de compreensão e réplica dos enunciados lidos e dos significados da Literatura para sua vida acadêmica e cidadã.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 261- 306.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 307-336.

BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. 393-410.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. *In*: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-98.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília: INEP/MEC, 2019. 154 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular**: a educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/)

images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 171-193.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva Educação, 2016.

COSTA, Elizangela. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 13, n. 2, p. 32-54, maio 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35346>. Acesso em: 1 set. 2021.

COSTA, E. P. M. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental**: uma abordagem dialógica. 2016, 270 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18897>. Acesso em: 2 dez. 2019.

DANTE, Elaine da Silva. **Gostar de ler**: um estudo sobre alunos de Ensino Médio e sua relação com a leitura. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2006. Disponível em: [http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/HUTOBXMPTBSA.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/HUTOBXMPTBSA.pdf). Acesso em: 2 dez. 2019.

LUFT, M. G. **Verbo-visualidade e literatura**: estudo dialógico em livros didáticos do ensino médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021. Disponível

em: <http://portal.unemat.br/media/files/Marcia-Graciela-Luft.pdf>.  
Acesso em: 10 set. 2023.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.).

**Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

NEGRIS, Mônica Éboli de. A perspectiva bakhtiniana para o eu-para-mim e o eu-para-o-outro. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 201-2017.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

# VISUALIZANDO A (RE)CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO<sup>29</sup>

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.4

*Ana Carolina de Laurentiis Brandão*

## INTRODUÇÃO

A identidade do professor de línguas continua se destacando como uma área proeminente de pesquisa na Linguística Aplicada (Cf. Varghese *et al.*, 2005). A constituição identitária do professor de inglês, por exemplo, tem sido investigada em relação a muitos construtos (crenças, motivação, emoções etc.), por meio de múltiplas perspectivas teóricas (pós-estruturalismo, teoria sociocultural etc.) e de diferentes métodos e abordagens analíticas (pesquisa narrativa, análise de conversação etc.) e em diversos contextos de ensino-aprendizagem (educação básica, ensino superior etc.) (Cf.

---

<sup>29</sup> Este capítulo é uma versão em português ligeiramente modificada do artigo *Visualizing EFL teacher identity (re)construction in materials design and implementation*, publicado na *Applied Linguistic Review*, volume 9, números 2 e 3, como parte do dossiê *Visual methods in Applied Language Studies*.

Assis-Peterson; Silva, 2011; Block, 2015; Cheung; Said; Park, 2015; Golombek; Klager, 2015; Kalaja *et al.*, 2016; Morton; Gray, 2010; Telles, 2004; Tsui, 2007; Vassallo; Telles, 2008).

Há duas razões principais que justificam o interesse pela área: (1) dimensões socioculturais e sociopolíticas do ensino de línguas passam a ser valorizadas e (2) professores de línguas adicionais começam a ser vistos como profissionais, não mais como meros aplicadores de métodos de ensino (Varghese *et al.*, 2005). O meu interesse na área baseia-se na compreensão de programas de formação como espaços que precisam fomentar o desenvolvimento de uma identidade profissional, e não apenas capacitar (*Cf.* Downey; Schaefer; Clandinin, 2014). Além disso, acredito que estudos sobre identidade podem responder aos apelos por abordagens mais holísticas na pesquisa sobre formação de professores de línguas (*Cf.* Kubanyiova, 2012).

Neste capítulo, discuto o processo de (re)constituição identitária profissional de Alice (nome fictício), uma professora de inglês em formação, ao longo de suas experiências de elaboração e aplicação de material didático de inglês em duas escolas públicas do estado de Mato Grosso. Valho-me de desenhos produzidos por Alice ao longo dessas experiências, contextualizados por explicações gravadas e outros textos de campo, tais como diários reflexivos. O estudo assume a forma de uma pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000; Connelly; Clandinin, 2006). Nessa perspectiva, a narrativa é tanto o fenômeno estudado quanto o método

de investigação. Portanto, as histórias de Alice representadas em seus desenhos e contextualizações (o fenômeno) são analisadas por meio de uma visão narrativa da experiência (o método de investigação).

O propósito deste estudo é contribuir para melhor compreensão de questões ainda pouco exploradas na pesquisa sobre identidade do professor de línguas: (1) a repercussão de experiências de elaboração e aplicação de material didático na construção da identidade docente e (2) o uso de recursos visuais enquanto método de pesquisa para representar e compor sentidos sobre processos de constituição identitária de professores.

O capítulo está organizado em cinco seções. Início-o contemplando as abordagens teóricas e metodológicas do estudo. Em seguida, analiso os desenhos de Alice e discuto suas experiências de elaboração e aplicação de material didático. Finalizo apresentando as reflexões que emergiram da discussão do processo vivenciado por Alice e as implicações do estudo.

## **A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS COMO UMA CONSTRUÇÃO NARRATIVA**

O principal objetivo de programas de formação de professores de línguas, no contexto deste estudo, é promover o que Celani (2010, p. 63) chama de “independência informada”, isto é,

[...] passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas.

A independência informada dos professores de línguas não se constitui como um fim em si, mas como um percurso marcado por contínuas experimentações e reflexões sobre teorias, práticas e vivências escolares. A formação docente é, portanto, necessariamente incompleta e incerta (Britzman, 2003, 2007; Greene, 2001).

Tornar-se professor é um processo marcado pela “incerteza de estar com os outros”, e não por uma mera “progressão da imaturidade para a maturidade”, como destaca Britzman (2007, p. 1, tradução nossa). No caso do professor de inglês, eu incluiria as incertezas associadas ao uso de uma língua adicional/estrangeira e a experiência de vivenciar diversos espaços, práticas e recursos voltados ao ensino de línguas. Ademais, nessa perspectiva, a experiência não é entendida como “a estrada real do sucesso” de um professor, pois “requer reconsiderações” (Britzman, 2003, p. 4-5, tradução nossa), ou seja, teoria e prática precisam se informar mutuamente ao longo do processo de formação docente.

Aprender a ensinar envolve “reformulações contínuas de si como professor”, por meio do que Vinz (1997, p. 139, tradução nossa) chama de “disposições” (*dispositions*)

para “desaprender” (*un-know*) e “não saber” (*not-know*). “Desaprender” é reavaliar posicionamentos,

[...] requer abrir mão de entendimentos (posições) sobre a forma como ensinamos [...], examinar os princípios que fundamentam as nossas práticas, como forma de articular teorias na prática, ou transformar princípios e propósitos pedagógicos em novos devires.

“Não saber” é “reconhecer a ambiguidade e a incerteza – desprover-se da crença de que professores devem saber ou ser capazes de conduzir ou construir percursos inequívocos rumo ao conhecimento sobre currículo e prática”.

Para fomentar tais disposições e a independência informada de professores de inglês, contemplando as incertezas que permeiam o ensino de uma língua, é crucial pensar a formação docente enquanto processo de constituição identitária. Parto de uma concepção narrativa de identidade profissional como “as histórias pelas quais vivemos” (Connelly; Clandinin, 1999, p. 4, tradução nossa). Nessa perspectiva, “as identidades são moldadas por histórias, são construções narrativas que ganham forma à medida que a vida se desenrola” (p. 95). São “múltiplas, evolutivas, mutáveis e contraditórias”, uma vez que professores vivenciam situações em suas vidas profissionais e pessoais (Clandinin; Huber, 2005, p. 44, tradução nossa). As histórias pelas quais vivem professores interagem com as histórias das escolas, dos alunos, de seus colegas, e com suas próprias. Essas interações podem causar tensões ou “choques”, reafirmando ou reconfigurando suas identidades docentes (Clandinin *et al.*, 2006, p. 35).

Essencial para essa definição é a relação entre identidade profissional, conhecimento docente e contexto (Connelly; Clandinin, 1999). O conhecimento docente é entendido aqui a partir da noção de conhecimento prático pessoal, “composto por ambos os tipos de conhecimento [teórico e prático], alinhados às experiências e características pessoais de um professor, e expressos por ele em situações particulares” (Clandinin, 2013b, p. 67, tradução nossa). Reflete tanto “a história de vida de uma pessoa” como “os contextos em que vivem os professores” (Connelly; Clandinin, 1999, p. 2, tradução nossa). Representa a “forma particular dos professores de reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de uma situação presente” (Connelly; Clandinin, 1988, p. 25, tradução nossa). O conhecimento prático pessoal possui dimensões morais, estéticas e emocionais, e é informado por imagens, princípios, filosofias pessoais de ensino, metáforas, ciclos e unidades narrativas (Clandinin, 2013b; Connelly; Clandinin; He, 1997). Trata-se de uma noção importante para valorizar o conhecimento de futuros professores, pois estes já vivenciaram a escola muito antes de iniciarem seus processos de formação. Afinal, como bem destaca Britzman (2007, p. 2, tradução nossa), “o nosso senso de identidade é profundamente afetado pelo fato de termos crescido na escola”, por isso formadores de professores não devem “receber recém-chegados como se lhes faltasse experiência escolar e não tivessem um passado”.

Já o contexto é concebido aqui a partir da metáfora das paisagens de conhecimento pessoal (abarcando experiências

peçoais) e profissional (abarcando experiências docentes). Essas paisagens envolvem, para Clandinin e Connelly (1996, p. 24, tradução nossa), “espaço, lugar e tempo” e “têm um senso de expansividade e a possibilidade de serem preenchidas com pessoas, coisas e eventos diversos em relações diferentes”.

Em linhas gerais, identidade profissional, conhecimento docente e contexto são construções narrativas que estão inextricavelmente ligadas e que não podem ser compreendidas de maneira isolada. O desenvolvimento da identidade de um professor de inglês é, dessa forma, uma questão de construção de conhecimento prático pessoal por meio de experiências vivenciadas em paisagens de conhecimento pessoal e profissional. Neste estudo, presumo que experiências de elaboração e aplicação de material didático sustentam as concepções de identidade profissional e formação docente aqui discutidas.

A elaboração de material didático desempenha uma função importante na formação de professores inglês, pois lhes proporciona “um papel ativo no planejamento, concepção e reconfiguração de suas próprias práticas” (Augusto-Navarro, 2015, p. 135, tradução nossa). No entanto, materiais de ensino de línguas são geralmente “pouco teorizados”, uma vez que “muitos dos livros publicados são livros de ‘como fazer’, com conselhos para professores”, e muitas publicações na área “tratam de tudo, menos sobre a utilização de materiais de inglês” (Garton; Graves, 2014, p. 655, tradução nossa). Uma das questões ainda pouco exploradas é a relação entre a

elaboração e aplicação de material didático e a constituição identitária do professor de inglês.

Por meio da elaboração e aplicação de material didático, professores de inglês desenvolvem diferentes aspectos do seu conhecimento prático pessoal, relacionando paisagens de conhecimento pessoal e profissional. Também se reformulam enquanto docentes ao lidarem com as incertezas do ensino de uma língua adicional/estrangeira e desenvolvem sua independência informada. Experiências de elaboração e aplicação de material didático ilustram a perspectiva de formação docente adotada neste estudo: não se constituem, como “um ensaio para a realidade”, mas como “um palco onde aspectos do mundo dos professores, paradoxos e dilemas se tornam recursos” (Britzman, 2003, p. 13, tradução nossa). Podem trazer para a sala de aula de inglês o que falta nos materiais prontos para uso: os próprios professores, as histórias pelas quais eles vivem.

## **ESTUDANDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS DE FORMA NARRATIVA**

O presente estudo assume a forma de uma pesquisa narrativa, metodologia que analisa a experiência como um fenômeno historiado (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000; Connelly; Clandinin, 2006). Inspirada pela teoria da experiência de Dewey (1938), a metodologia considera que a

experiência acontece de forma narrativa e deve ser estudada como tal. De acordo com Clandinin e Connelly (2000, p. 20, tradução nossa), a pesquisa narrativa é, sobretudo, “uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou em uma série de lugares, e em interação social com o meio”. A narrativa é, nessa perspectiva, uma forma de representar e analisar a experiência.

A análise envolve a reconstrução das histórias dos participantes de pesquisa. Para tanto, situam-se os textos de campo em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa: temporalidade, sociabilidade e lugar (Clandinin, 2013a; Clandinin; Connelly, 2000; Connelly; Clandinin, 2006). A temporalidade refere-se ao passado, presente e futuro de uma experiência. A sociabilidade refere-se às condições pessoais e sociais. O lugar refere-se à influência do local. A análise é apresentada na forma de um relato narrativo geral, que é então posicionado em relação às discussões teóricas de uma área de estudo. Na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, p. 141, tradução nossa), pesquisadores narrativos precisam, portanto, “encontrar uma forma de representar vidas historiadas de maneira historiada, e não de representar vidas historiadas como exemplares de categorias formais”.

### **4.2.1 Alice na paisagem de conhecimento profissional**

Esta pesquisa narrativa explora visualmente a (re)constituição identitária de Alice, uma professora de inglês

em formação. Quando os textos de campo foram coletados, Alice tinha 50 anos e cursava o segundo ano de um curso de Licenciatura em Letras - Português-Inglês. Ela também era bolsista de um subprojeto de PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que se configura como o contexto de pesquisa deste estudo.

O subprojeto de PIBID do qual Alice participava envolvia professores de inglês em exercício e em formação na tarefa de elaborar e aplicar materiais didáticos, valendo-se de recursos digitais, em duas escolas estaduais de Mato Grosso. Colaborei no subprojeto como professora formadora durante o seu primeiro ano de execução, período em que o estudo foi realizado. Em seu primeiro ano, o subprojeto abarcou duas fases. A primeira envolveu: (1) discussões online (via grupo do *Facebook*) e presenciais sobre a identidade do professor e questões relacionadas ao ensino de línguas (por exemplo, teorias, práticas e recursos); (2) oficinas de inglês para desenvolver conhecimentos na língua; e (3) observações de aulas para conhecer melhor o espaço escolar. A segunda envolveu: (1) observações de aulas nas turmas nas quais seriam aplicados os materiais didáticos; (2) organização de eventos escolares; (3) discussão de documentos educacionais; e (4) processos de elaboração e aplicação de material didático de inglês. Os documentos educacionais vigentes eram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006).

Alice vivenciou duas experiências de elaboração e aplicação de material didático de inglês, orientadas por mim e pelas duas professoras em exercício envolvidas no subprojeto. Em sua primeira experiência, elaborou e aplicou atividades de leitura para alunos de uma das escolas colaboradoras do subprojeto (Escola 1), que tinham entre 13 e 14 anos, levando em consideração os três tipos de conhecimento (mundial, sistêmico e textual) e as fases de leitura sugeridas pelos PCN. Em sua segunda experiência, Alice elaborou e aplicou atividades de leitura para alunos de outra escola colaboradora (Escola 2), que tinham entre 15 e 16 anos, levando em consideração tanto os PCN quanto as OCEM para desenvolver o letramento crítico.

### **Textos de campo e análise**

Os textos de campo abarcam três desenhos produzidos por Alice durante o primeiro ano do subprojeto de PIBID, contextualizados por: explicações gravadas; diários reflexivos; versões de materiais didáticos; as nossas conversas gravadas sobre as experiências vivenciadas no subprojeto e as nossas interações online. Desenhos são entendidos aqui como narrativas visuais, textos de campo nos quais participantes “atribuem sentido à experiência tanto de forma visual quanto narrativa” (Bach, 2007, p. 281, tradução nossa). São imagens produzidas como parte de um projeto de pesquisa, que se relacionam com o texto ou fala que as acompanha (Rose, 2012). Neste estudo, entretanto, as narrativas visuais são contextualizadas não apenas

pela fala que as acompanham (suas explicações gravadas), mas também por outros textos de campo.

A primeira narrativa visual de Alice foi uma atividade do subprojeto, na qual cada bolsista produziu um desenho representando um professor de inglês para explicar ao grupo. A explicação foi gravada durante um dos encontros do subprojeto. As segunda e terceira narrativas visuais de Alice foram produzidas no final de duas das nossas conversas gravadas. Foi solicitado a Alice que se representasse como professora de inglês e explicasse o desenho. Alice recebeu um lápis, uma borracha e uma folha de papel A4 em branco para compor suas narrativas visuais.

As experiências de Alice foram reconstruídas em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa de Connelly e Clandinin (2006) (temporalidade, sociabilidade e lugar). Para a análise dos seus desenhos, adotei, adicionalmente, a metodologia visual crítica de Rose (2012). Trata-se de uma abordagem analítica que explora as esferas nas quais os sentidos de uma imagem são construídos: a da imagem em si (envolvendo o conteúdo visual de uma imagem); a da produção (envolvendo as circunstâncias e as condições de produção de uma imagem) e a da audiência (envolvendo a recepção de uma imagem por audiências particulares). A perspectiva de análise de conteúdo holístico (Lieblich; Tuval-Mashiach; Zilber, 1998) ajudou-me a compor o relato narrativo geral de Alice. Esse tipo de análise narrativa “utiliza a história de vida completa de um indivíduo e concentra-se no conteúdo por ela apresentado” (p.

13, tradução nossa). Pressupõe múltiplas leituras dos textos de campo, a fim de atentar a temas emergentes e a como eles evoluem ao longo da história do participante.

## **A BUSCA PELA VISIBILIDADE COMO PROFESSORA DE INGLÊS DE ALICE**

Apresento aqui o relato narrativo de Alice, uma construção interpretativa das implicações de elaborar e aplicar material didático na formação de sua identidade de professora de inglês. O relato narrativo é estruturado em torno da metáfora do professor de inglês invisível/visível de Alice e dos enredos que emergiram da análise de seus desenhos. Os trechos entre aspas representam as falas Alice, retiradas dos textos de campo.

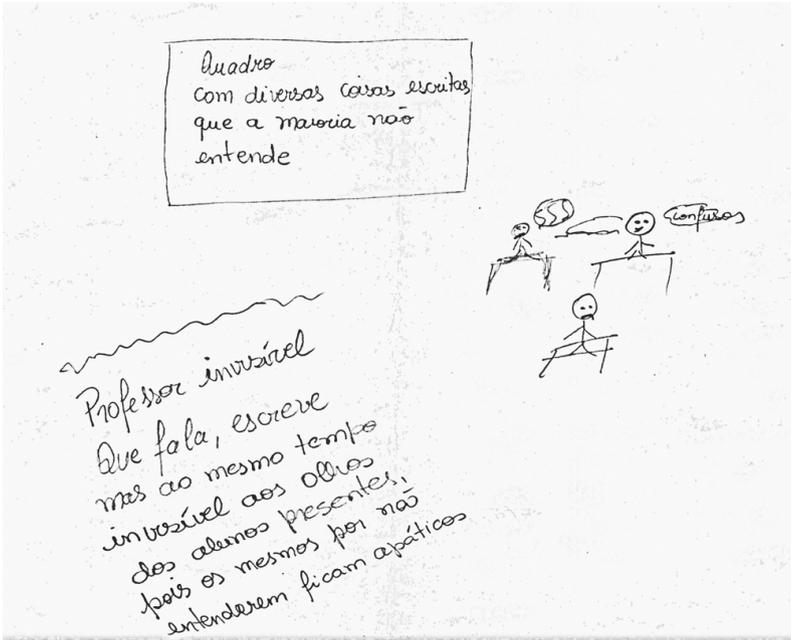
### **O professor de inglês invisível**

Alice era a professora em formação mais velha do subprojeto e, em muitos aspectos, também a mais jovem: estava sempre pronta para colaborar com os seus colegas e comigo e se envolvia com entusiasmo em qualquer tarefa. Após concluir o Ensino Médio, Alice precisou trabalhar e só pôde iniciar o curso de Letras trinta anos depois. Ela escolheu Letras porque sonhava em ser escritora de contos: “a minha intenção era [...] melhorar o meu português para escrever contos”. Começou a considerar a possibilidade de se tornar professora

ao participar da edição anterior do PIBID. Entretanto, descrevia essa experiência como a de ser “uma dama de companhia”, já que o subprojeto estava em seu semestre final quando ela foi selecionada para participar como bolsista, não havendo, assim, oportunidades para colaborar ativamente. Embora a identidade docente de Alice tenha começado a tomar forma no PIBID anterior, ela não se via como professora de inglês, principalmente, devido à pouca proficiência na língua. Ao discutir práticas e recursos voltados ao ensino de língua adicionais, observar aulas e participar de eventos escolares e oficinas de inglês promovidos pelo subprojeto atual, Alice começou a vislumbrar essa possibilidade. No entanto, sempre frisava que gostaria de ser “diferente daqueles professores nas escolas”.

O professor de inglês “diferente” de Alice precisava ser proficiente, capaz de utilizar a tecnologia digital nas aulas e ter um bom relacionamento com os alunos. Construir um relacionamento com os alunos era extremamente importante para ela. Alice acreditava que isso exigia um ambiente de aula descontraído, a compreensão das motivações dos alunos para estudar inglês e, acima de tudo, o exercício de uma docência “fora da rotina”. Em seu primeiro desenho, Alice sintetiza as suas percepções sobre a paisagem de conhecimento profissional na qual estava inserida e as suas filosofias pessoais de ensino (Figura 1).

Figura 1: Primeira narrativa visual de Alice



Fonte: Dados da autora (2021).

Não há professor no desenho de Alice, embora o cenário seja claramente o de uma sala de aula. Há um quadro no centro da imagem, no qual Alice escreveu: “quadro com diversas coisas escritas que a maioria não entende”. Ela também desenhou alunos com balões. Em um dos balões, há rabiscos. No outro, Alice escreveu “confusos”. Um comentário substitui a figura do professor: “professor invisível que fala, escreve mas ao mesmo tempo invisível aos olhos dos alunos pois os mesmos por não entenderem ficam apáticos”. O tamanho da caligrafia e a posição do comentário sugerem o papel importante que esse profissional desempenha aos olhos de Alice. Ela queria

deixar claro aos colegas que o seu desenho representava uma sala de aula com um professor que não exercia um impacto significativo na aprendizagem de seus alunos. Alice usa uma metáfora: o professor de inglês invisível. A metáfora representa a sua compreensão do que significa ser um professor de inglês mal preparado, bem como a sua atitude em relação ao ensino da língua.

Ao explicar a imagem, Alice chamou a atenção dos colegas para o quadro com “coisas que a maioria dos alunos não entende”. Ela, então, descreveu o comportamento dos alunos. Um deles, o do balão com rabiscos, xingava o professor. O aluno, confuso, dizia: “não entendo nada”. O que não tinha balão estava “quase chorando” porque “não entendia nada”. Alice retratou alunos reagindo de maneiras diferentes à invisibilidade do professor, ao contemplar questões relacionadas à indisciplina, à falta de respeito e ao distanciamento entre professor e aprendiz. Ainda assim, mesmo nessas condições, havia a vontade de aprender inglês. Ao tratar do professor, Alice foi categórica: “ele é invisível”; embora “ele esteja escrevendo, escrevendo na lousa, eles [alunos] estão tentando [entender], mas não entendem nada”. Acrescentou que o professor estava “presente, mas invisível”, porque nem ele sabia o que estava ensinando. Alice enfatizou que para melhorar essa situação, os professores precisavam “mudar”.

Alice recobrou experiências de aprendizagem de inglês frustrantes com um determinado professor quando explicava o seu desenho: “Eu não entendia nada do que ele dizia e ele

vivia pegando no meu pé [...] ele não me dava acesso para perguntas que me tirassem as dúvidas [...] era muito velho, na casa dos oitenta e não tinha paciência”. Ela também nos contou que as aulas eram baseadas em exercícios de tradução e que havia um foco excessivo no ensino de gramática. A própria Alice teve um professor de inglês invisível e foi uma aprendiz de inglês invisível.

O desenho de Alice apresenta um forte fio narrativo. Articula as suas histórias como aprendiz de inglês, as histórias que ela observava nas escolas colaboradoras e as histórias que gostaria de viver como professora de inglês – Alice queria ser “diferente”, “visível”. Em sua percepção, os alunos desempenhavam um papel importante na visibilidade de um professor de inglês: a relação com eles era essencial para se construírem interações significativas nas aulas de inglês. Reagindo ao seu desenho, os colegas de PIBID não negaram a invisibilidade do professor de inglês, mas a lembraram das dificuldades que esses profissionais enfrentam, tais como más condições de trabalho e baixos salários, o que acaba afetando o seu trabalho. Penso que Alice não teve a intenção de culpar professores de inglês. O desenho foi uma forma de reconstruir as suas experiências como aprendiz e professora em formação que observava o que acontecia nas escolas. Foi também uma reflexão sobre como alcançar visibilidade em sua paisagem de conhecimento profissional. O desenho era muito mais sobre Alice do que sobre professores de inglês em geral.

## Tentativas de se tornar visível nas aulas de inglês

Alice finalmente teve a oportunidade de deixar para trás os seus dias de “dama de companhia” quando uma das professoras em exercício a escolheu para substituí-la por uma semana. Alice precisou seguir o livro adotado pela professora, que, na sua opinião, era “bom”, mas “muito focado em gramática”. Ela achava que o livro deveria ser complementado com outras atividades para motivar os alunos. Por isso, tentou incentivá-los a usarem o idioma de forma independente do livro, por exemplo, ao convidá-los a se apresentar em inglês. Durante as aulas, Alice notou que a maioria dos alunos não tinha interesse em aprender inglês. Notou também uma grande diferença em termos de nível de proficiência entre eles. Alice enfrentou problemas de indisciplina em algumas turmas e precisou chamar a coordenadora pedagógica para controlar uma delas. A sua experiência de substituição é retratada em seu segundo desenho (Figura 2).

Figura 2: Segunda narrativa visual de Alice



Fonte: Dados da autora (2021).

Dessa vez, há uma professora no desenho. Está em destaque, sobretudo, pela sua posição e seu tamanho em relação aos alunos. Não há quadro, mas há alunos sentados em carteiras. Alice está diante deles sem um livro ou qualquer tipo de recurso pedagógico. Ela se desenhou com um balão contendo a legenda “blá, blá”, o que sugere interação com os alunos. Como no desenho anterior, há três alunos, mas que, dessa vez, não dizem nada. Alice os desenhou de frente para ela.

Durante a explicação, Alice descreveu a professora no desenho como visível e relatou a sua experiência como professora substituta:

Antes, eu desenhava um professor invisível que falava, falava, [mas] os alunos estavam todos confusos. Agora não, eu estou falando e eles

estão prestando atenção no que eu estou dizendo, já não sou mais invisível pra eles. Eu acho que agora eles já me enxergam ali na frente [da sala]. Tem uns que não gostam [de você], eu percebi, mas isso acontece com todos os professores. Tem uns que não gostam de você, talvez porque eles sabem que você não é professor deles ainda, você está só substituindo o professor deles, mas tem outros que [...] prestam atenção e aprendem alguma coisa.

Alice ficou invisível para alguns alunos devido a problemas de indisciplina. Inferiu que seguir algumas partes do livro contribuiu para isso. Para ela, um professor vai se tornando cada vez mais visível ao longo do tempo ao usar materiais diferentes: “é aos poucos mesmo, porque se o professor sempre levar as mesmas coisas [...] ele vai continuar sempre invisível, por mais que ele trabalhe vinte anos naquela escola”.

Como Alice já estava elaborando o seu próprio material didático no subprojeto quando fez a substituição, o seu desenho também refletia as suas expectativas em relação à aplicação. Por isso, ela considerava o material didático tão importante para a visibilidade do professor de inglês:

[...] minha expectativa é não ficar invisível [...] Tomara que [...] eles também comecem a fazer [as atividades], comentar, porque é tão bom quando o aluno participa [e] não fica só em silêncio ali. Não desenhei os balões deles porque não sei o que vai acontecer com eles.

Alice observou que “quando você desenvolve o teu próprio material, você vai atrás daquilo que você acha que o aluno precisa, daquilo que você gosta [...] [e] que você acha

que vai valer a pena”. Já “o livro te traz tudo ali, então você não pensa, você só segue os passos dele”. Por outro lado, ela também reconhecia que o livro didático a deixava menos insegura, já que “você não precisa procurar [ou] inventar nada”. A insegurança de Alice em elaborar material didático se relacionava, principalmente, com o seu nível de proficiência: “às vezes, você se pergunta ‘será que eu não estou errando?’”.

Novamente, o desenho de Alice apresenta um forte fio narrativo. Articula as suas histórias como professora substituta, o seu processo de elaboração de material didático e as expectativas em relação a sua aplicação. No entanto, a visibilidade de Alice no desenho se relacionava mais com a posição que assumiu na sala de aula (como professora) do que com o reconhecimento dos alunos. Alice não era mais uma “dama de companhia”, mas também não era totalmente visível. Ser professora substituta não foi suficiente para que ela ganhasse visibilidade, pois seguiu materiais e instruções de terceiros. De alguma forma, a própria Alice estava ausente em seu desenho.

### **A visibilidade do professor de inglês: um caminho sem fim**

Alice iniciou o seu processo de elaboração e aplicação de material didático de inglês nas Escola 1. Assistiu a muitas aulas para contextualizar o seu material, sempre se esforçando para interagir com os alunos. Suas atividades foram baseadas em um infográfico que descrevia os tipos de alunos encontrados

em uma universidade. Alice sentiu dificuldades para utilizar ferramentas de busca para encontrar um infográfico em inglês e, posteriormente, para explorar o conhecimento sistêmico. Elaborar atividades para explorar o conteúdo gramatical presente no texto foi um grande desafio para ela: as suas primeiras tentativas tinham como foco o ensino isolado de regras gramaticais e o uso de exercícios mecânicos baixados da Internet. Alice precisou reelaborar suas atividades muitas vezes para desenvolver não apenas o conhecimento sistêmico, mas também o conhecimento de mundo e textual, assim como as fases de leitura. Foi um processo longo:

[...] foi cansativo e, às vezes, até desanimador [...] [porque] existiam muitas dúvidas quanto ao que aplicar e como trabalhar [...] ficava horas na frente do computador [...] querendo preparar o melhor que pudesse para que de alguma forma chamasse a atenção dos alunos.

Alice acreditava que utilizar o seu próprio material facilitaria a interação com os alunos. Esperava que eles colaborassem plenamente, mas teve que lidar com muita indisciplina em sua primeira aula. Embora inicialmente frustrada, Alice conseguiu superar esse episódio. Em sua última aula, por exemplo, os discentes foram muito participativos quando ela lhes solicitou que formulassem frases usando cartões avatares para produzir um infográfico da sala. Alice se sentiu importante e útil, porque precisaram de sua ajuda. Devido ao seu nível de proficiência, entretanto, ela precisou do meu auxílio em alguns momentos.

Alice também elaborou e aplicou atividades de inglês na Escola 2. Dessa vez, o processo foi mais tranquilo, pois ela “já sabia como começar”. Alice escolheu uma imagem de uma página do *Facebook* que criticava o uso excessivo do celular. Só precisou da minha ajuda com o inglês para elaborar as perguntas de suas atividades – no processo anterior, todas as perguntas foram elaboradas em português. Voltou a se sentir insegura, porque esse segundo processo foi diferente do primeiro em alguns aspectos: Alice utilizou um grupo do *Facebook* para aplicar as suas atividades e não estava tão familiarizada com os alunos da Escola 2. Todavia, durante a aplicação, os alunos foram muito participativos:

[...] nem precisou dizer pra nenhum deles duas vezes ‘desliga a janela do bate-papo’ [...] eles foram respondendo. Os que tinham dúvidas foram [me] chamando, e todos eles fizeram [as atividades], eu gostei muito. Eu gostei muito da participação deles.

As experiências de elaborar e aplicar material didático de inglês proporcionaram a Alice oportunidades de aprender mais sobre a língua e de imprimir a sua identidade nas atividades, especialmente, as de cunho gramatical:

[...] quando você começa a montar tua aula [...] você tem que ir atrás daquele conhecimento [sistêmico] e [...] você estudando sozinha ali, [...] você acaba aprendendo mais [...] [além disso,] é um trabalho seu, você está colocando tua parte ali.

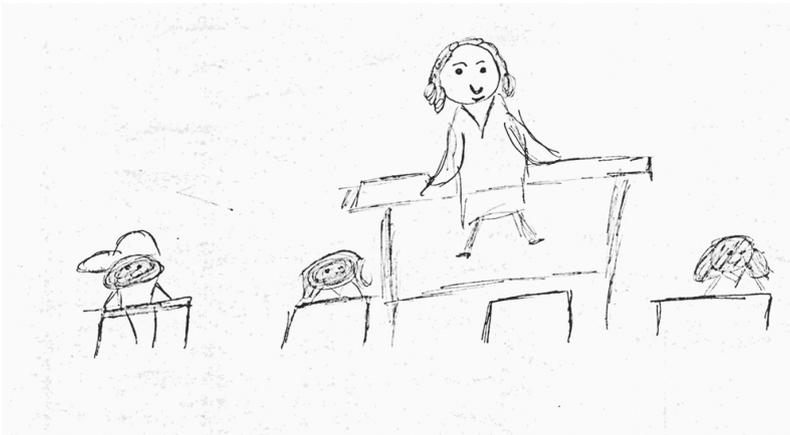
Essas experiências também a fizeram perceber que os alunos “vão aprendendo [gramática] pelo uso”, não por meio

de exercícios mecânicos. Sobretudo, Alice percebeu que a formação de sua identidade como professora de inglês era um processo contínuo:

Você aprende, você desaprende, você revê teus conceitos, [mas] às vezes você fica tipo ‘não vou dar conta’ [...] passa-se o tempo e você pensa ‘mas eu poderia ter feito de outra forma.’ A gente sempre vai ficar com essa dúvida: ‘será que eu não posso fazer melhor?’ E pode, pode fazer sempre melhor.

“Aprendi que posso preparar uma aula [...] aprendi a me sentir visível”, ponderou Alice. A sua visibilidade como professora de inglês está representada em seu último desenho (Figura 3).

Figura 3: Terceira narrativa visual de Alice



Fonte: Dados da autora (2021).

Alice se representou como uma professora de inglês mais visível. Novamente, a figura do professor está em destaque,

sobretudo, pela sua posição e tamanho em relação aos alunos. Dessa vez, porém, a figura do professor é ainda maior. Não há quadro, mas os alunos estão sentados em carteiras. Alice está diante deles sem livro ou qualquer tipo de recurso pedagógico. Ela está sentada em uma mesa e um dos alunos está usando boné, o que sugere um ambiente descontraído. Alice não diz nada. Apareta estar supervisionando as atividades dos estudantes. Como em todos os seus desenhos, há três alunos. Eles não estão dizendo nada e estão de frente para ela. Inicialmente, Alice desenhou os alunos voltados para quem vê a imagem, mas mudou de ideia. Ao descrever o seu desenho, usou, mais uma vez, a metáfora de visibilidade:

No começo, eu era invisível, lembra? Na Escola 1, [...] eu já me senti invisível [...] [mas] a maioria das vezes [...] eu me senti presente [...] na Escola 2, pela aceitação deles [dos alunos], eu também me senti uma professora presente [...] é difícil se tornar visível, você primeiro tem que cativar seu aluno [...] mostrar pra eles que o inglês é importante [...] [e] estar sempre mostrando alguma coisa nova.

Alice continuou enfatizando: “agora estou visível”. Os alunos “estão prestando atenção, agora eles já me enxergam [porque] estão interessados”. Quanto a redesenhar os alunos para ficarem de frente para ela, Alice explicou: “eu pensei ‘eles estão sentados de costas para mim?’”.

O último desenho de Alice também apresenta um forte fio narrativo. Representa (1) a reconstrução de suas filosofias pessoais de ensino durante a elaboração e aplicação de material didático, (2) sua busca por visibilidade como professora

de inglês em diferentes escolas e (3) sua atitude em relação a experiências docentes futuras. A metáfora do professor de inglês visível de Alice não representa um fim em si, mas um processo contínuo, marcado por constantes mudanças, incertezas e aprendizagens.

## **DISCUTINDO A BUSCA POR VISIBILIDADE COMO PROFESSORA DE INGLÊS DE ALICE**

A identidade profissional de Alice, as histórias pelas quais ela vivia como professora de inglês (Connelly; Clandin, 1999), foi moldada e representada por uma metáfora: a professora de inglês invisível/visível. Essa metáfora, um aspecto de seu conhecimento prático pessoal, articulava diversos componentes de seu conhecimento docente, tais como suas filosofias pessoais de ensino, imagens e a unidade narrativa de suas experiências na paisagem de conhecimento profissional (Clandinin 2013b; Connelly; Clandinin; He, 1997).

As filosofias pessoais sobre ensino de línguas de Alice foram ilustradas por seu professor de inglês “diferente” ou “visível”, que deveria ser proficiente, construir um relacionamento com os alunos, integrar a tecnologia às aulas e quebrar a rotina. Essas filosofias pessoais foram se desenvolvendo à medida que discutíamos questões relacionadas ao ensino de inglês no subprojeto e que Alice vivenciava a paisagem de conhecimento profissional, por meio de observações de aula e de reflexões

sobre a sua própria experiência como aprendiz. Alice teve um professor de inglês invisível. Sabia como era ser uma aluna invisível e queria viver uma história diferente com seus alunos. Imaginava a sala de aula de inglês como um espaço no qual professores buscavam visibilidade para, assim, ter um impacto significativo na aprendizagem de seus alunos. Alice também compunha sentido sobre como ela própria se constituía na paisagem de conhecimento profissional a partir dessa imagem: ela era uma professora de inglês em formação inicial tentando aprender como se tornar visível.

A metáfora e as imagens de ensino de Alice articulam a unidade narrativa do seu conhecimento prático pessoal ao longo do subprojeto, representando a sua “forma particular de reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de uma situação presente” (Connelly; Clandinin, 1988, p. 25, tradução nossa). Inicialmente, como resultado das observações de aulas, Alice reconstrói o seu passado como uma aprendiz de inglês invisível, buscando tornar-se uma professora visível. Mais tarde, reconstrói o seu passado como professora substituta que esperava alcançar mais visibilidade com o tempo, por meio da elaboração de seu próprio material didático e esforço para estabelecer um relacionamento com os alunos. Por fim, reconstrói o seu passado como aluna e como professora em busca de visibilidade, entendendo que esse era um processo contínuo.

A construção do conhecimento prático pessoal de Alice ilustra as suas “reformulações contínuas de si como professora”

(Vinz, 1997, p. 139, tradução nossa), experimentadas durante a elaboração e aplicação de material didático. Essas reformulações foram desencadeadas enquanto ela vivenciava, por exemplo, a “incerteza de lidar com os outros” (Britzman, 2007, p. 1, tradução nossa). Alice teve que lidar com a incerteza de estar na posição de professora em formação e de interagir com alunos de duas escolas diferentes. Na Escola 1, pensou que teria a colaboração dos estudantes desde a primeira aula, devido ao seu contato com a turma. Acabou se surpreendendo. Só começou a ganhar visibilidade quando aplicou atividades que tinham como foco o processo de produção dos alunos. Na Escola 2, Alice deu aulas para alunos, praticamente, desconhecidos, o que tornou a sua experiência ainda mais incerta.

A falta de proficiência no inglês e o desafio de implementar as diretrizes educacionais vigentes também foram uma questão. Alice se preocupava em cometer erros de inglês e enfrentou dificuldades para desenvolver o conhecimento sistêmico presente no texto de trabalho. Alice aprendeu inglês de forma abstrata, com foco excessivo na gramática, e teve dificuldade para trabalhar a língua a partir do texto. Embora reclamasse do foco gramatical do livro utilizado pela professora em exercício, não sabia como ensinar de forma diferente. Por esse motivo, baixou exercícios mecânicos da Internet, ao invés de criar os seus próprios. Alice, então, percebeu que se quisesse ser “diferente” e “visível”, deveria oferecer aos alunos oportunidades de usar o inglês. Percebeu também que ensinar a língua era uma oportunidade de aprendê-la.

As incertezas de atuar em diferentes espaços e de utilizar diferentes recursos de ensino também contribuíram para que Alice se reformulasse enquanto docente. Na Escola 1, Alice aplicou atividades em sala de aula e teve que lidar com a incerteza de usar o computador como recurso para elaborar o seu material. Enfrentou dificuldades, como a de buscar textos em inglês na Internet. Na Escola 2, aplicou atividades no laboratório de informática, por meio de um grupo no *Facebook*, e teve que lidar com a incerteza de usar o computador tanto para elaborar quanto para aplicar material.

Durante a elaboração e aplicação de material didático, por vezes, Alice se sentiu insegura e frustrada. Precisou aprender a administrar a dimensão emocional do seu conhecimento prático pessoal. Todavia, entendeu que professores estão permanentemente expostos a diferentes incertezas. Lidar com incertezas foi, inclusive, muito importante para ajudar Alice a construir sua identidade de professora de inglês e vivenciar uma “independência informada” (Celani, 2010, p. 63): aprendeu que poderia preparar aulas de inglês, refletindo continuamente sobre contextos, práticas e experiências, sendo mais autônoma em relação à aprendizagem do idioma e imprimindo sua identidade no material didático. As incertezas enfrentadas por Alice sustentam as suas histórias de se tornar professora de inglês e ilustram o esforço constante para ganhar visibilidade na paisagem do conhecimento profissional na qual ela se inseria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou as implicações da elaboração e aplicação de material didático na constituição identitária do professor de inglês em formação. Explorou também o uso de narrativas visuais para representar e dar sentido à identidade docente. A análise das experiências de Alice demonstra como a elaboração e aplicação de material didático se configura como um lócus de (re)constituição identitária do professor. Elaborar e aplicar material didático oferece a professores em formação oportunidades para vivenciar os mais diversos aspectos da prática docente, tais como interação com alunos, planejamento e gestão de aula. Também proporciona oportunidades para aprender a lidar com conflitos e frustrações que permeiam tal prática. Acima de tudo, oferece a futuros professores oportunidades de imprimir a sua identidade nas atividades pedagógicas, articulando as suas filosofias de ensino e experiências pessoais e expondo-os às incertezas da profissão.

O estudo também ilustra a utilidade de narrativas visuais (desenhos, em particular), tanto em processos de formação docente quanto em pesquisas sobre formação de professores de línguas. Afinal, imagens contam histórias. Os desenhos ajudam futuros professores de inglês a sintetizar, refletir e falar sobre o processo de (re)construção de suas identidades profissionais. Vão sendo compostos ao longo da vida de um professor, mesmo antes de sua representação no papel,

e as suas explicações e outros textos de campo ajudam a contextualizá-los. Para formadores, os desenhos podem ser um instrumento útil para discutir e desenvolver a identidade profissional, fornecendo informações sobre os conhecimentos, experiências e expectativas profissionais que professores trazem para iniciativas de formação. Para pesquisadores, os desenhos podem ser uma ferramenta de pesquisa valiosa para se obter uma compreensão mais holística e profunda do processo de se tornar professor.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: Tarefa nada fácil. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15398>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: Experiences of a Brazilian teacher education program. **Ilha do Desterro**, v. 68, n. 1, p. 121-137, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p12>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BACH, H. Composing a visual narrative inquiry. *In*: CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. p. 280 - 307.
- BLOCK, D. Becoming a language teacher: constraints and negotiation in the emergence of new identities. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 8, n. 3, p. 9-26,

2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.648>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRITZMAN, D. P. Teacher education as uneven development: Toward a psychology of uncertainty. **International Journal of Leadership in Education**, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603120600934079>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. Albany, NY: State University of New York Press, 2003.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CHEUNG, Y. L.; SAID S. B.; PARK, K. (ed.). **Advances and current trends in language teacher identity research**. New York: Routledge, 2015.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013a.

CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *In*: CRAIG, C. J., MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. (org.). **From teacher thinking to teachers and**

**teaching:** the evolution of a research community. Bingley: Emerald, 2013b. p. 67-95.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY F. M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY F. M. Teacher's professional knowledge landscapes: Teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools. **Educational Researcher**, v. 25, n. 3, p. 24–30, 1996. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2024.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, M. S.; ORR, A. M.; PEARCE, M.; STEEVES, P. **Composing diverse identities:** narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers. London: Routledge, 2006.

CLANDININ, D.J.; HUBER, M. Shifting stories to live by: Interweaving the personal and professional in teachers' lives. *In*: BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C., MORINE-DERSHIMER, G.; TILLEMA, H. (org.). **Teacher professional development in changing conditions**. Dordrecht: Springer, 2005. p. 43-59.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. *In*: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE P. B. (org.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity:** stories of educational practice. New York: Teachers College Press, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; HE, M. F. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape.

**Teaching and Teacher Education**, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000140?via%3Dihub>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1988.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938.

DOWNEY, C. A.; SCHAEFER, L.; CLANDININ, D. J. Shifting teacher education: from “skilling up” to sustaining beginning teachers. **LEARNing Landscapes**, v. 8, n.1, p. 15-19, 2014. DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v8i1.669>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000140?via%3Dihubhttps://doi.org/10.36510/learnland.v8i1.669>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GARTON, S.; GRAVES, K. Identifying a research agenda for language teaching materials. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 2, p. 654-657, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12094>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12094>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GOLOMBEK, P.; KLAGER, P. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. **Ilha do Desterro**, v. 68, n. 1, p. 17-32, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p17>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p17>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GREENE, M. The power of incompleteness. *In*: GREENE, M. (org.). **Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures**

on aesthetic education. New York: Teachers College Press, 2001. p. 154-160

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.

KUBANYIOVA, M. **Teacher development in action: understanding language teachers' conceptual change**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

MORTON, T.; GRAY, J. Personal practical knowledge and identity in lesson planning conferences on a pre-service TESOL course. **Language Teaching Research**, v. 14, n. 3, p. 297–317, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168810365243>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168810365243>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ROSE, G. **Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials**. 3. ed. London: Sage, 2012.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9WHRFZxdMxdqF6vc9kvBxbb/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

TSUI, A. B. M. Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 4, p. 657-680, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007>.

tb00098.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x> Acesso em: 02 dez. 2023.

VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: Histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

VINZ, R. Capturing a Moving form: 'Becoming' as teachers. **English Education**, v. 29, n. 2, p. 137-146, 1997.

# PORTUGUÊS NA FRONTEIRA BOLÍVIA-BRASIL A PARTIR DE UMA VISÃO DECOLONIAL

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.5

*Suzana Vinicia Mancilla Barreda*

*Ruberval Franco Maciel*

## INTRODUÇÃO

Santa Cruz, departamento localizado na região oriental boliviana, faz fronteira com os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no Brasil. Por esse território, incursionaram os bandeirantes em busca de ouro e outros bens preciosos em tempos da colonização. Entretanto, depararam-se com diferentes tipos de adversidades, entre outras situações, que os levaram a desistir de sua permanência no local.

Em sua trajetória por essas paragens, as bandeiras encontraram diversos grupos humanos, povos indígenas, em sua maioria com características nômades, bem como representantes da coroa espanhola, figura de componentes da congregação jesuíta, cujo legado permanece na atualidade materializado nas construções missionais esparramadas ao

longo dessa região (Ortiz, 2008). Não obstante, Sanabria Fernández (2008) observa que a proximidade geográfica entre o que é hoje a região oriental boliviana e a região centro-oeste brasileira não favoreceu um contato que significasse entendimentos formais ou que se refletisse em recíprocos empréstimos de natureza linguística.

No século XIX, a dinâmica da exploração da borracha na região amazônica significou uma convivência entre os habitantes que se dedicaram a essa atividade. Tal aproximação teve como resultado o surgimento de palavras como *siringa*, *seringueiro*, *tichela*, *bolacha*, *estrada*, *buyón*, entre outros (Sanabria Fernández, 2008, p. 30). A esse respeito, Ramírez-Luengo (2012) analisa em detalhe a procedência e uso de tais termos. O estudioso aponta que, em alguns casos, não ficou claro se eram originários do português ou de vozes arcaicas do espanhol.

Essas relações geográficas e históricas trazem à tona a reflexão sobre a influência que o contexto exerce. Nesse sentido, não é possível separar a língua do entorno sociocultural que expressa. Isso posto, nos aproximamos da fronteira Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO), região em que se desenvolve este estudo, para mapear os âmbitos representativos em que está presente o português na área urbana de Puerto Quijarro, município boliviano localizado na linha de fronteira com o Brasil, no qual se vislumbra a formação de uma nova territorialidade lusófona. Para tanto, utilizamos registros de campo, dados

documentais e estudos bibliográficos, seguindo uma linha interpretativista.

Iniciamos com algumas considerações sobre fronteira, suas dinâmicas e as línguas que circulam no lócus pesquisado. Em seguida, abordamos os estudos de Rivera Cusicanqui (2010), estudiosa que, a partir da prática descolonizadora, reflete sobre os discursos e a teoria decolonial.

## **FRONTEIRAS: ATRAVESSAMENTOS, CONFRONTAÇÕES E CONFLUÊNCIAS**

A fronteira, considerada um lócus de enunciação (Anzaldúa, 1987), está composta por contatos, transbordes, atravessamentos e embates que constituem um espaço pluricultural e plurilíngue, em que a linha divisória exerce um papel simbólico e de ordenamento dos estados. Nesse cenário, é necessário considerar que cada ponto de contato entre dois países apresenta particularidades, fruto das características de formação geográfica, social, histórica, linguística, cultural, comercial, entre outros aspectos, que geram dinâmicas que se expressam nos relacionamentos, com acordos, confluências e confrontações próprios, que compõem o fazer fronteiriço local.

A formação social do município boliviano está composta por habitantes locais, conhecidos como *cambas*; aqueles pertencentes à região da Chiquitania eram designados *kambas*

chiquitanos. Dada sua característica nômade, as populações originárias do que agora é reconhecido como o oriente boliviano transitavam por essa região; com a constituição dos estados-nações e a delimitação das fronteiras, algumas dessas nações foram divididas; assim, na atualidade, encontramos camba chiquitanos na Bolívia e no Brasil, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

A essa complexa formação social somaram-se os grupos migrantes provenientes da região central e andina, ou *collas*, cujas populações procedentes do ocidente boliviano avançaram rumo ao oriente, ao departamento de Santa Cruz, onde está localizado Puerto Quijarro. Dessa forma, os falantes das línguas nativas andinas majoritárias, o quéchuá e o aimará, deslocaram-se até a fronteira com o Brasil, passando a compor a comunidade fronteiriça. Convém lembrar que, conforme a Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia (2009), o castelhano e as demais línguas originárias ocupam o mesmo status de oficialidade.

Por outro lado, a formação social em Corumbá é composta inicialmente por populações indígenas, dentre as quais os Kadiwéu, os Terena e os Guató; esta última nação habita a ilha Insua, no Mato Grosso do Sul, mas também no Mato Grosso.

Corumbá foi

[...] fundada por portugueses, feita por brasileiros e imigrantes de variadas nacionalidades [...] Por estar na fronteira com a Bolívia e fazer parte da

Bacia Platina, através do Rio Paraguai, que a banha perenemente, Corumbá atrai muitos imigrantes, e atraiu em um passado um pouco mais distante, entre outros, sírios e libaneses (Oliveira; Junqueira, 2016, p. 389).

As identidades na fronteira, embora definidas por duas (ou mais) denominações nacionais, neste caso bolivianos e brasileiros, não estão desenhadas de forma homogênea e sua mistura não é de fácil identificação. Tal situação está exposta em estudos como os de Rivas (2010) e Moraes (2019), entre outros, em especial naqueles realizados no ambiente escolar, em que se procura classificar os estudantes levando-se em consideração sua identificação nacional, a qual muitas vezes extrapola aquela registrada documentalmente. Ribeiro (2011, p. 24) aponta algumas possibilidades entre as crianças:

[...] a) nascidas na Bolívia e que moram no Brasil; b) nascidas e moradoras na Bolívia; c) nascidas no Brasil e moradoras na Bolívia; d) nascidas no Brasil, mas seus pais são bolivianos; e) nascidas na Bolívia, mas com documentos brasileiros.

Na prática, a maioria dos estudantes identificados como “bolivianos” nas escolas de Corumbá possuem documentos brasileiros. Essa situação nos leva a refletir sobre as identidades fronteiriças: os “estudantes bolivianos” podem ser brasileiros. Sua língua materna é o espanhol, entretanto são alfabetizados em português, língua que por vezes não utilizam na sua comunicação extraescolar.

Essa condição social dos “estudantes bolivianos” expõe a complexidade fronteiriça que se pode considerar imprecisa

quando se trata de um observador externo. Para os habitantes da fronteira, essa questão pode se resolver muito mais simplesmente: “Quando estou aqui sou boliviano, quando estou lá, sou brasileiro”, explicou um jovem em conversa informal realizada em Puerto Quijarro; sua comunicação transitava com fluência entre português e espanhol.

Reconhecemos que as resoluções do cotidiano apenas afetam as situações coloquiais. Em circunstância que exigem a legalidade, por exemplo, a matrícula na escola brasileira de um “estudante boliviano”, o que rege é a documentação oficial apresentada. Isso encobre as dificuldades pelas quais os “estudantes bolivianos” ou estudantes “de origem boliviana” passam nos primeiros anos de adaptação ao sistema educativo em Corumbá.

## OS TRÂNSITOS E AS LÍNGUAS

Há diversos olhares e entendimentos que se lançam às relações transnacionais entre bolivianos e brasileiros. No campo trabalhista, as atividades remuneradas em Corumbá atraem o interesse dos moradores de Puerto Quijarro, seja no comércio, seja nos serviços. A diferença no câmbio entre as moedas, favorável ao real, implica que a migração pendular acompanhe o movimento do município boliviano em direção ao Brasil. Conforme Correia, Oliveira e Souza (2017, p. 93), esse tipo de migração se aplica àqueles transnacionais “[...] que têm a outra

nação como destino pontualmente, ou seja, seu deslocamento é relacionado às atividades por eles desenvolvidas (estudo, trabalho etc.), e seu retorno ao país de origem ocorre de maneira regular”. Ao atravessar a fronteira rumo ao Brasil em busca de outras oportunidades, os bolivianos trazem suas línguas – espanhol/castelhano, quéchua, aimará, entre outras que circulam no contexto fronteiriço boliviano –, seus símbolos, sua cultura, mas também trazem a língua portuguesa, adquirida por contato, visto que esta não compõe a matriz curricular do sistema educativo boliviano.

Em pesquisa de campo realizada nas unidades educativas de Puerto Quijarro, constatamos que, no que tange ao ensino de línguas, na matriz curricular, consta a grande área *Lenguaje*, composta pelo ensino do castelhano, uma língua estrangeira (unicamente o inglês) e uma língua originária boliviana (*bésiro*). Essa organização curricular obedece à Lei Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, conhecida como a Lei nº 070 de 20 de dezembro de 2010, que propõe uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue (Bolívia, 2009), tendo sido implementada na fronteira a partir de 2012.

Em busca de outros âmbitos de ensino em que se pudesse constatar a existência de falantes de português em Puerto Quijarro, mencionamos o estudo realizado por Minakawa et al. (2015), em que estudantes brasileiros matriculados na *Universidad Técnica Privada Cosmos* (Unitepc), polo localizado em Puerto Quijarro, foram entrevistados sobre as relações estabelecidas entre os estudantes participantes da pesquisa e a comunidade desse

município. Entre os dados obtidos, 17 integrantes da pesquisa (58,82 %) informaram que a maior dificuldade com a língua se dá no meio acadêmico; segundo sua percepção, no dia a dia, os brasileiros se comunicam em português e os bolivianos em espanhol, havendo intercomunicação entre ambos, sem precisar falar a língua do outro.

No que tange ao uso das línguas, o estudo apresentado reforça concepções que se reproduzem tanto no senso comum como no cenário do estudo das línguas estrangeiras: o espanhol é fácil e não é necessário estudar espanhol. Essas crenças também são usuais em Corumbá, principalmente respaldadas pelo fato de que a comunicação entre bolivianos e brasileiros se processa mesmo sem saber essa língua. Tais ideias estão revestidas de uma desvalorização da língua do país vizinho, conforme constatam as pesquisas de Costa (2013), em que bolivianos relatam situações de preconceito linguístico com relação ao espanhol.

No âmbito comercial e de serviços, a língua portuguesa é de amplo uso em Puerto Quijarro. O processo de aquisição prima na aquisição dessa língua, seja por meio dos contatos linguísticos entre os falantes fronteiriços, por meio das emissoras de televisão, seja pelo acervo musical brasileiro, especialmente os ritmos considerados tradicionalmente brasileiros, como o pagode e o sertanejo, muito apreciados pelo público jovem.

A fronteira, como um lugar em que se misturam costumes, tradições, também apresenta misturas na

materialização escrita da oralidade da língua portuguesa em Puerto Quijarro, conforme comentado anteriormente; assim, é possível encontrar exemplos na forma escrita, tal como pode se observar na Figura 1.

Figura 1: Cartaz exposto em loja de roupas em Puerto Quijarro



Fonte: Brandão (2019).

A paisagem linguística fronteiriça está composta por diferentes amostras dessas misturas linguísticas ou de translinguagem (Maciel; Rocha, 2020) no comércio de Puerto Quijarro; estas transbordam as fronteiras com os feirantes

bolivianos que comercializam nas diferentes feiras livres que transitam em Corumbá e mais recentemente também podem ser encontradas em alguns estabelecimentos comerciais da cidade, nesse caso incluindo ao português o castelhano boliviano.

Visto que o comércio é o cenário em que se produz o uso do português por falantes bolivianos, Rivas (2010) o denominou *português comercial*, ao passo que nas nossas pesquisas é designado *português boliviano* (Mancilla Barreda, 2017). Essas tentativas de nomear uma forma peculiar de falar o português nos lindes da nação tornam-se necessárias nos estudos acadêmicos; na prática cotidiana, é reconhecida segundo a nomenclatura oficial: português.

Conforme pesquisa realizada na *Alcaldía Municipal*<sup>30</sup> de Puerto Quijarro, órgão similar à prefeitura, tomamos como referência de análise o Plano de Desenvolvimento Municipal<sup>31</sup> (PDM) de 2001 e 2007, bem como o Plano Territorial de Desenvolvimento Integral de Puerto Quijarro<sup>32</sup> (PTDI). Tais documentos apresentam um diagnóstico do município atualizado a cada 6 anos; seus dados são referências importantes para o planejamento local. Esses documentos abordam os aspectos físico-naturais, socioculturais,

---

30 Órgão gestor de um município, semelhante à Prefeitura municipal no Brasil.

31 No original: *Plan de Desarrollo Municipal* (as traduções deste trabalho são de responsabilidade dos autores).

32 No original: *Plan Territorial de Desarrollo Integral de Puerto Quijarro*.

econômicos e produtivo, bem como os aspectos organizativos e institucionais. Em cada versão atualizada, encontramos um item denominado **Idiomas**. Por exemplo, no PDM de 2001, encontramos esta informação: “A população do Município fala os seguintes idiomas: Castelhana, Quéchua, Chiquitano e Estrangeiro (Português)” (Puerto Quijarro, 2001, p. 27)<sup>33</sup>.

Esse diagnóstico nos permite observar que, juntamente com as línguas locais, está presente o português denominado como estrangeiro, e considerado uma das línguas que compõem o repertório linguístico dos habitantes desse município. Tal documento refere-se à língua originária local, o Chiquitano, como uma língua que está em processo de extinção, devido à falta de manutenção das culturas originárias. Entretanto, o Quéchua, idioma nativo procedente dos Andes e vales desse país, apresenta vitalidade no seu uso local.

No PDM de 2007, o item idiomas expõe a seguinte situação no que tange às línguas em uso em Puerto Quijarro: “[...] os idiomas mais falados no município são o castelhano, o português e em menor proporção o quéchua e o aimará” (Puerto Quijarro, 2007, p. 108)<sup>34</sup>. A descrição apresenta ainda gráficos com o número de falantes do castelhano, português, quéchua e aimará, diferenciados entre homens e mulheres os usuários de tais línguas. Observamos que, após seis anos, o

---

33 No original: “La población del Municipio habla los siguientes idiomas: Castellano, Quechua, Chiquitano y Extranjero (Portugués)”.

34 No original: “[...] los idiomas más hablados en el municipio son el castellano, el portugués y en menor proporción el quechua y el aymara”.

*status* do português sofre uma mudança positiva, ao deixar de ser considerado um idioma estrangeiro e passar a ser a segunda língua mais falada no município. Por outro lado, também é importante observar o movimento das línguas indígenas. Em 2007, o Chiquitano (língua originária local) deixa de ser reconhecido como língua de comunicação e no seu lugar é incluído o aimará.

Com as reformas do governo de Evo Morales, o PDM apresenta uma nova versão, denominada Plano Territorial de Desenvolvimento Integral de Puerto Quijarro (PTDI, 2016). Nesse documento, o português mantém seu status de segunda língua, a saber:

Os idiomas mais falados no Município são o castelhano, o português e em menor proporção o idioma originário ayoreo e bésiro, devido à migração da população do interior do país às zonas fronteiriças, uma fração da população é de fala quéchua e aimará (Puerto Quijarro, 2016, p. 25)<sup>35</sup>.

Destacamos que a política linguística aplicada no sistema educativo boliviano tem seus reflexos no PTDI com a inclusão do Ayoreo – também denominada Zamuco – língua que tem seu uso restrito aos seus falantes *ayoreos*, instalados na região urbana do município de Puerto Quijarro. Quanto ao *bésiro*, essa é a nova nomenclatura da língua outrora conhecida como

---

35 No original: *Los idiomas más hablados en el Municipio son el castellano, portugués y en menor proporción el idioma originario ayoreo y bésiro, por la migración de la población del interior del país a las zonas fronterizas, una fracción de la población es de habla quechua y aymara.*

Chiquitano, presente no PDM de 2001. Por se tratar de uma língua local, e tendo em vista a Lei da Educação 070 (2010), o bésiro passa a compor o sistema educativo municipal. Cabe considerar que, embora seu uso esteja restrito a um grupo incipiente de falantes na região mais próxima à linha fronteiriça, a política educativa boliviana tem em vista revitalizar as línguas nativas no local em que elas são originárias.

Nesse território de mesclas e misturas, encontramos, como uma amostra, a letra de uma música composta por um professor de bésiro no município de fronteira. É a narrativa de um romance em que uma personagem feminina procedente de *Arroyo*, distrito de Puerto Quijarro, tem por ocupação vender *cuñapé* (pão similar à chipa paraguaia), com o detalhe que ela não fala *Chiquitano (bésiro)* e comunica-se apenas em português, por isso o agradecimento final está nessa língua.

### CANCIÓN DE LA FRONTERA

**Autor: Profesor Rodolfo Saavedra**  
**Corrección idioma chiquita, variante lomeriano,**  
**parlar varonil: Ñnasio Chuve García**

Ax+ñ+ poosoka, llego de a pie  
 Ax+ñ+ poosoka, llego de a pie  
 Busco una paica vende cuñapé  
 Busco una paica vende cuñapé

Ella es bonita, na s+tob+simia  
 Ella es bonita, na s+tob+simia  
 Yo ne pa+x kupikixh  
 Yo ne pa+x kupikixh  
 Es de Arroyo ya la pillé  
 Es de Arroyo ya la pillé

Aipia chiquitano, sólo portugués  
 Aipia chiquitano, sólo portugués  
**Muito obrigado** aume chapie  
**Muito obrigado** aume chapie  
 Uxia na piextaaaa

Para mapear a territorialidade lusófona que atravessa a fronteira e adentra pelo território boliviano, e refletir sobre esse fenômeno, devemos considerar o cenário linguístico, tal como está expresso nessa letra, apresentada com uma sobreposição de línguas que formam uma trama de comunicação. Assim sendo, destacamos a recepção que a língua espanhola tem ao atravessar a fronteira, adentrando em território brasileiro. Diversos estudos (Rivas, 2010; Bumbai; Bilange, 2014, entre outros) apontam situações de preconceito em detrimento dos bolivianos, associados à imagem indígena com desvalorização estética, bem como da sua língua, o espanhol. Em estudo realizado por Arf, Mancilla Barreda e Zwarg (2018), as autoras evidenciam percepções preconceituosas com relação aos bolivianos e sua língua no ambiente acadêmico de formação inicial de professores de espanhol.

Ainda na etapa de formação inicial, alunos de Letras que realizam seu estágio em escolas públicas de Corumbá manifestam preocupação com situações de preconceito e discriminação entre estudantes brasileiros e bolivianos, resultando em relações corroídas pela sub-valorização destes últimos. Essas percepções refletem-se na escolha dos temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso que os estudantes pesquisam.

Tal cenário evidencia que o português, como língua majoritária na região da fronteira, ocupa um lugar de privilégio social, tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano; porém, considerando-se a dimensão simbólica das fronteiras e sua condição sociolinguisticamente complexa, observa-se que são locais de construção de sentidos em permanente fluxo.

## FRONTEIRAS E DECOLONIALIDADE, UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga boliviana, desenvolve estudos sobre a decolonialidade a partir da sua práxis como indígena aimará, docente universitária, fundadora e partícipe do *Tambo Colectivx Ch'ixi*, localizado em La Paz, Bolívia. Sua proposta parte de pensar na mestiçagem como uma possibilidade de entender as misturas. *Ch'ixi* é a imagem que expressa a realidade “onde coexistem em paralelo múltiplas diferenças culturais, que não se fundem, mas antagonizam ou se complementam” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 7)<sup>36</sup>. *Ch'ixi* significa uma cor cinza matizada, formada a partir de pontos pretos e brancos que na sua junção representam a cor cinzenta, isto é, uma mistura do branco e do preto; entretanto, esses pontos permanecem separados. Essa percepção expressa

---

36 No original: “donde coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan”.

multiplicidade, produtividade e potência, em oposição ao híbrido, como fruto de uma mistura.

Conforme afirma a autora,

[...] o que é *ch'ixi* constitui uma imagem poderosa para pensar a coexistência de elementos heterogêneos que não aspiram à fusão e que também não produzem um termo novo, que seja superador e abrangente (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 7)<sup>37</sup>.

A reflexão sobre a fronteira e seus atravessamentos, na perspectiva dessa autora, nos permite pensar em um fazer fronteiro *ch'ixi*, em que não precise haver especulação sobre se as identidades pertencem a um lado ou outro da fronteira, porque cada um simplesmente é.

Por outro lado, conforme apontamos no item anterior, o preconceito evidenciado nas relações entre bolivianos e brasileiros, com nominativos depreciativos racistas, é uma situação que expõe um pensamento colonizado racial, uma vez que, para além dos denominativos “índio/índia”, estão as pessoas. Seguindo essa visão, a autora assinala que o preconceito racial contribuiu para relegar a produção andina, reduzindo seu protagonismo. Assim, Mignolo (2001, p. 175) já defendia esse posicionamento, ao pontuar que “[...] o preconceito racial dirigido às populações indígenas, que provém da colonização hispânica, contribuiu para relegar a

---

37 No original: “Lo *ch'ixi* constituye así una imagen poderosa para pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no aspiran a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante”.

produção intelectual andina a um segundo plano”<sup>38</sup>. Tanto Mignolo quanto Rivera Cusicanqui referem-se à autoria andina da produção científica. Entretanto, como vimos ao longo deste capítulo, o andino passa a compor outras cartografias formadas pelo uso das línguas originadas nessa região, tal como ocorre na fronteira, em que o quéchua e o aimará estão presentes no repertório linguístico dos fronteiriços.

Do mesmo modo, o preconceito relacionado aos bolivianos, evidenciado neste trabalho, também afeta a produção intelectual fronteiriça, implicando negativamente também os brasileiros, uma vez que ter atitudes hostis contra os bolivianos implica reduzir o conhecimento de mundo a partir do olhar para o boliviano com sua riqueza e diversidade cultural.

Outro aspecto evidenciado no pensamento de Rivera Cusicanqui está relacionado com o essencialismo como um ponto conflituoso. Identidades consideradas “puras” são uma ficção, tal como ocorre com as línguas. O português falado em Puerto Quijarro não deixa de ser português porque tem outro sotaque. Buscar a “pronúncia ideal” descaracteriza as misturas, próprias das fronteiras, sejam estas geográficas, culturais ou de outra ordem. Concordamos com Rivera Cusicanqui quanto à necessidade de uma prática decolonizadora. Teorizar sobre a decolonização encobre discursos, sobejadamente conhecidos, como aquele de *los hermanos bolivianos*, dito levemente e

---

38 No original: “el prejuicio racial frente a las poblaciones indígenas, que viene desde la colonización hispánica, contribuyó a relegar la producción intelectual andina a un segundo plano”.

sem nenhum compromisso efetivo, e fortalece as práticas de subalternização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os territórios fronteiriços congregam uma diversidade de povos que extrapolam a configuração bi ou trinacional de Estados-nações. São populações que transitam e, por vezes, se estabelecem nessas regiões distantes dos centros nacionais, gerando dinâmicas próprias de aproximação, quais sejam, trocas e atitudes colaborativas que coexistem com embates, assimetrias e tensões nos diferentes âmbitos. No que tange às línguas presentes na fronteira Bolívia-Brasil, transitam o espanhol ou castelhano e o português como línguas majoritárias em uso, assim como línguas indígenas regionais e de outras procedências, bem como línguas provenientes de distintos países, compondo um mosaico plurilinguístico. Isso posto, este trabalho teve em vista mapear os âmbitos representativos em que está presente o português ao atravessar a fronteira, na área urbana de Puerto Quijarro, município boliviano fronteiriço a Corumbá, Brasil.

Por intermédio de um estudo interpretativista, com base em registros de campo e com o apoio de dados documentais e estudos bibliográficos, buscamos discutir esse mapeamento a partir de uma perspectiva decolonial, tendo como base Rivera Cusicanqui (2010), estudiosa que parte da

prática descolonizadora para justificar um discurso ou uma teoria decolonial. Nesse contexto, a língua portuguesa está estendida além do limite geográfico, formando uma nova territorialidade lusófona na fronteira com a Bolívia, *a priori* denominado português boliviano. Sua presença é reconhecida nos documentos oficiais locais de Puerto Quijarro, em que se registra o português como uma das línguas mais faladas na localidade, depois do castelhano. Seu modo de funcionamento é peculiar, em especial no setor comercial e de serviços.

Tal situação não está associada ao ensino de línguas no sistema educativo boliviano, uma vez que na área de *lenguajes* da grade curricular local estão presentes o castelhano, uma língua estrangeira (o inglês) e uma língua nativa (o *bésiro*). Há evidências de que a interpenetração das línguas majoritárias em um e outro território ocorre de forma particular e, igualmente, sua intercompreensão. Buscamos, então, pontuar que as práticas sociais que constituem a paisagem social têm diversas perspectivas e são, ao mesmo tempo, peculiares, resultado de práticas realizadas ao longo da história. Portanto, não podem ser reproduzidas em outros ambientes, pois cada paisagem possui sua história.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ARF, L. M. G.; MANCILLA BARREDA, S. V.; ZWARG, J. D. Formação de professores de espanhol em Corumbá (MS): perspectivas fronteirizas y desafíos. *In*: MIRANDA, Cícero (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada de Espanha, 2018. p. 85-97.

BOLÍVIA. **Ley nº 070/2010. Ley de educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. La Paz: Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010.

BUMBAI, D.; BILANGE, E. Encontro intercultural em escolas da fronteira Brasil-Bolívia: diagnóstico para melhor integração. **Revista GeoPantanal**, UFMS/AGB, Corumbá, v. 17, n. 1, p. 89-105, 2014.

COSTA, G. V. L da. O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 141-156, nov. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/78769/82821>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CORREIA, J. M.; OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, J. C. Imigrantes pendulares em região de fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos pendular. **Revista Direitos Culturais (online)**, v. 12, n. 1, p. 91-108, 2017.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C.H. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah’s views. **Revista X**, v. 15, p. 7-31, 2020.

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil)**. Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIGNOLO, W. Descolonización epistémica y ética: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Humánitas-portal temático de humanidades. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, v. 7, n. 3, p. 175-195, 2001.

MINAKAWA, J. S. S., VIEIRA, H. V. T.; MENDES, J. M. S.; OLIVIRA, M. A. M. Estudantes nas universidades Brasil (Corumbá)/Bolívia (Puerto Quijarro): interação entre alunos brasileiros e bolivianos. *In: V SEMINÁRIO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2015. p. 1-13.

MORAES, L. M. **Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira**: a escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteirços) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteirços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019.

OLIVEIRA, M. A. M.; JUNQUEIRA, N. M. Representações sociais de sírios e libaneses em Corumbá, MS: comércio, casamento e cemitério. **Revista Transporte e Território**, Buenos Aires, v. 15, p. 388-403, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333047931021>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ORTIZ, V. H. L. O barroco na missão jesuítica de Moxos. **Varia História**, v. 24, n. 39, p. 227-254, 2008.

PUERTO QUIJARRO. Gobierno Autónomo Municipal. **Plan de Desarrollo Municipal** (PDM), 2001.

PUERTO QUIJARRO. Gobierno Municipal de Puerto Quijarro. **Plan de Desarrollo Municipal** (PDM), 2007.

PUERTO QUIJARRO. Gobierno Autónomo Municipal. **Plan Territorial de Desarrollo Integral** (PTDI), 2016.

RAMÍREZ-LUENGO, J. L. El léxico del oriente boliviano en el siglo XVIII: una aproximación. **Revista Lexis**, v. 36, n. 1, p. 107-128, 2012.

RIBEIRO, M. L. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

RIVAS, V. E. **Yo no soy boliviano yo sou carioco**: entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil/Bolívia. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANABRIA FERNÁNDEZ, H. **El habla popular de Santa Cruz**. Santa Cruz de la Sierra: Editorial Hoguera, 2008.

# PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO À LUZ DA COMPLEXIDADE

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.6

*Lúcia Maria de Assunção Barbosa*

*Renan Monezi Lemes*

*Dinaura Batista de Pádua*

*Gislaine dos Santos*

*Itamar Bressan*

*Vera Lúcia Conceição da Silva*

## INTRODUÇÃO

As discussões que serão feitas neste capítulo buscam demonstrar o funcionamento complexo e amplo do conceito de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) a partir de uma aproximação com a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (Larsen-Freeman, 2017).

Desse modo, utilizamos a amplitude e a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada, doravante LA (Moita Lopes, 2006), com a finalidade de apontar possíveis encaminhamentos relacionados ao uso da linguagem na prática social, levando

em consideração não somente o fenômeno linguístico, mas também o sujeito e o seu entorno.

Para tanto, à medida que os conceitos vão sendo agenciados, será articulada uma discussão sobre as implicações teórico-metodológicas das perspectivas que visam práticas de ensino que sejam acolhedoras.

## **A DINÂMICA COMPLEXA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Os sistemas complexos são caracterizados pelas interações entre os agentes heterogêneos e o ambiente que os envolve, a emergência e a auto-organização, a importância da não linearidade e o uso de regras simples. Vale ressaltar a ênfase na dinâmica e no *feedback*, para além de conceitos, tais como a adaptação, o aprendizado e a evolução (Furtado; Sakowski, 2014).

Isso significa que todos e quaisquer funcionamentos educacionais ultrapassam aquilo que é simples e se dinamizam durante processos adaptativos e imprevisíveis. Dessa forma, toda metodologia e/ou abordagem instaura uma dinâmica complexa particular, que pode se transformar no decorrer das práticas de ensino. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para imigrantes e refugiados situa-se como um sistema complexo macro, uma vez que as circunstâncias

tornam este processo de ensino caótico, pois a multiplicidade de efeitos de curto, médio e longo prazo é gigantesca.

## **Condições iniciais para aprendizagem em PLAc**

As condições iniciais podem ser compreendidas como os pontos de partida que dão início ao funcionamento do sistema. Nesse sentido, Holland (1995) mostra a importância de compreendê-las, pois quaisquer alterações dessas condições podem causar mudanças globais, ou seja, em níveis macro, no sistema. Dessa maneira, observa-se que sistemas complexos são sensíveis às condições iniciais.

Assim, no contexto histórico de imigração e de refúgio, o sujeito situa-se como condição inicial, pois o que houve previamente à experiência do PLAc influenciará possíveis comportamentos do aprendente.

Entendemos que seja importante destacar a diferença entre refugiados e imigrantes, pois são condições que podem interferir no processo de aprendizagem. Dessa maneira, conforme a Lei Federal n. 9.474/97 (Brasil, 1997), são considerados refugiadas pessoas que deixaram seus países (e não podem retornar) devido a perseguições motivadas por raça, religião, grupo social, nacionalidade, opinião política e graves violações dos direitos humanos. No que diz respeito a imigrantes, a Lei Federal n. 13.445/17 (Brasil, 2017) preconiza tratar-se de pessoas que deixam seus países para trabalhar e/ou residir no Brasil temporariamente ou definitivamente.

Nessa esteira, é possível elencar, por meio de um ponto de vista complexificado, funcionamentos que poderão ocorrer durante as práticas de aprendizagem.

### *Ensino de PLAc para imigrantes*

Os motivos que levam pessoas a imigrarem são diversos. Diferentes períodos da história mostram que este fenômeno não é novo, pois faz parte da formação de diversos povos no mundo todo, incluindo o Brasil. Com o passar do tempo, as migrações foram se adaptando à realidade da organização econômico-social de todo o mundo. Países economicamente fortes ou em desenvolvimento passaram a receber fluxos intensos de pessoas que deixaram seus países de origem em busca de melhores condições de vida, de estudo e de trabalho.

Cabe ressaltar, também, que fatores migratórios ocorrem devido a um desnivelamento econômico mundial, segundo o qual alguns países possuem mais que os outros. Conforme a *Comisión Económica para América Latina – Cepal* (2002), os países ricos têm criado jogos econômicos que demonstram claramente funcionamentos neoliberais pautados na globalização:

[...] a economia mundial é um ‘campo de jogo’ essencialmente desnivelado, cujas características distintivas são a concentração do capital e a predominância no comércio de bens e serviços. Essas assimetrias características da ordem global constituem a base das profundas desigualdades internacionais em termos de distribuição de renda (Cepal, 2002, p. 77).

A partir dos fatos elencados, é possível compreender não só o funcionamento econômico, mas suas consequências. Da mesma forma, tornam-se mais evidentes as desigualdades e condições de vulnerabilidade de grupos que necessitam de assistência para serem integrados socialmente.

Assim, a partir das reflexões supracitadas, criam-se possibilidades para um ensino de português mais democrático. Ao considerar as condições iniciais, ou seja, o motivo que levou o sujeito a migrar, é possível (e necessário) desenvolver metodologias de ensino que sejam apropriadas e possam ganhar efetividade e afetividade.

Contudo, cabe lembrar que são apenas previsões guiadas pelas condições iniciais, pois, ao tomar tais práticas como sistemas complexos, elas se configuram como uma perspectiva imprevisível, ou seja, aberta a possibilidades de adaptações e mudanças processuais. Dito de outra forma, mesmo entendendo e compreendendo as origens e motivações que levam uma pessoa a imigrar, é fundamental não perder de vista a avaliação permanente das necessidades e das demandas dos grupos a serem atendidos.

### *Ensino de PLAc para refugiados*

Diferente de imigrantes que possuem um certo planejamento e almejam uma vida melhor em outro país, grupos em situação de refúgio passam por processos mais complicados e traumatizantes, pois realizam migrações

forçadas devido a perseguições e violações. Conforme dados do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), até o final de 2019, 79,5 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus países<sup>39</sup> (UNHCR, 2019).

De posse desses fatos, é possível afirmar que o ensino de PLAc impõe-se como uma forma de acolher os grupos que chegam, pois aprender a língua do país acolhedor pode ser um importante começo para a inserção dos grupos recém-chegados.

Contudo, há que se considerar eventuais barreiras psicológicas que se impõem devido a uma série de acontecimentos produzidos ao longo da viagem, conforme apontam São Bernardo e Barbosa (2018, p. 486), ao defenderem que a língua de acolhimento “refere-se também ao prisma emocional e subjetivo do aprendiz dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora”.

Portanto, no processo de ensino de língua para imigrantes e refugiados, é necessário que os(as) professores(as) desenvolvam metodologias e abordagens que tenham não só o objetivo de ensinar, mas também o de promover um sentimento de segurança em relação à nova língua. Além disso, é fundamental considerar que nem todos os recém-chegados estejam motivados para a aprendizagem dessa nova língua,

---

39 O ACNUR ainda revela que 40% dessas pessoas possuem menos de 18 anos (UNHCR, 2019).

pois, como mencionado, não tiveram tempo de planejar seu futuro, uma vez que estavam lutando por sua sobrevivência.

## **Interação e diversidade cultural**

Além das condições iniciais, outros fatores que constituem os sistemas complexos são a capacidade de interação e a diversidade. Estes sistemas só funcionam porque possuem constantes interações, as quais são produtoras de efeitos. A diversidade, juntamente com a interação, mantém os sistemas vivos, pois, para que funcionem, não podem se tornar estáticos, o que causaria a morte do sistema.

Segundo Grosso (2010, p. 71), “ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdo de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional”. A autora ressalta a importância de se compreender a língua de acolhimento não apenas como um instrumento de comunicação profissional, mas como um elemento essencial para a convivência diária e interação genuína.

Para a autora, a língua-cultura desempenha papel fundamental na vida cotidiana, nas condições de vida e nas convenções sociais, e seu ensino deve ser orientado para a ação, capacitando os aprendizes a participar ativamente de uma relação bidirecional que transcende os limites do domínio profissional: “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais

e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (Grosso, 2010, p. 71).

Nesse contexto, fica evidente que esses funcionamentos heterogêneos permitem a evolução do sistema e, conseqüentemente, a aproximação do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

### ***Feedback por meio do diálogo***

Os *feedbacks* são respostas trocadas entre agentes de um sistema. Essas trocas podem ser tanto negativas quanto positivas, influenciando o sistema de formas imprevisíveis. Essas respostas mostram os efeitos que já surgiram e são fundamentais para a criação de novos. Dessa forma, por meio das informações fornecidas pelos *feedbacks*, o sistema encaminha-se para a auto-organização e, mesmo que passe por um estado de turbulência, pode conduzir-se para uma nova ordem. Isso significa que o sistema está em constante movimento e passa por transformações ao longo do tempo, alimentando-se e retroalimentando-se das trocas de experiências.

Dessa perspectiva, o ensino de PLAc não visa estabelecer relações de poder entre alunos e professores, mas, sim, criar um movimento de confiança, de acolhimento e diálogo, conforme pontuam São Bernardo e Barbosa (2018, p. 486), quando afirmam que “através do diálogo, a relação professor/a aluno/a passa por uma metamorfose positiva e não por uma

relação de dominação e submissão. Pelo contrário, ela se torna um diálogo construtivo entre parceiros mais ou menos coiguais”.

Nessa perspectiva, as autoras destacam a importância do diálogo como um elemento fundamental no ensino de PLAc, promovendo uma abordagem mais inclusiva e igualitária na relação entre professores e alunos, o que pode enriquecer a experiência de aprendizado e criar um ambiente mais propício ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais dos alunos.

É possível observar um funcionamento interativo que abre caminhos para a obtenção de *feedbacks*. Nesse contexto, nota-se que a interação mútua entre os agentes é o que impulsiona os estímulos a moverem o sistema. Assim, podem surgir diversos efeitos decorrentes desses *feedbacks*. Podemos mencionar alguns deles, tanto positivos quanto negativos, como a motivação ou a desmotivação. Esses efeitos podem ser desencadeados pelos resultados alcançados pelos aprendentes.

## **O contexto como estímulo para adaptação e auto-organização**

Sistemas complexos estão em constante evolução ao longo do tempo. Os *feedbacks* provocam adaptações no sistema, as quais, influenciadas pelas condições iniciais, são imprevisíveis. Esses sistemas são abertos, o que os leva a

absorver novas energias e matérias, e isso, somado à sua evolução, amplia sua ordem e complexidade. Durante esse processo de evolução, a auto-organização se manifesta, pois é assim que esses sistemas conseguem atingir com maior eficácia os objetivos que carregam.

Conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 158),

[...] a aprendizagem de línguas não se dá com a aprendizagem e manipulação de símbolos abstratos, mas em experiências da vida real, como quando dois ou mais interlocutores se coadaptam durante uma interação.

Dito de outra forma, a valorização do contexto pode ajudar a adaptação de práticas linguísticas e culturais utilizadas no dia a dia. Por essa razão, as autoras destacam a importância da aprendizagem de línguas por meio de experiências da vida real, em que a interação entre dois ou mais interlocutores desempenha papel fundamental. Enfatizam, ainda, que a aprendizagem de línguas não se limita à simples manipulação de símbolos abstratos, mas é um processo que ocorre de forma mais significativa quando as pessoas estão envolvidas em situações autênticas de comunicação. Pode-se dizer que essa abordagem ressalta a importância da prática real da língua, do diálogo e da interação social como meios eficazes de adquirir proficiência em um idioma. A aprendizagem de línguas vai além da memorização de regras gramaticais e vocabulário, destacando a relevância das experiências reais de comunicação e da adaptação mútua entre os falantes.

Essa perspectiva tem implicações significativas para o ensino de línguas, destacando a importância de criar oportunidades para os alunos praticarem a língua em contextos autênticos e de promover interações significativas em sala de aula e enfatizando que a aprendizagem de línguas é um processo social, no qual os alunos aprendem uns com os outros, adaptando-se às situações reais de comunicação.

A respeito disso, São Bernardo e Barbosa (2018, p. 487) ressaltam que

O contexto de acolhimento exige do/a professor/a uma atenção, um cuidado e uma aproximação mais eficaz de quem aprende. A professora, na maioria dos casos, é a única 'nativa' com quem a/o aprendiz tem contato. Portanto, o papel da professora vai além de ensinar a língua, pois passa a ser um apoio, um porto seguro a quem o/a imigrante recorre para buscar auxílio para resoluções de problemas em diferentes setores do cotidiano.

Dessa forma, as práticas extralinguísticas são consideradas tão importantes no processo de ensino como quaisquer outras, pois, conforme defende Almeida Filho (1993, p. 12), “[...] a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Esse autor corrobora a ideia de que aprender uma nova língua não se limita apenas ao domínio de suas estruturas e regras gramaticais, mas está intrinsecamente ligada à comunicação e à capacidade de se comunicar eficazmente. O termo “desestrangeirizar” sugere o processo de tornar a

língua estrangeira mais familiar, integrando-a à comunicação cotidiana e à interação com falantes nativos ou proficientes.

Na perspectiva de São Bernardo e Barbosa (2018, p. 484), portanto, as urgências “[...] do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais fornecem subsídios e orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento”.

Dessa maneira, é possível afirmar que a aprendizagem do migrante é contínua e autoadaptativa, uma vez que as necessidades sociais movimentam-se e provocam diferentes formatos para acessar a nova língua-cultura no dia a dia.

## **O cotidiano como subsistema dinamizador**

De acordo com as perspectivas discutidas, o extralinguístico deve ser privilegiado nas práticas de PLAc, pois as urgências cotidianas são fatores primordiais no processo de aprendizagem de língua portuguesa por migrantes. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 57) explicam que “[...] o sistema se move periodicamente entre diferentes estados atratores, como um pêndulo”. Vislumbra-se, então, que atratores são conjuntos de pontos para os quais a dinâmica do sistema evolui. Dessa forma, o cotidiano é compreendido como um subsistema que também apresenta seus próprios funcionamentos complexos e que, por consequência, atrai o aprendiz de diversas maneiras.

Os possíveis pontos atrativos são os que vão ao encontro das necessidades cotidianas, tais como: o acesso à saúde, à educação, ao lazer e – sobretudo – ao trabalho, pois é no cotidiano que se apresentam movimentos complexos e imprevisíveis que demandam conhecimentos linguísticos e sociais para serem resolvidos. Dessa forma, ações que envolvem o ensino-aprendizagem de PLAc não podem negligenciar temas voltados à saúde, às legislações, à inserção educacional de crianças, jovens e adultos e ao mundo do trabalho. Desse modo, a atividade será estruturada a partir da realidade enfrentada pelo grupo e pelo uso da nova língua em diferentes situações.

### **A aprendizagem e inserção social como efeitos emergentes**

Quando se trata de sistemas complexos, é inevitável um trabalho com funcionamentos que se encaixam em uma relação de causa e efeito. A interação, a diversidade, os *feedbacks*, as adaptações e a auto-organização são funcionamentos sistemáticos causais geradores de efeitos que podem ocorrer em diferentes níveis, ou seja, efeitos macro ou micro.

A emergência é a maneira pela qual se compreendem os padrões de mutação de um sistema. Nesse contexto, se a emergência está relacionada aos padrões de mutação do sistema, ela é geralmente considerada em um nível macro. Isso

significa que os efeitos que afetam o sistema como um todo são considerados emergentes.

A partir desses pontos de vista, a aprendizagem e a integração social são efeitos emergentes das práticas de ensino-aprendizagem de PLAc. Isso demonstra que, quando esses efeitos finalmente estiverem funcionando, o sistema chegou ao seu objetivo.

Conforme Adami (2009, p. 38-39, tradução nossa)<sup>40</sup>,

[...] o objetivo dos imigrantes, frente a situações linguageiras, aos jogos sociais e práticas muito importantes, é simples: compreender e ser compreendido. Face a esse imperativo pragmático, os outros aspectos são secundários, como o respeito às normas notadamente linguísticas.

Para o autor, o efeito da compreensão é a inserção efetiva, a habilidade de solucionar problemas e de se comunicar quando se fizer necessário, pois, desse modo, o sujeito que adquire a língua e a utiliza nas situações diárias entra em um processo de (re)existência que – por sua vez – configura-se como mais um efeito emergente do PLAc: sujeitos integrados, socialmente ativos e que passam a (re)existir em uma nova sociedade. Dessa maneira, suas identidades são reveladas, como defende Rajagopalan (2003, p. 41): “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”.

---

40 Trecho original: “l’objectif des migrants, confrontés à des situations sociolangagières complexes, aux enjeux sociaux et pratiques très importants, est simple: comprendre et se faire comprendre. Face à cet impératif pragmatique, les autres aspects sont secondaires, comme le respect des normes linguistiques notamment” (Adami, 2009, p. 38-39).

O autor ressalta a importância fundamental da língua na construção da identidade de um indivíduo. Isso implica que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também desempenha um papel crucial na formação da identidade pessoal e cultural de uma pessoa.

A língua não é apenas uma ferramenta para expressar pensamentos e sentimentos, mas também é uma parte intrínseca de quem somos. Ela reflete nossa cultura, nossa história, nossas experiências e nossa conexão com a comunidade à qual pertencemos. Através da língua, expressamos nossa identidade, nossas crenças e nossos valores. Reconhecer a conexão entre língua e identidade é fundamental para promover a compreensão intercultural e a aceitação da diversidade linguística e cultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nestas breves considerações sobre o Português como Língua de Acolhimento, defendemos a importância da língua como um elemento que se impõe contra as exclusões e apagamentos que afetam grupos de imigrantes e refugiados. A noção de complexidade também se mostrou importante para demonstrar os possíveis desdobramentos que podem ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem do PLAc. Desse modo, o posicionamento de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 17) pode ser usado como reflexão geral:

[...] a compreensão de sistemas complexos fornece a essência dos arcabouços teóricos que servem os interesses da Linguística Aplicada relativos ao uso da língua, ao desenvolvimento de primeira e de segunda língua e à sala de aula de línguas. Ela precisa ser complementada com outras teorias compatíveis que, juntas, abranjam tudo o que precisa ser descrito e explicado sobre os fenômenos de interesse.

Em suma, os processos de ensino-aprendizagem do PLAc, aquisição da língua e integração social são não lineares, adaptativos, auto-organizáveis, imprevisíveis, interativos, dinâmicos e sensíveis às condições iniciais, ou seja, aos fatores de imigração e refúgio. Eles se apresentam como um cenário caleidoscópico e caótico.

Desse modo, o entrelaçamento teórico entre PLAc e a Teoria da Complexidade e dos Sistemas Dinâmicos Complexos mostra a importância de se analisarem as complexidades das práticas de ensino para que os horizontes da Linguística Aplicada continuem em expansão e diálogos.

## REFERÊNCIAS

ADAMI, Hervé. **La formation linguistique des migrants**. CLE International, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Portal da Legislação: Leis Ordinárias. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm). Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Portal da Legislação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/113445.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e%20sobre,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113445.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e%20sobre,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante). Acesso em: 23 abr. 2023.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina. **Globalización y desarrollo.** Santiago de Chile: Cepal, Naciones Unidas, 2002.

FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M. Complexity: a review of the classics. **Policy and Complex Systems**, v. 1, n. 2, p. 3-18, 2014.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

HOLLAND, J. **Hidden order: how adaptation builds complexity.** Reading - MA: Addison-Wesley, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (Ed.). **Complexity theory and language development:** in Celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 11-50.

MOITA LOPES; L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Revista de Letras**, v.10, n.1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v10i1.4045>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 23 abr. 2023.

UNHCR. United nations high commissioner for refugees. **Global trends forced displacement in 2019**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

# ESTUDO DE CASO ONLINE: IMPLICAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DE DADOS NA ÁREA DA LINGUAGEM

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.7

*Rodrigo de Santana Silva*

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, marcada pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), busca promover uma discussão sobre os pressupostos metodológicos que sustentam a proposição de um Estudo de Caso Online. Para tanto, propõe-se a tessitura de uma revisão técnica dos textos que versam sobre o Estudo de Caso, articulando a TSDC para propor um modelo metodológico que contemple as pesquisas realizadas nos espaços de práticas sociais digitais, ou seja, que se configuram como sistemas abertos e dinâmicos que têm suas interações em comunidades virtuais de práticas de língua(gem).

Nesse sentido, para sustentar a proposição em tela, estende-se um olhar para os parâmetros de concepção de uma pesquisa científica, ou seja, seguimos os pressupostos

desenvolvidos por Lowie (2017, p. 125) no que tange à dimensão de construção de uma análise de dados. Para esse autor, uma distinção extremamente importante quando se desenvolve um trabalho em TSDC é entre a pesquisa orientada pelo produto e pelo processo. A primeira normalmente objetiva determinar os fatores relevantes que contribuíram para o resultado, ou apresentar associações com variáveis consideradas em apenas um momento. Já a segunda é normalmente associada com pesquisas longitudinais, seguindo grupos ou indivíduos, bem como com o seu desenvolvimento no decorrer de determinado tempo. A grande diferença entre essas duas orientações metodológicas é que uma se destaca pela relação mais direta com dados estatísticos e com generalizações, a fim de separar e categorizar dados, enquanto a outra tem uma marca mais direta com a observação no decorrer do tempo e com a produção de análises que consideram as variáveis. Com isso, há uma despreocupação com as generalizações, o que torna a validação da pesquisa e a análise dos dados mais descritivas e qualitativas.

Por isso, consideramos de extrema importância a identificação e análise do dado levando em conta a sua localização no espaço-tempo, pois é fundamental que este seja interpretado e compreendido não de maneira isolada, mas na relação que estabelece com os elementos que o circundam.

Para corroborar essa ideia, trazemos a percepção de Ortega e Han (2017), ao argumentarem sobre o modo como

Larsen-Freeman concebe a seleção de *corpus* para análise na perspectiva da TSDC:

A segunda questão aborda o problema do isolamento de um sistema de seu ambiente quando realizada a análise, uma vez que ambos são vistos como inextricavelmente conectados na Teoria da Complexidade [...]. A tentação de eliminar a complexidade ao lidar com o enigma dos limites do contexto do sistema deve ser combatida [...]. As fronteiras podem emergir e se confundir, dependendo do foco da investigação e das escalas de tempo adotadas para examinar o fenômeno (Ortega; Han, 2017, p. 03, tradução nossa).

Em outras palavras, a orientação metodológica para a seleção e análise dos dados encaminha a percepção para a organização do sistema como um todo e do modo como os sistemas macro afetam o funcionamento do micro e vice-versa. Assim, cada elemento que compõe o *corpus* deve ser considerado na sua relação com os aspectos constituintes do sistema e não de maneira isolada. O isolamento do dado normalmente induz a generalizações e isso, em conformidade com Lowie (2017), não é característico das pesquisas norteadas pela TSDC.

Pensando nas orientações metodológicas trazidas pelas teorias que compõem o Paradigma da Complexidade, citamos Morin (2011), que argumenta sobre as pesquisas no contexto complexo. Segundo o autor, é mais eficiente usar estratégias do que metodologias, já que a estratégia permite avançar em meio às incertezas e à aleatoriedade, enquanto a metodologia

consiste em um passo a passo que, como um manual de instruções, engessa o formato de trabalho do pesquisador. Ele afirma ainda que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (Morin, 2011, p. 192).

De acordo com Silva (2017), o método da complexidade não deve ser constituído por conceitos singulares e, sim, por totalidades integradoras. É nessa direção que Fuentes (2015, p. 80) afirma que nenhum método singular é suficiente para definir a complexidade, ou seja, é a necessidade da pesquisa que faz com que o pesquisador produza seu método.

Por comungarmos dessa mesma postura paradigmática, por sabermos do rigor teórico exigido para as investigações desenvolvidas nessa perspectiva e pelo próprio caráter ontológico da complexidade, acrescentamos que o fato de uma pesquisa não dispor de uma metodologia bem definida antes mesmo do seu desenvolvimento fragiliza todo o processo. Isso ocorre porque a vinculação a determinada orientação metodológica não garante o engessamento da pesquisa, mas assegura uma prévia do que pode vir a ser, por exemplo, uma coleta de dados.

Essa fixidez instituída em uma metodologia de pesquisa é justificada nessa perspectiva por existir uma espécie de passo a passo que orienta o pesquisador, desde a preparação do projeto até a análise dos dados. Porém, o que apontamos aqui é que o papel de uma metodologia não é o de prescrever normas e regras, mas servir de guia orientativo que auxiliará o pesquisador durante o percurso, tendo este a abertura para construir novas proposições, à medida que a necessidade da investigação estabeleça essas condições.

Além disso, as orientações teóricas promovidas pela TSDC e pelo próprio paradigma da Complexidade induzem a questionarmos sempre o fazer da pesquisa. Em outros termos, se determinada postura metodológica não atender os requisitos de uma pesquisa, temos a liberdade de questionar e repensar conceitos, abrindo espaço para a criação de novos postulados ou para a reestruturação de metodologias já definidas.

Dessa forma, a opinião aqui defendida é a de que, sem uma metodologia bem definida e adequada à pesquisa, há uma perda significativa do rigor científico. Não que isso invalide o fazer da pesquisa, mas se a experiência teórico-metodológica e a capacidade de descrição do pesquisador não forem suficientes, corre-se o risco da produção de conclusões e generalizações descontextualizadas, induzindo o leitor a uma interpretação unidirecional.

Para ampliar a discussão realizada até aqui, abrimos, no tópico que segue, espaço para o entendimento do que é e como se configura um “Estudo de Caso”.

## **ESTUDO DE CASO**

Tomando as discussões realizadas sobre a compreensão da postura metodológica que tem como base os pressupostos da complexidade, por considerarmos as variáveis inerentes a um sistema e por observarmos parâmetros que melhor se incorporam a esse modelo metodológico para a realização de pesquisas na área da linguagem, trazemos à cena um entendimento sobre o conceito de Estudo de Caso.

Nas palavras de Paiva (2019, p. 65),

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

Assim, essa metodologia de pesquisa herda algumas características elementares da investigação qualitativa, tais como a coleta, a análise e a interpretação dos dados através de um estudo intensivo de um ou mais casos.

Seguindo na compreensão de como se configura o estudo de caso, apoiamo-nos também na percepção de Sammut-Bonnici e Mcgee (2015), para quem este é um método

de pesquisa que envolve a história documentada e a análise abrangente de uma situação relacionada a diversos assuntos. O fator distintivo da metodologia do estudo de caso é que ele visa trazer características únicas e diferenças interessantes na situação em observação. A abordagem do estudo de caso é normalmente usada para pesquisa idiográfica, o que significa que se concentra em circunstâncias atípicas e resultados distintos como fenômeno subjetivo. Outra aplicação de estudos de caso é a pesquisa idiográfica voltada para a construção de uma nova teoria, geralmente através da análise de múltiplos casos e/ou grandes conjuntos de dados em cada caso.

Uma das vantagens também do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas de práticas sociais contemporâneas. A esse respeito, Dooley (2002, p. 343-344, tradução nossa) assume que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno.

Assim como Dooley (2002), Yacuzzi (2005, p. 9, tradução nossa), em relação aos estudos de caso, refere que

[...] o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenômeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar.

Conforme se observa, isso reforça mais uma vez o fato de tratarmos, nesta discussão, os dados como qualitativos e orientarmos a tomá-los a partir dos seus contextos de produção. Cada agente nas práticas de interação dentro de um sistema influencia e é influenciado tanto pelo meio em que está quanto pelos agentes com quem se relaciona. Assim, o isolamento de um dado de seu contexto produzido por um agente pode induzir ao enviesamento da interpretação ou a uma generalização causada por uma análise equivocada e descontextualizada, tal como apontado por Larsen-Freeman em Ortega e Han (2017).

Ao tratar da questão da generalização nos estudos de caso, Paiva (2019, p. 71) aponta que “a dificuldade de generalização é um dos pontos fracos mais citados sobre o estudo de caso”. Porém, como observa Flick (2004), essa preocupação é abrandada pelo fato de as generalizações serem feitas sempre para determinados contextos e não buscam se transferir para outros.

Sobre as categorizações e tipologias de estudo de caso, podemos destacar, com base nos estudos de Yin (1993) e Bogdan e Biklen (1994), a diferenciação entre um caso único e os casos múltiplos. Para Meirinhos e Osório (2010, p. 56-57) “os primeiros baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Os segundos, baseados no estudo de mais do que um caso, podem revestir uma grande variedade de formas”.

Além dessa categorização inicial, Yin (1993) acrescenta que essa modalidade de estudo pode ser caracterizada de três modos: exploratório, descritivo e explanatório. Nessa direção, os estudos exploratórios objetivam, em síntese, determinar as questões ou hipóteses para uma investigação que venha na sequência. Isto significa que são o exórdio para uma pesquisa subsequente, mas não necessariamente um estudo de caso. Esses estudos são diferentes dos descritivos, podendo buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores; além disso, pretendem fornecer um certo suporte para a teorização.

De outro modo, o estudo de caso descritivo busca promover uma completa descrição do fenômeno estudado, dentro de seu contexto. Já os estudos de caso explanatórios, tal como aponta Yin (1993), buscam dados que permitam o estabelecimento de relações entre um ponto e outro no desenvolvimento de determinado processo, observando-se a maneira como os efeitos se constituem enquanto resultado de algum *input* dado em determinado momento, ou seja, procuram dados que melhor explicam o fenômeno, bem como todas as suas relações causais.

Ao adotar essa perspectiva metodológica, alinhamo-nos com a proposta da TSDC, pois Seba (2020), em concordância com Hetherington (2013) e Haggis (2008), afirma que, a partir da percepção da dinamicidade e da complexidade inerente a um estudo de caso, é possível perceber claramente as relações causa-efeito por meio das definições de sensibilidade às

condições iniciais, *feedback* e imprevisibilidade. Isso contribui para compreender e descrever as trajetórias de um sistema e, a partir de então, conseguir verificar comportamentos ou atitudes em determinados momentos do sistema e relacioná-los com outros no passado ou no futuro, visto que se trata de uma pesquisa longitudinal e com uma organização cronológica de coleta de dados.

Ainda nessa perspectiva, Hetherington (2013) aponta que, nesse tipo de pesquisa, a complexidade, a natureza dinâmica de sistemas dinâmicos complexos e a emergência significam que, dentro dessa estrutura, é impossível ignorar a importância da mudança durante o processo e a do tempo. Prestar atenção à natureza dinâmica de um estudo de caso complexo possibilita perceber as relações de causa e efeito e/ou ser capaz de usar descrições das trajetórias do sistema para descrever comportamentos futuros a partir de determinados pontos atratores. Como resultado da multiplicidade de interações e *feedback* em um caso e da causalidade não linear em sistemas complexos, pode-se argumentar que, em um estudo de caso complexo, a abordagem explanatória é provavelmente mais apropriada.

Em suma, a abordagem complexa do estudo de caso não busca obter respostas sobre como esse caso, ou outros semelhantes, irão prosseguir, mas criar uma perspectiva de abertura à possibilidade de elaboração e proposição de novas reflexões e conhecimentos, repensando casos e conduzindo ideias já estabilizadas a novas direções. Isso se mostra

diretamente ligado ao papel do pesquisador na exploração de casos complexos, pois pela sua natureza, a “TSDC tem potencial para repensar os métodos de investigação comuns e estratégias, como resultado de sua base ontológica e epistemológica particular” (Seba, 2020, p. 40), o que pode influenciar, inclusive no próprio processo da pesquisa, conduzindo à proposição de direcionamentos metodológicos específicos, tal como faremos, mais adiante, com o “estudo de caso online”. Em outros termos, a escolha por redimensionar o estudo de caso para o online se justifica pela base ontológica estabelecida na TSDC enquanto *metateoria*, ou seja, partindo desse pressuposto, criam-se condições para pensar e ressignificar as estruturas teóricas e metodológicas postas em funcionamento historicamente nas práticas de pesquisa.

## ESTUDO DE CASO ONLINE

Quando situamos uma pesquisa dentro dos parâmetros metodológicos do estudo de caso, percebemos que há, historicamente, toda uma literatura dedicada a desenhar e delinear parâmetros de pesquisa nas ciências sociais que tenham em comum a problemática com o caso. Mas afinal, o que é o caso nessa perspectiva metodológica?

Para Alves-Mazzoti (2006, p. 647), o caso é “uma entidade complexa operando dentro de vários contextos – físico, econômico, ético, estético e outros”. O caso possui

singularidades, mas pode ser constituído de subsistemas, grupos, situações, enfim, de uma série de domínios que não são apreendidos com facilidade pelo pesquisador. Além disso, segue a autora, “a compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades”.

Desse modo, o caso é um fenômeno individual que é tomado como unidade de análise e interesse. Ele tem características particulares, complexas, dinâmicas e auto-organizadoras que conferem organicidade aos seus funcionamentos. Nessa perspectiva, Stake (1998) afirma que o caso é um sistema, pois constitui-se em um conjunto delimitado de partes que interagem em cadeia, fortalecendo a complexificação das relações e promovendo a aprendizagem coletiva.

Ao definir o caso como um sistema, é preciso que estabeleçamos fronteiras de funcionamento dessa estrutura, a fim de que a coleta de dados seja direcionada e a análise não se perca na multiplicidade de espaços adjacentes e que influenciam na dinâmica pré-instituída. Na esteira dessas discussões, Coraiola *et al.* (2013) afirmam que as fronteiras do caso são estabelecidas a partir de alguns parâmetros ou fatores que podem compreender elementos temporais e espaciais, como também características pessoais e organizacionais.

Quando redimensionamos essa reflexão para o online, questionamos claramente as noções de tempo e espaço estabelecidas no contexto da pesquisa de caso. Desse

modo, ampliando o espaço de discussão, como podemos conceitualizar, no online, o caso? Ele pode ser descrito com os mesmos parâmetros que o offline? As noções de tempo e espaço da pesquisa fazem sentido quando se estabelece um estudo de caso online?

Para Barton e Lee (2015), quando colocamos em xeque as noções, metodologias e conceitos, tradicional e historicamente constituídos, frente às novas dinâmicas que emergem e são impostas pelo contemporâneo, fica claro que muitos deles precisam ser revistos, redimensionados, inventados ou reinventados.

Quanto ao trato metodológico, a internet, e em particular a web 3.0, permitiu aos cientistas sociais criarem um laboratório virtual onde os dados podem ser coletados 24 horas por dia, em todo o mundo, sem os custos associados a métodos mais tradicionais de pesquisa, como o tempo, erros de transcrição e de gravação e os financeiros. Desse modo,

Assim como a câmera de vídeo revolucionou os métodos de observação, a Internet está mudando fundamentalmente as maneiras pelas quais podemos observar, medir e relatar a condição humana e as estruturas sociais (Joinson, 2005, p. 21, tradução nossa).

É a partir dessa premissa que sustentamos uma organização metodológica que expande o estudo de caso para o online, estabelecendo a expressão *Estudo de caso online* como mais adequado para desenvolver determinadas pesquisas. Ao fazermos essa proposição, sabemos que

já existem discussões parecidas, tal como em Gallagher (2019), que adota o Estudo de caso para analisar fenômenos que se dão mediados pelas tecnologias digitais, porém sem utilizar a nomenclatura que adotamos. O que fazemos aqui é atribuir uma identidade ao tipo de pesquisa de caso que se desenvolve no online, pois não identificamos nenhum estudo realizado utilizando a expressão que propomos. Para tanto, em síntese, faremos uma revisão bibliográfica do que se tem produzido nessa direção e construiremos, a partir daí, alguns procedimentos que são marcas das espacialidades digitais em que os dados são produzidos, coletados, armazenados e, posteriormente, analisados.

Para isso, devemos abordar questões pontuais que precisam ser tratadas com mais acuidade, mais especificamente, os *limites* em torno do que podemos constituir como um caso online, que, geralmente, “extrapolam” as margens, resultado da fluidez promovida pelas práticas sociais híbridas (tanto em termos de espacialidade online-offline, como nos diversos espaços da internet). Em outros termos, os objetos de pesquisa na Internet são difusos o suficiente para desafiar a utilidade de uma estrutura de estudo de caso, principalmente considerando metodologias recentes para circulação digital. Como exemplo disso, Gallagher (2019, p. 2, tradução nossa) diz que

[...] um estudo de caso de páginas do Facebook provavelmente apontaria para outros perfis de mídia social. Como alternativa, um estudo de caso de um blogueiro pode precisar examinar a atividade de mídia social do blogueiro, além do próprio blog.

Ainda pensando na maneira como se estabelecem os limites de um estudo de caso online, amparamo-nos em Hine (2009) para contextualizar esta pesquisa, estabelecendo um diálogo com a *etnografia da internet*. A autora conceitua, nesse trabalho, três tipos de limite em uma pesquisa dessa natureza: o espacial, o temporal e o relacional. Como o estudo dela é na etnografia, não nos ocuparemos de tratar do limite relacional, mas, sim, dos dois primeiros.

Para Hine (2009, p. 22, tradução nossa),

Os limites espaciais referem-se a perguntas de onde, quem e o que estudar. Os limites temporais se referem a questões de tempo gasto e às questões do início e do fim da pesquisa. Os limites relacionais referem-se principalmente às relações entre pesquisadores e as pessoas que estudam.

Em ambas as situações delimitadas para esta discussão, a autora trata da maneira como o pesquisador estabelece as margens de até onde vai a sua investigação. Quanto ao online, quando tratamos de limites espaciais, é necessário observar que, geograficamente, a internet não possui limites, porém ela é constituída de espaços diversos. Portanto, à medida que emergem novos padrões de funcionamento, dada a dinâmica do sistema, há a possibilidade de novas trajetórias despontarem, garantindo a elevação dos níveis de complexidade das interações nesses ambientes.

Nesse sentido, lançamos mão de Lemos (2004, p. 13) para dar suporte a uma reflexão sobre os tempos e espaços

nas pesquisas em linguagem que se desenvolvem mediadas por tecnologias:

Vivemos uma nova conjuntura espaço-temporal marcada pelas tecnologias digitais telemáticas onde o tempo real parece aniquilar, no sentido inverso à modernidade, o espaço de lugar, criando espaços de fluxos, redes planetárias pulsando no tempo real, em caminho para a desmaterialização dos espaços de lugar. Assim, na cibercultura podemos estar aqui e agir à distância. A forma técnica da cibercultura permite a ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo.

Vejamos que, embora a discussão de Lemos seja realizada em 2004, ainda há em sua discursividade uma atualização, ou seja, quando diz que a cibercultura nos permite “estar aqui e agir à distância”, podemos alinhar a nossa postura metodológica de estudo de caso online com esse modo de pensar. Estar aqui significa dizer que, situados em um dado momento no tempo, podemos buscar dados que ficaram no passado e, ao nos colocarmos no ambiente em que foram produzidos, reativamos o contexto a partir de uma memória linguística instituída em interações nos seus contextos de produção.

Dessa forma, o objeto de estudo fica, no decorrer do tempo cronológico, em *stand by*, sendo reativado na tela do pesquisador no exato momento em que realiza um novo acesso. Com isso, a própria noção de “campo” de pesquisa se põe em observação.

O campo de pesquisa online se configura como a espacialidade linguística que se desterritorializa geograficamente à medida que a dinâmica da *web* impõe a complexificação das práticas sociais contemporâneas. As dimensões do campo se estabelecem na margem que o próprio investigador estabelece, a partir do que a sua pesquisa pede, podendo ser uma página da *web*, um grupo, página ou perfil de rede social, respostas de um questionário online ou um bloco de comentários em um canal no *Youtube*.

Estabelecendo um comparativo, podemos dizer que o “campo” offline se configura como o espaço de atuação de um pesquisador em detrimento de resposta a perguntas e objetivos de investigação. Assim, caso, durante a análise, um pesquisador encontre qualquer problema quanto ao registro dos dados e precise tirar uma dúvida ou até mesmo coletar novamente uma informação que se perdeu, há a necessidade da movência geográfica para o espaço físico onde a pesquisa acontece, implicando questões financeiras e até mesmo de o dado não ser mais produzido com a mesma fidelidade que antes. Já na perspectiva que adotamos, o campo, enquanto materialidade linguística, encontra-se disponível de modo atemporal para o acesso e obtenção dos dados na fonte, no momento e com a configuração que, de fato, aconteceu. Desse ponto de vista, a dinâmica impressa pela pesquisa online, tendo o campo redimensionado e compreendendo o “caso” como um sistema, garante uma fidelidade maior quanto ao dado coletado, além de possibilitar a imersão do investigador,

sem precisar interferir na produção dos dados pelos sujeitos integrantes dos lugares onde as práticas sociais acontecem. Essa dinâmica organizacional da pesquisa atesta também o caráter ubíquo do estudo de caso online.

Assim, diferentemente da etnografia da internet defendida por Hine (2009), no estudo de caso online, não há necessidade de o pesquisador estar envolvido no ambiente de produção dos dados, ou seja, os limites relacionais, aos quais a autora se refere, não se aplicam a esse estudo, já que a natureza do nosso relacionamento com o dado é de outra ordem, pois, mesmo voltando ao tempo em que aconteceram as interações por meio da língua, a condição é de intérprete e não se estabelece na relação com os sujeitos da pesquisa.

Nessa direção, pesquisadores de estudos de caso online podem usar a noção de limites para estruturar e construir pesquisas de maneira coerente e organizada, além de poderem classificar de maneira eficaz a enorme quantidade de dados possíveis disponíveis na Internet. Para Gallagher (2019), os limites oferecem estratégias eficazes que os pesquisadores podem usar para definir por si mesmos sistemas delimitados claros e específicos na Internet.

Ditodeoutromodo, dependedo pesquisador a capacidade de definir até onde vão as margens do sistema (o caso). Se há a necessidade de extrapolar na busca de informações não constantes no espaço definido, o pesquisador tem autonomia para definir novos funcionamentos organizacionais da coleta

de dados para dar conta de responder a suas questões de pesquisa. O importante é ter clareza de que existe uma organização sistemática que permite que isso aconteça; caso contrário, corre-se o risco de perder o foco na infinidade de informações encontradas na rede.

Além desse risco, o pesquisador pode facilmente ter problemas quanto ao tratamento ético dos dados da pesquisa e, principalmente, com as identidades dos informantes. Sobre isso, é de extrema importância observarmos o que dizem Denzin e Lincoln (1998, p. 107, tradução nossa) a esse respeito:

Em uma pesquisa no Google, digitamos um fragmento de uma citação em que uma postagem falava de experiências com abuso infantil e, em 0,34 segundos, lemos o post inteiro e, em seguida, o tópico original de 1994, onde os participantes costumavam usar seus nomes e sobrenomes reais, do contexto offline.

Nesse estudo, ao discutirem a ética em pesquisas na internet, os autores problematizam situações como esta, em que participantes de pesquisas científicas podem ter sua identidade revelada a partir de uma simples busca no *Google* utilizando um fragmento do texto analisado.

Aqui, alinhados com as reflexões de Gallagher (2019), lembramos que quem desenvolve pesquisa na internet navega nas múltiplas realidades de seus casos, incluindo publicação impressa ou repositórios online. Além disso, ressalta o autor, os participantes desse tipo de estudo podem não estar prontos para a revelação das suas ideias.

Dessa maneira, o estudo de caso online deve estar pautado no reconhecimento das diversas realidades em que se inscrevem os participantes da pesquisa, delineando formas e traçando parâmetros metodológicos que respeitem a privacidade de quem produz o dado, de quem é ou faz parte do “caso”.

Tomando esse tipo de cuidado, garantimos a segurança e a privacidade dos perfis dos informantes nessa proposta de investigação. Isso novamente atesta a necessidade da criação de limites éticos ao longo de um estudo de caso online, uma dinâmica que, naturalmente, requer mais trabalho da parte do pesquisador devido à criação de espaços de práticas e/ou formulários de consentimento para a participação em pesquisas.

Em virtude disso, devido a essa multiplicidade de questões a serem tratadas, os estudos de caso online podem apresentar

[...] desafios de definição de limites para os quais não existe uma fórmula simples de abordar, incluindo as preocupações éticas com relação à capacidade de pesquisa e aos desafios de sobrecarga de dados. Mas esses são desafios que os pesquisadores precisam e podem enfrentar. Uma dessas maneiras é conceituar limites como processos em andamento. Os limites iterativamente desenvolvidos, com esferas de influência explicitamente consideradas, podem ajudar os pesquisadores a contar histórias detalhadas sobre o uso de mídia digital, evento social, um site ou uma pessoa (Gallagher, 2019, p. 12, tradução nossa).

Dessa forma, tomando esses cuidados éticos de estabelecimento de limites e situando o objeto de estudo na perspectiva teórica dos SDC, percebemos que a dinâmica sistêmica e organizacional que estrutura a grande rede acelera e permite superar alguns obstáculos que seriam comuns no estudo de caso offline, como o acesso e a manutenção de registros. Ao mesmo tempo, essa condição expõe o pesquisador a uma enorme quantidade de dados e informações. Essa condição coloca em evidência o alinhamento do pesquisador com a orientação metodológica que adota, sendo possível, a partir da sua experiência técnica com as ferramentas, realizar a coleta e o armazenamento previamente categorizado, realizar a filtragem de dados e a construção de gráficos sintetizadores.

Além desse aspecto, é válido destacar também que, ao estabelecermos os limites espaciais e temporais da pesquisa, elucidamos que os elementos externos (online ou offline) podem afetar e/ou ser afetados pelas interações promovidas no contexto em observação. Porém, para resolver essa problemática, ou mesmo ficar mais confortável diante dela, o exame detalhado das interações online e das manifestações discursivas em questionários permite o estabelecimento de interpretações e compreensões sobre os efeitos do funcionamento dinâmico dos sistemas.

Enfim, ao propormos uma perspectiva de estudo de caso online, interpretamos o “caso” como um sistema e buscamos subsídios teóricos para interpretá-lo com a acuidade que merece. Com isso, entendemos também que há a necessidade

de sempre repensarmos as práticas e os construtos pré-definidos ao realizarmos uma pesquisa, pois o online exhibe uma dinâmica um tanto quanto diferente do offline e se estabelece de maneira tão comum na vida contemporânea, que parece ter sido sempre assim.

A questão é que, do ponto de vista da pesquisa, não concebemos teorias e proposições metodológicas como estruturas estáticas, engessadas, até porque o paradigma da complexidade, em que se inscreve a TSDC, não nos permite enxergar assim.

Também vale destacar que ao fazermos a proposição de uma reflexão redimensionada para o online não criticamos de maneira abrupta as proposições teórico-metodológicas anteriores. Pelo contrário, sabemos do seu valor para a construção da ciência e, sob a orientação desses mesmos pensadores que estruturam os modelos, produzimos novas abordagens, acréscimos e, com isso, acreditamos deixar possíveis contribuições para outras pesquisas no contexto online.

Além disso, a capacidade de observar um sistema limitado de maneira profunda e analítica cria um conhecimento contextualizado excepcional que pode ser aplicável em espaços onde as variáveis são difíceis de categorizar e reconhecer (Gallagher, 2019). Os estudos de caso online, como procuramos defender aqui, analisam sistemas (casos) específicos para desenvolver uma narrativa analítica sobre as

dinâmicas sociais. Com isso, outros pesquisadores encontram, neste estudo, caminhos interpretativos para outros trabalhos com objetos de estudo iguais ou mesmo semelhantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a conclusão das discussões realizadas neste estudo, destacamos que a abordagem qualitativa e bibliográfica, ancorada nos princípios da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), proporcionou uma perspectiva enriquecedora sobre a Metodologia de Pesquisa em Linguística denominada “Estudo de Caso”. A análise crítica realizada ao longo deste trabalho conduziu à proposição de uma ampliação conceitual, direcionada à exploração de dados que emergem em ambientes de práticas sociais e de linguagem que se dão no online.

A introdução do conceito “Estudo de Caso Online” sintetiza essa expansão e, simultaneamente, demarca a necessidade de revisitar os fundamentos metodológicos para abraçar a complexidade e fluidez das interações digitais. Acrescenta-se também que este estudo reforça o entendimento de que uma pesquisa significativa deve se apoiar em metodologias que não apenas compreendam a natureza dos dados coletados, mas também captem a essência mutável e interativa da própria pesquisa. A adoção da TSDC não apenas revitalizou os construtos metodológicos

existentes, mas também os estendeu, permitindo a análise de fenômenos dinâmicos, fluidos e interativos que emergem nos domínios das práticas sociais e linguísticas digitais. Em suma, a abordagem proposta, enriquecida pela TSDC, fomenta um novo olhar sobre a pesquisa linguística, redefinindo o “Estudo de Caso” para abranger o cenário digital em constante mudança. Dessa forma, essa nomenclatura cria bases para pesquisas futuras, destacando os espaços online como fontes elementares de dados para a produção de análises na área da linguagem, explorando as complexas interações que ocorrem nos espaços online de práticas sociais e de língua(gem).

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CORAIOLA, D. M. *et al.* Estudo de caso. In: TAKAHASHI, A. R. W. **Pesquisa qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013. cap. 12. p. 307–342.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

DOOLEY, L. M. Case study research and theory building. **Advances in Developing Human Resources**, n. 4, p. 335-354, 2002.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FUENTES, M. A. Métodos e metodologias em sistemas complexos. *In*: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H.

**Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. cap. 3, p. 66-83. Disponível em: <https://bit.ly/2ZhX9cd>. Acesso em: 1 mar. 2020.

GALLAGHER, J. R. A Framework for internet case study methodology in writing studies. **Computers and Composition**, v. 54, p. 1-14, dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dZqNah>. Acesso em: 12 fev. 2020.

HAGGIS, T. Knowledge must be contextual: some possible implications of complexity and dynamic systems theories for educational research. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 01, p. 158-176, 2008.

HETHERINGTON, L. Complexity thinking and methodology: the potential of 'complex case study' for educational research. **Complicity: an international Journal of Complexity and Education**, 10, n. 1/2, p. 71-85, 02 ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2ziKKTJ>. Acesso em: 08 abr. 2020.

HINE, C. How can qualitative internet researchers define the boundaries of their project?. *In*: MARKHAM, A.; BAYM, N. **Internet inquiry: conversations about method**. Los Angeles: Sage, 2009. p. 1-20.

JOINSON, Adam. Internet behaviour and the design of virtual methods. *In*: HINE, Christine (org.). **Virtual methods**: issues in social research on the internet. New York: Oxford, 2005. p. 21-34.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *In*: LEÃO, L. **Derivas**: cartografias do ciberespaço. São Paulo: Annablume, 2004. cap. 1, p. 17-44.

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. *In*: ORTEGA, L.; HAN., Z. **Complexity Theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 123-141.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação científica. **Eduser**: Revista de Educação, Bragança, v. 2, n. 1, p. 49-65, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/36ewFd2>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ORTEGA, L.; HAN, Z. **Complexity theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2017.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. Gêneros da linguagem na perspectiva da Complexidade. **Linguagem em Discurso**, v. 19, n. 1, p. 67-85, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZdyxRI>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SAMMUT-BONNICI, T.; MCGEE, J. Case study. **Wiley Encyclopedia of Management**, New Jersey, v. 12, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3cEL1Wz>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SEBA, A. L. D. V. **Entre adaptações e complexidades**: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo do município de Cáceres-MT. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

SILVA, R. S. **As tecnologias digitais e seus efeitos nas práticas de língua(gem)**: um estudo na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 86-109.

YACUZZI, E. **El estudio de caso como metodología de investigación**: teoría, mecanismos causales, validación, 2005. p. 1-37. Disponível em: <https://bit.ly/368UFhK>. Acesso em: 30 mar. 2020.

YIN, R. **Applications of case study research**. Bervelly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

# **SIMBORA<sup>41</sup> DISCUTIR A NOSSA FORMAÇÃO CONTINUADA? UMA TRIOETNOGRAFIA CONSTRUÍDA POR FORMADORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.8

*Sérgio Ifa*

*Flávia Colen Meniconi*

*Christiane Batinga Agra*

## **TRIO... O QUÊ, MANA<sup>42</sup>? ENTENDENDO A TRIOETNOGRAFIA, NOSSA ESCOLHA METODOLÓGICA**

Este texto foi escrito a seis mãos sobre uma experiência rica que vivenciamos na formação continuada de professores de línguas. Para começar, queremos nos apresentar. Somos

---

41 Como forma de homenagear e agradecer o muito que a cultura e o povo nordestino têm nos provocado para crescermos e expandirmos nossos conhecimentos, ações, sentimentos e afetos, utilizamos palavras, expressões e gírias corriqueiras proferidas no Nordeste. Os professores do Amapá, participantes da formação de 2021, foram também lembrados.

42 Trazemos esta palavra, utilizada no Amapá, para honrar as professoras participantes e reconhecer o trabalho que desenvolveram.

três professores de línguas adicionais e formadores de professores, também.

Sou Christiane, professora de língua inglesa há 22 anos e me tornei também formadora em 2013, na primeira edição da Formação para professores de Línguas, ofertada pelo grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET), cuja última edição (a de 2021) é objeto deste capítulo. Sou professora de um Instituto Federal e tenho turmas de Língua Inglesa no ensino médio e nas diversas graduações ofertadas em meu campus. Sou também professora da licenciatura em Letras Português, atuando em componentes da Linguística Aplicada. Sou apaixonada pelo que faço e acredito que os encontros de Formação sempre me proporcionaram momentos de intenso aprendizado, uma vez que aprendo a cada dia com as diferentes experiências que eles nos trazem.

Sou Sérgio, professor universitário de língua inglesa desde 2003 em licenciaturas de Letras-Ingês, e líder do grupo LET, que oferece formações continuadas desde 2013 para professores de língua inglesa. Na edição de 2021, tivemos a grata satisfação de contarmos com professores participantes de língua espanhola. Meu foco investigativo sempre foi a formação crítica de professores (inicial ou continuada), pois entendo que é fundamental transformarmos a sociedade para vivermos um mundo justo e igual, o que também é possível se mudarmos a forma de ensinar línguas adicionais<sup>43</sup>, visando

---

43 Língua adicional refere-se, inicialmente, a uma língua não materna, independente do status que atribuem a ela. Busca-se, ao usar o termo, promover a desnaturalização do papel socio-historicamente construído pelas línguas estrangeiras hegemônicas. Para um detalhamento da definição do termo, consultar Ifa (2024).

ao protagonismo e à formação de cidadãos. Para isso, é fundamental co-construir com professores saberes que contribuam para atingir esses objetivos.

Sou Flávia, professora de Língua Espanhola desde 2003. Minha experiência iniciou-se em cursos livres de idiomas e em escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio, em Belo Horizonte. Digo com muito orgulho que lecionei espanhol para crianças e adolescentes porque considero que essa experiência contribui muito para o trabalho ao qual me dedico atualmente: Formação de Professores do Curso de Letras/ Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas. Adoro citar exemplos de experiências relacionadas à minha atuação nas escolas para os licenciandos. Atualmente, coordeno o PIBID/ Espanhol (Programa de iniciação à docência da CAPES) e amo ir às escolas-campo com meus pibidianos para vê-los atuar de perto, refletir sobre suas experiências e planejar ações pedagógicas com os participantes do Programa. Assim como a Chris, também sou apaixonada pelo que faço. Não me vejo em outra profissão. E, como meu amigo Sérgio, a quem sou enormemente grata pelo meu crescimento acadêmico e profissional, penso que, por meio da educação, podemos formar cidadãos mais críticos, reflexivos e transformadores. Por isso, tenho dedicado meus estudos e pesquisas à área do letramento crítico e decolonialidade no ensino de línguas.

Ao investigarmos produções bibliográficas acerca de contextos de formação com professores de línguas, nos deparamos com muitos estudos que priorizam os professores

participantes e suas produções (Brossi *et al.* 2020; Dutra; Bell'aver, 2018; Ifa, 2006; Ifa; Neves-Moura, 2019; Jucá, 2017; Maciel, 2013; Nascimento, 2017; Neves-Moura, 2018). Não encontramos, no entanto, a mesma multiplicidade de teses, dissertações ou artigos enfocando o papel do formador de professores de línguas bem como suas reflexões e aprendizagens em cursos de formação. Destacamos as teses de doutorado de Ono (2017) e Agra (2021) e um artigo de Furlanetto (2011).

Morgan, Rocha e Maciel (2021, p. 335) dizem: “sem outras vozes diferentemente posicionadas e dialogicamente engajadas, uma leitura próxima e sustentada de si mesmo pode se tornar muito insular e profissionalmente paralisante”. Partindo daí, entendemos que nossas reflexões, como três professores formadores, com visões e experiências profissionais distintas, possam trazer contribuições para processos formativos futuros, uma vez que discutimos um contexto de formação de professores na perspectiva dos formadores. Muitos de nós já participamos de formações continuadas de professores, ora como formadores, ora como professores participantes, e, na maioria das ocasiões, o foco estava direcionado para os conhecimentos construídos por aqueles que estavam na posição de receptores, isto é, os professores participantes.

Pela riqueza de contrastes e similaridades que vivenciamos na formação que ofertamos a professores de inglês e espanhol de forma remota em 2021, com o objetivo de entender e expandir nossas visões e compreensões sobre a experiência única vivida

por nós três enquanto formadores, optamos pela trioetnografia como metodologia para este estudo.

A trioetnografia se embasa teoricamente na duoetnografia (Breault, 2016; Norris; Sawyer, 2012) que, por sua vez, se assemelha, em alguns aspectos, à autoetnografia (Ellis, 2004). Breault (2016, p. 2) afirma que uma duoetnografia seria em essência um cruzamento de autoetnografias. Em respeito às pesquisas autoetnográficas, Ellis (2004, p. 120) diz que são como ir para uma floresta sem bússola e com disponibilidade para vagar pelo terreno. Em outros termos, quem faz pesquisas de cunho autoetnográfico não tem um roteiro pré-estabelecido, pois os questionamentos e as reflexões surgem a partir do “passeio pela floresta”. No caso específico das duo e trio etnografias, este passear pelos dados deve ser bem cuidadoso, pois envolve, justamente, uma multiplicidade de visões.

Breault (2016, p. 2 e 3) afirma que a duoetnografia, apesar de não possuir uma inflexibilidade metodológica, pode ser guiada por alguns princípios:

- a. O do percurso: na autoetnografia, espera-se que o pesquisador compreenda a si mesmo e o mundo em que vive por conta própria. Na duoetnografia, “a jornada é mútua e recíproca”, ou seja, um ajuda o outro em seu processo de reflexão.
- b. O da polivocalidade e dialogismo: na duoetnografia os discursos são compreendidos numa perspectiva bakhtiniana (2008), segundo a qual eles se constroem

pelas diversas vozes que nos constituem e com as quais dialogamos durante nossas vidas.

- c. O da interrupção de metanarrativas: nas duo e trio etnografias, há um conjunto de vozes sendo representado e os momentos de interrupção e diálogo com a(s) narrativa(s) do outro são características fundamentais.
- d. O da diferença: na duoetnografia, é importante compartilhar, valorizar e discutir as diferenças de posicionamentos dos autores e não apenas os pontos em comum.
- e. O da confiabilidade: na duoetnografia, a confiabilidade pode ser identificada a partir da autorreflexividade e não de afirmações de validade e verdade

Segundo Norris e Sawyer (2012, p. 13, tradução nossa), “a duoetnografia localiza o pesquisador de forma diferente. Isto, em última análise, não é sobre o eu. [...] duoetnógrafos são os sítios da pesquisa, não os tópicos”. Assim, este relato tem como objetivo discutir uma experiência de formação com professores de línguas, a partir de reflexões acerca de nossas experiências sentidas no processo. Entendemos, portanto, que as trioetnografias não terminam com conclusões porque elas podem ser a todo o tempo reescritas por quem as lê.

Detalhado o que entendemos por trioetnografia, descrevemos o curso do qual participamos como formadores. Pormenorizamos os objetivos, os módulos e os encontros que aconteceram remotamente em 2021.

## QUER CONHECER O NOSSO CONTEXTO? **IAPOIS! SÓ SE FOR AGORA!**

O projeto *Formação de professores de línguas estrangeiras: agindo para transformar realidades* foi idealizado pelo grupo de pesquisa *Letramentos, Educação e Transculturalidade*, do qual fazemos parte, foi criado e coordenado pelo Prof. Sérgio Ifa. Com a oferta desses momentos de encontro, objetivamos contribuir para o aperfeiçoamento dos saberes e práticas que as demandas atuais vêm exigindo dos docentes, respaldando-nos na formação para a criticidade, reflexão e consciência do papel sociopolítico na construção cidadã dos estudantes. Idealizamos, ainda, oportunizar espaços para formação continuada, informada teórico-metodologicamente para um ensino que atenda às demandas cidadãs, por meio do uso de uma língua adicional; estimular o professor a construir, colaborativamente, atividades e práticas docentes, por meio do compartilhamento de experiências; sensibilizar e corresponsabilizar os docentes quanto à sua formação e ao seu papel político; elaborar, de forma conjunta atividades, planos e propostas condizentes com o contexto (presencial, híbrido, online) em que os docentes atuam; fornecer, aos docentes, ferramentas, recursos e redes de contato para sua autoformação; e promover o uso crítico das metodologias ativas e das perspectivas decoloniais e dos letramentos no ensino das línguas estrangeiras.

A idealização do projeto iniciou-se em junho de 2021, com reuniões semanais entre o coordenador, Prof. Sérgio Ifa, e 7 professores formadores do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, do Instituto Federal de Alagoas e do Amapá. É importante salientar que uma das professoras formadoras, integrante do grupo de pesquisa, atua no estado do Amapá e, por isso, foi realizada a parceria com o Instituto Federal do estado. Durante os encontros do grupo de formadores, discutíamos textos teóricos (Duboc; Ferraz, 2011; Freire, 2004; Furlanetto, 2011; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2011; Nóvoa, 2017), delineávamos objetivos para os cursos que ofertaríamos, criávamos entrevistas a serem realizadas com os professores participantes, elaborávamos nossas ações formativas e avaliativas, entre outras ações.

Após dois meses de reuniões semanais, decidimos dar início aos encontros de formação de professores de inglês e espanhol, em agosto de 2021. Então, no final de junho do mesmo ano, começamos a divulgá-lo para os professores das escolas públicas de Alagoas e do Amapá. É importante enfatizar que, até o momento da divulgação do curso e da abertura do processo de inscrições dos professores, não havíamos delineado os tópicos que seriam ofertados na formação, pois objetivamos elaborar os conteúdos dos módulos a partir das demandas e interesses dos professores. Para obter tais informações, realizamos entrevistas com os inscritos a respeito dos temas que lhes interessavam para a formação que ofertaríamos. Então, em resposta a demandas

dos professores, planejamos os seguintes módulos formativos: 1- Metodologias ativas em Ação (agosto e setembro de 2021); 2- Uso crítico de recursos digitais no ensino de línguas estrangeiras (outubro e novembro de 2021).

Definimos ainda, conjuntamente, que trabalharíamos em equipe durante todo o projeto de planejamento dos módulos e realizações das ações formativas, ainda que nos dividíssemos no período da oferta dos cursos, realizada sempre aos sábados, das 9h às 12h, dia em que os participantes escolheram para participar das formações. Pensamos que, quando as ações são planejadas e desenvolvidas conjuntamente, os resultados das formações poderiam ser mais significativos, uma vez que representariam os olhares, percepções e perspectivas teóricas de todos os formadores envolvidos. Guiados por esse ideal, iniciamos o processo de formação de 28 professores inscritos (8 de espanhol e 20 de inglês). Aqui, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que o baixo número de professores de espanhol participantes do nosso programa de formação tem relação com o problema do apagamento da oferta do idioma nos currículos das escolas públicas de Alagoas. Infelizmente, o idioma espanhol quase não está sendo ofertado em algumas regiões do Brasil e, hoje, já podemos contar nos dedos as escolas que ainda o ofertam em Alagoas.

Os nossos encontros de formação se iniciaram no dia 14 de agosto de 2021 e foram finalizados no dia 27 de novembro do mesmo ano. Tivemos oito encontros síncronos com os professores de inglês e espanhol participantes do programa.

Para tanto, utilizamos a plataforma *Google Meet*. Todos os encontros foram gravados, assim como as reuniões com a equipe de formadores. Durante a formação, disponibilizamos também textos teóricos e atividades que deveriam ser realizadas pelos professores, de forma síncrona, tais como: discussões teóricas, realização de planos de aulas, sequências didáticas e entrevistas ao longo da formação. As atividades síncronas eram postadas em um ambiente online que criamos para essa finalidade: o google sala de aula.

Assim, nossas interações com os professores participantes da formação ocorreram por meio de grupos que criamos no *WhatsApp* e do google sala de aula. Interagimos conjuntamente tanto com os professores de inglês quanto com os docentes de espanhol. É importante enfatizar que, em alguns momentos, trabalhávamos como os professores de ambos os idiomas e, em atividades mais específicas, relacionadas ao desenvolvimento de ações concretas para as aulas, separávamos os grupos e nos dividíamos para ajudá-los no planejamento das aulas e concretização das tarefas propostas pelo grupo de formadores. Entendemos que a divisão dos grupos, em determinados momentos da formação, seria importante, pois esse foi o caminho que encontramos para que pudéssemos ajudá-los, não só na realização das atividades solicitadas, mas também para a construção de laços de afinidade mais profundos. Em nossa concepção, ao estarmos mais próximos dos professores, com a divisão dos grupos, poderíamos escutá-los melhor em relação aos problemas que enfrentavam em seus contextos de atuação,

como também motivá-los e encorajá-los a desenvolverem as atividades solicitadas. Assim, dividimos os professores de espanhol em três grupos, sob a supervisão de três professores formadores, e os de inglês, a princípio, em dois grupos, mas depois optamos por juntá-los em grupo só.

Paralelamente às atividades formativas dos professores de inglês e espanhol participantes do curso, ocorriam os encontros entre os professores formadores, uma vez por semana, para a reflexão sobre as atividades desenvolvidas com os professores, discussões teóricas, planejamento e avaliação das ações. Durante esses momentos, refletíamos sobre o que, em nossa concepção, havia sido significativo ou não durante a formação ofertada. Esse era o espaço que tínhamos, enquanto formadores, para compartilhar nossas experiências, angústias e alegrias em relação aos cursos ofertados. Durante esses encontros, procurávamos refletir sobre nossas crenças, percepções, ideias, conjuntamente. Era um importante momento para repensarmos nossas ações, apoiados nas teorias que fundamentam nosso projeto e nas experiências dos demais colegas formadores.

A seguir, trazemos trechos de nossas reflexões a respeito da experiência da Formação de 2021. Elas foram agrupadas por temas para não apenas facilitar a compreensão do leitor, mas para revelar como cada um de nós percebeu esse tema. Salientamos que os temas são totalmente interdependentes, pois todos pertencem à totalidade da experiência vivida. Por isso, a todo o tempo, eles se cruzam e interceptam, convergindo

com e divergindo do que sentimos e como construímos sentidos durante nossa participação nos encontros.

## **ARRETADO DEMAIS REFLETIR E CRESCER JUNTO, NÃO É NÃO?**

Este tema refere-se a “olhar para trás, pausar, refletir para poder caminhar para frente”. Sentimos que é um exercício importante poder analisar e verificar o que não foi tão positivo para, nas próximas situações semelhantes, evitar os mesmos procedimentos e fazer diferente. Entendemos que os efeitos desse exercício reflexivo são sempre transformadores. Reconhecer os não acertos revela abertura para novas experiências e aprendizagens.

**Sérgio:** Queridas, na visão de vocês, como foi a formação que oferecemos? Ela foi a que vocês imaginavam? Quais são as suas reflexões?

**Chris:** Depois de ter vivenciado todos os momentos desde a primeira Formação (2013/2014) e ter acabado de concluir uma tese de doutorado em que refleti sobre o meu papel enquanto formadora em uma das edições da Formação, eu ousei achar que conhecia os professores participantes. Sim, de fato eu conhecia uma boa parte daqueles que mostraram interesse em participar dos encontros. Conhecia, no sentido de saber suas experiências passadas. Sabia

as escolas em que trabalhavam, sabia algumas das suas dificuldades. Sinceramente? Imaginei uma formação como as que realizámos no passado com momentos presenciais. Fui tola em acreditar que conseguiríamos realizar as mesmas atividades e, principalmente, interagir com os professores da mesma forma que fazíamos no presencial, de forma virtual.

**Flávia:** Mas qual o motivo para você pensar assim?

**Chris:** Sinto que não consegui me conectar com os participantes. Foi muito difícil reconhecer isso, porque uma das coisas de que me orgulhara nas edições anteriores era ter conseguido manter uma boa conexão com os professores. Não sinto que conseguimos, e aqui posso falar sobre o que acho que faltou em mim. A pior sensação foi quando tentei interagir com eles nos grupos de *WhatsApp* e não obtive nenhuma resposta. Isso nunca tinha acontecido nas edições anteriores. A solidão das câmeras desligadas me incomodou também. Eu sou muito do “olho no olho”. Gosto de ver as pessoas enquanto dialogo, mas entendo que muitos não abriam as câmeras por limitações da Internet. Nenhuma atividade proposta para os momentos assíncronos foi executada (pelo menos, no grupo de Inglês).

**Sérgio:** Para mim, tenho a mesma sensação, Chris. A formação que eu gostaria que tivesse acontecido era que atendêssemos mais aos interesses dos professores, que chegássemos mais próximos deles para entender o contexto em que atuam, quais preocupações os/as atormentam etc. Entendo que quanto mais próximo chegarmos do contexto

deles/delas, mais significativo se torna o que estamos fazendo com eles (em conjunto com eles) na formação. Portanto, não foi como eu objetivei.

**Chris:** Na minha concepção, não soubemos lidar com o formato remoto da maneira como eu imaginara (que seria o de promover interação). O curso foi dividido em dois módulos e sinto que o primeiro deles teve um formato *top down*, ou seja, mostramos algumas temáticas relacionadas às metodologias ativas e as possibilidades de utilização das tecnologias, mas, na minha concepção, este formato não favoreceu a interação, porque eu assistia aqueles momentos e o que via eram quadrinhos com fotos ou iniciais gravadas neles (a configuração da sala do Google Meet). Eles não abriam as câmeras, eles interagiram pouquíssimo nas atividades assíncronas; a mim parecia que eles não estavam ali porque, para mim, interação é troca. É saber sobre as experiências deles. É permitir que eles se coloquem.

**Sérgio:** Detalhe um pouco dessa sua percepção, por favor.

**Chris:** Acho que desde o momento da elaboração dava para sentir isso. Não havia uma preocupação com o que eles já sabiam. Sim, eu sei que fizemos o questionário inicial, mas mesmo assim, a sensação que tive é que estávamos lidando com professores desconhecidos, que aqueles momentos de formação poderiam ser ministrados em outros grupos como um material “genérico”. Aquele não era um grupo qualquer –

era o nosso grupo, com tantas pessoas antigas e com tanta gente nova chegando. Se me perguntam hoje se conheço os professores ingressantes, posso contar nos dedos aqueles com quem consegui interagir – foram os poucos que ficaram até o final porque tivemos uma grande evasão no módulo 2.

## ***IXI MARIA, TÔ MEIO AZUADO...*** **QUE FORMAÇÃO FOI ESSA?**

Este tema põe em questionamento o que cada um de nós entende por formação de professores. Entre visões construídas durante toda a nossa jornada como alunos na graduação, na pós-graduação, de que forma compreendemos o que é a formação de professores? Acreditamos que os relatos aqui compartilhados reverberem nas visões que o leitor também teve ou tem ou mesmo que algum colega professor teve ou ainda tem. O importante é que as visões podem ser reinterpretadas, pois estamos sempre em interação, isto é, em crescimento... em expansão.

**Sérgio:** E você Flávia, teria algo a dizer sobre a forma meio impositiva de cima para baixo de formação de professores? Quais são as suas reflexões?

**Flávia:** Eu acho que a melhor categorização foi termo usado pela Elaine: “tudo meio fora da caixinha”. Eu gostei muito dessa frase, né? Eu acho que sinto a mesma coisa.

Nunca participei de uma formação assim. As formações das quais participei eram assim: Qual é sua área de pesquisa? Pronto. Os cursos que você vai dar serão a partir da sua área de pesquisa. Aí, ficava muito assim, centrado em um trabalho individual. Aí, qual a primeira impressão que eu tive quando a gente começou as reuniões de planejamento? Aquilo me incomodou... eu falei: mas o que é isso, né? A gente com essa formação já há anos trabalhando... planejar e mostrar o nosso planejamento para os colegas? Esse negócio está tão ruim assim e briguei com Sérgio. Liguei para ele e falei: olha eu não estou achando legal esse negócio de a gente planejar a formação e depois ter que mostrar esse planejamento para todo mundo ficar dando pitaco. Eu não sou professora em informação inicial. Mostrar o planejamento para os colegas e depois ter que alterar tudo? Foi assim a primeira impressão que eu tive. Foi muito negativa. Eu pensei: eu vou falar com o Sérgio que eu não vou ficar porque eu não estava acostumada com esse modelo de formação. Sérgio, então, disse que eu estava sendo inflexível. Depois pensei melhor e disse... olha deixa eu pensar melhor. Eu vou continuar. Eu vou tentar, vamos ver se me adapto. O fato de ser avaliada como inflexível pelo Sérgio me deixou pensativa e reflexiva.

**Sérgio:** Eita, Flávia. E como foi fazer essa reflexão?

**Flávia:** Fazer essa reflexão foi um ato doloroso e sofrido. Custou-me um final de semana e mais alguns dias dormindo mal, triste e pensativa. Acordava e dormia pensando nisso. Quando consegui ficar mais calma, analisei de forma mais

racional o comentário e percebi que você, Sérgio, tinha razão. Eu realmente estava sendo inflexível e, talvez, presa a um modelo tradicional de formação que eu sempre condenei, o que não combina com tudo que defendo em relação às teorias com as quais trabalho nos estágios supervisionados e programas de formação para a docência (PIBID/RP).

**Sérgio:** Que coisa linda! Quanto aprendizado valioso, Flávia!

**Flávia:** Qual é o profissional que não precisa ter o seu planejamento avaliado? ter o seu o seu planejamento posto à prova? Passando assim ... por muito por múltiplos olhares? É muito melhor que o nosso planejamento seja visto pelos olhos de outros colegas. Então, eu me permitir continuar. Eu não sou uma professora pronta. A gente nunca está pronto e, se eu não continuar nesse projeto, estou indo contra tudo aquilo que acredito e defendo como professora de estágio... como professora, que é justamente esse contínuo e de nunca estar pronto. Então eu saindo, acabo indo na contramão de tudo que eu defendo, principalmente teoricamente. É a mesma coisa que dizer aos meus alunos que nós nunca estamos prontos e eu mesma não aceitar o fato de que eu não esteja pronta. Que bom que eu consegui refletir e trazer todas as teorias, colocando à prova tudo o que eu acredito porque eu acho que é algo bem pessoal. Não foi fácil. Confesso que não foi fácil, né, fazer essa reflexão e me permitir continuar com o projeto.

**Chris:** Que bom que você continuou e se permitiu vivenciar mais situações diferentes.

**Flávia:** Ter continuado me permitiu crescer muito e me permitiu refletir sobre essas questões e, ao mesmo tempo, andar conforme aquilo que eu acredito que seja bom, né? Eu realmente não estou pronta e não estou acabada e falta muito chão para me tornar uma profissional melhor. Aqui, faço das palavras de Freire (2004, p. 26) as minhas: “me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. E, ao perceber-me como inacabada, posso evoluir e amadurecer em relação ao meu fazer docente e minha participação na sociedade, já que “consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 2004, p. 28).

**Sérgio:** Ser formador de professores é ser professor também. O que quero dizer com isso? Se falamos tanto que todo (futuro) professor precisa ser crítico, reflexivo, entendo que, como formadores, devemos dar o exemplo e enveredar também no processo que tanto exigimos dos alunos e professores participantes. Nossas visões, crenças precisam ser questionadas, confrontadas, negadas etc. Alguma outra lição ou reflexão que gostariam de compartilhar?

**Flávia:** A questão metodológica também fugiu de tudo que a gente está acostumado, que é trabalhar muita teoria com os estudantes e fazer reflexão sobre a prática a partir desse modelo de curso tradicional. Essa questão de aprofundar teoricamente do jeito que a gente está acostumado, né? Eu

sempre vinha com essa demanda: gente! mas que curso é esse que não tem formação teórica? O que vai acontecer quando a gente solicitar as ações concretas dos participantes?

**Chris:** Compreendo você. Fomos sempre ensinados nesse modelo da modernidade/colonialidade.

**Flávia:** Pois é, eu estava acostumada a solicitar muitas leituras para os estudantes e professores em formação continuada. Sabemos que muitos fazem uma leitura superficial dos textos ou nem leem em função do tempo ou disciplina para o estudo. Nessa formação, aprendi a ir introduzindo as teorias nas brechas das falas dos professores ou em momentos oportunos. Senti que eles prestavam mais atenção aos aspectos teóricos dessa forma já que, possivelmente, estavam vinculando as pesquisas apresentadas à prática docente, naquele momento. Enfim, trabalhar com as pinceladas teóricas a partir das demandas apresentadas pelos professores foi muito positivo. O que quero destacar em minha fala é que a experiência de participar como formadora de professores nesse curso, especificamente, possibilitou-me construir novos conhecimentos e aprendizagens. Sinto que aprendi a trabalhar melhor em equipe e, o mais importante, que estou em constante processo de formação. Por isso, concordo com Jordão (2013, p. 76) quando afirma que, “assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo”. Assim, portanto,

“ninguém é dono da verdade, conhecedor de tudo, detentor absoluto do conhecimento” (Jordão, 2013, p. 76).

**Sérgio:** Hummm. Detalhe um pouco sobre a importância desse procedimento para você, por favor.

**Flávia:** Senti que apresentar a teoria a partir das demandas que os professores vinham apresentando a respeito de suas práticas possibilitou, em minha concepção, que eles fizessem um vínculo mais significativo entre teoria e a prática. Seria como se a base teórica surgisse para ilustrar um problema real, compreendê-lo de forma mais profunda ou trazer algum tipo de resposta para situações e problemáticas presentes nos contextos de atuação docente. Senti que eles ficaram mais atentos aos aspectos teóricos abordados dessa maneira e apropriaram-se deles no momento de propor e concretizar um planejamento unido gêneros textuais e decolonialidade, por exemplo. Estou também levando isso para outras instâncias de formação e para as disciplinas que eu ministro. Nós fizemos pinceladas teóricas nos espaços que a gente sentia que isso era possível: no chat ou nos grupos individuais com eles. No planejamento das atividades que eles iriam desenvolver nas escolas, a gente ia pincelando... jogando algo de teoria para que eles pudessem refletir sem tanto aprofundamento porque não tinha espaço para isso. Eles também podiam ficar desestimulados por não darem conta dessa sobrecarga e deram certo essas pinceladas.

**Sérgio:** Que bacana poder transpor de forma reflexiva o que aprendeu na práxis para outras situações de ensino-aprendizagem. Poderíamos dizer que essa aprendizagem é a saída para o ensino?

**Flávia:** Acho perigoso afirmar que essa aprendizagem é a saída para o ensino. É uma afirmação muito generalista. Acredito que a experiência de formação desenvolvida e concretizada com os professores de espanhol foi muito produtiva e significativa. Acredito que poderá influenciar em suas práticas futuras... não sei. O que POSSO dizer é que precisamos acreditar que os professores podem transformar suas crenças, concepções, formas de trabalho, processos de ensino-aprendizagem, didáticas e metodologias, a partir de programas de formação que respondam às suas demandas e sejam significativos para eles. E vou além: defendo ainda que precisamos caminhar em direção à formação de professores dentro de uma perspectiva mais transformadora e transgressora, se almejamos uma sociedade mais justa, menos preconceituosa, violenta e igualitária. Nessa perspectiva, precisamos pensar programas de formação continuada “de professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão” (Pennycook, 2006, p. 75).

**Sérgio:** Por falar em aprendizagem significativa, o que você poderia comentar, Chris?

**Chris:** Gostaria de voltar a tocar no ponto sobre o primeiro módulo ter sido trabalhado de uma forma *top down* na minha visão. Não sei como se sentiram as formadoras que participaram pela primeira vez dos encontros de Formação. A princípio eu achei que elas haviam entendido que a Formação era daquela forma mesmo, que não era tão grave assim tal formato. Mas para mim foi. Não me senti conectada com os participantes e aqui cabe dizer que muitas vezes por minha culpa – acho que poderia ter tentado mais. Eles não interagem nos grupos de *WhatsApp*? Eu poderia ter insistido no privado. Não o fiz. Estou sendo muito dura comigo mesma? Talvez, porque devo reconhecer que trabalhar em sala de aula remota durante a pandemia não foi fácil para ninguém. Foi exaustivo e os professores estavam exaustos. Eu estava exausta. E o pior – não me sentia próxima a realidade deles, mesmo sendo professora da Educação Básica, porque minha realidade no IFAL era completamente diferente da deles. Eu ainda pude trabalhar o ano de 2021 completamente no ensino remoto, mas eles tiveram de se arriscar no ensino híbrido. Eles tinham de ir às escolas para ministrar suas aulas e, além disso, preparar materiais para o ensino remoto. Conseguimos enxergar e os ajudar nesta realidade? Creio que muito pouco. Poderíamos ter feito mais. Por exemplo, Jordana mencionou várias vezes que na escola dela eles nem tecnologia usavam. Tinham de preparar estudos dirigidos que seriam impressos e entregues aos estudantes. Ignoramos esta informação e continuamos trabalhando tecnologias.

**Sérgio:** Creio que todos nós estamos em diferentes dimensões ou momentos/localizações no *continuum* de formador(a)-professor(a) e vamos aprendendo as lições necessárias e importantes. Entendo também que a qualidade da aprendizagem depende muito do esforço, do interesse e da reflexão crítica empregada nesse processo. Estamos, certamente, fazendo isso agora de forma única, pois estamos exercitando a expansão de perspectivas (Monte Mór, 2010; 2011). A formação que oferecemos foi a melhor formação que conseguimos ofertar coletivamente. Trilhamos o nosso caminho: único, especial e rico. Sempre conversávamos e decidíamos o que fazer. Refletir para reconstruir, reorganizar a futura formação.

## ***MAS É NADA! PARE DE ARENGA E RESPEITE AS MINHAS REFLEXÕES, RAPAIZ!***

Este tema traz à tona indagações sobre possíveis razões que pelas quais as pessoas podem não se abrir ou não querer compartilhar suas visões e seus sentimentos. Refletimos aqui sobre a importância da interação. As formações são processos de construção, precisamos interagir, refletir sobre nossos sentimentos, para entender em qual lugar (ponto, espaço) do *continuum* chamado formação de professores estamos. Não nos interessa um grupo homogêneo. São as nossas diferenças que nos enriquecem.

**Chris:** E em relação ao grupo de formadores? Desta vez tínhamos um grupo diferente. Flávia, Adriana, Simone, Niedja, Elaine e Flávia Karolina nunca haviam participado de Formações conosco, no entanto, cada uma delas tinha experiências anteriores com Formação de Professores. Acho que conversamos pouco sobre a nossa Formação. A correria e nossas atribuições de trabalho não permitiam que nos encontrássemos e planejássemos os encontros para favorecer a tal interação que mencionei antes. Penso que poderia ter contribuído mais com as meninas nesse processo, mas confesso que fiquei com receio de parecer querer impor aos encontros de Formação um modelo que julgava ser o mais adequado. Penso que as professoras vivenciaram seus primeiros momentos conosco e senti falta de saber o que elas pensaram acerca da experiência. Flávia foi a única que nos contou como se sentiu, e aqui vai minha *mea-culpa* mais uma vez – eu também não contei para elas como me sentia. Não contei porque aprendi com Sergio que cada um está em uma etapa diferente de aprendizado e precisamos respeitar isso. Sinto assim, que faltou um pouco de conexão, principalmente no início, acho que no segundo módulo estávamos mais familiarizados com os colegas.

**Sérgio:** Chris, mais uma vez você toca em um ponto que me chama a atenção quando você usa o termo conexão. Também senti a falta de proximidade com eles, de chegar mais perto deles, como mencionei antes. É um ponto central que devemos ter em mente não só para a formação, mas qualquer

situação escolar ou formal envolvendo ensino-aprendizagem. Tem que ter o bendito *rapport* com os participantes. Nessa mesma linha, o que chamou a minha atenção foi a dificuldade inicial de algumas formadoras aceitarem ou compreenderem a importância da negociação do que estávamos fazendo com cada procedimento de aula de cada encontro. Foi o que Flávia sentiu quando solicitada a expor os procedimentos que ela e a Simone fariam no encontro com os professores participantes. Cada procedimento (etapa, estratégia, passo) poderia ser negociado. A decisão foi coletiva. Somos todos professores e sabemos dar aula. Não era a capacidade de ministrar uma aula que estava em jogo, mas qual procedimento poderia ser mais satisfatório para que os professores participantes pudessem aprender. Não sei se isso ficou claro. Não saberei e não saberemos porque não lembro de ter lido ou ouvido algum comentário das colegas formadoras. Um segundo ponto interessante que percebi e senti nas primeiras reuniões foi a forma como algumas formadoras pareciam não se sentir pertencentes ou se sentiam que, por conta da pouca ou nenhuma experiência com formação, não deveriam ou poderiam opinar. Talvez a participação de todas como membros da equipe de formadores foi, ao longo dos encontros e reuniões de preparação e elaboração, sendo mais ativa e engajada. Quis, portanto, que cada uma, a partir do seu lugar de fala, pudesse contribuir. Lembrar que lugar de fala não é garantia de que a sua fala, diante de tantas outras falas proferidas por pessoas que também têm seu lugar de fala, seja a correta.

**Flávia:** Em sua concepção, por que isso aconteceu? Como você se sente em relação a esse problema?

**Sérgio:** Todo trabalho em equipe requer tempo para que as pessoas se conheçam e se sintam confortáveis para participar. Não vejo isso como problema, mas um desafio que tivemos que enfrentar inicialmente. Senti que o objetivo de ter o plano ou roteiro construído coletivamente foi, aos poucos, sendo compreendido e aceito pelas formadoras. É sobre essa experiência de compartilhamento, negociação de estratégias ou procedimentos que eu, particularmente, gostaria de ter a oportunidade para registrarmos multietnograficamente ou polietnograficamente a linda e rica experiência que vivenciamos. Mais uma vez, um desafio: como fazer com que se sentissem membros da equipe de formadores? Chris acima mencionou isso também. Ao longo dos módulos, a participação foi sendo mais ativa e engajada. O *rapport* também foi construído entre nós formadores. Por fim, gostaria de destacar a necessidade da reflexão crítica também entre os formadores.

**Flávia:** Você sentiu que isso aconteceu em nosso grupo de formadores? Quando? Como?

**Sérgio:** Senti pouco. Achei que seu depoimento fosse desencadear outros, pela abertura que você demonstrou. Apesar da exaustão após ter refletido, você sentiu-se confortável em compartilhar. O processo de reflexão crítica não acontece da noite para o dia. Há vários “senãos” que interferem, impedem ou retardam o desenvolvimento da reflexão crítica. Além disso,

sentir-se confortável para expor as mais íntimas autorreflexões é um dos mais importantes aspectos. Infelizmente, não houve mais autorreflexões e nem reflexões sobre a formação que propiciamos por parte da equipe de formadores além de nós e de Niedja. Isso sinaliza que é preciso pensar em elementos importantes que evidenciam e valorizam a formação (entendida como processo): confiança, segurança, para que formadoras e participantes pudessem se sentir seguras para compartilhar suas visões. O que é necessário para provocar reflexão crítica? O que fazer para que participantes façam e compartilhem sua reflexão? Quais são os elementos necessários para que o compartilhamento da reflexão aconteça? Há interesse em compartilhar? Quais são as forças que promovem a mobilização para que o compartilhamento aconteça?

## ***FOI MUITO MASSA O QUE CONSEGUIMOS, VISSE?***

Este tema mantém a esperança viva de que vale a pena apostar em formação continuada de professores a partir de duas visões, aparentemente, divergentes. Como isso é possível? Por um lado, há o aspecto positivo e visível, pois os professores de espanhol se revelaram capazes de aliar ensino de espanhol com criticidade para um ensino significativo para os alunos. Por outro lado, há o aspecto não tão positivo quando há uma sensação da falta de interação com os professores de inglês. Isso invalida ou desprestigia a experiência? Apostamos que não, porque é diante das dificuldades e dos desafios que

podemos nos abrir para novas aprendizagens. Oxalá a beleza esteja nos olhos de quem vê! Assim também é a formação. Sempre vale a pena!

**Chris:** Hoje entendo que fizemos o que conseguimos fazer naquele momento. Creio que a pandemia não foi um período fácil para ninguém. Hoje podemos dizer que conseguimos criar momentos de Formação com professores no decorrer de um momento tão delicado que vivenciamos. As dificuldades que aqui apontei, os questionamentos que fizemos servem como pontos a serem discutidos e considerados para as próximas Formações, porque, sinceramente, sinto muita vontade de continuar.

**Sérgio:** Quais pontos bem-sucedidos vocês poderiam elencar?

**Chris:** Os participantes que ficaram até o final puderam dialogar conosco. Acho que nos nossos dois últimos encontros demos abertura ao grupo de Inglês para que a troca de experiências realmente acontecesse. Fiquei muito feliz no penúltimo encontro quando uma professora relatou sua dificuldade com as turmas de ensino médio e todos os professores participantes deram sugestões, compartilharam materiais que ela poderia utilizar em suas turmas “problemáticas”. Lembro que nós, formadoras, falamos muito pouco nesse dia – os professores protagonizaram o momento.

**Flávia:** Acho que o sucesso que tivemos com o trabalho com os professores de espanhol se deve às pinceladas teóricas,

mas não só a elas. Eu acho que teve um momento que a gente ficava assim: será que eles vão dar conta de desenvolver isso em sala de aula? Eu acho que não... algumas pessoas dizem que achavam que eles, os professores, já estavam muito sobrecarregados e que não iriam dar conta de desenvolver nada concreto. Eu ficava o tempo todo defendendo que, se eles fossem desafiados, iriam conseguir. Eu tinha certeza de que eles iriam conseguir, se recebessem um acompanhamento mais de perto nosso. Uma insistência. Eu defendi isso o tempo todo. Eu acreditava que eles fossem conseguir, né? Eu ainda falei: deixe eu mostrar um trabalho mais concreto para eles? Uma unidade didática? Para ver se estimula um pouco mais o desenvolvimento de uma proposta de trabalho mais discursivo. Aí vocês me deram. Esse espaço acho que é e foi relevante. Então acreditar neles foi muito importante para motivá-los.

**Sérgio:** Por que você acha que foi muito significativo? Para quem foi significativo?

**Flávia:** Acho que foi muito significativo para mim, para os professores em formação continuada e para os alunos que participaram da sequência didática desenvolvida por eles. Foi muito significativo porque os professores conseguiram desenvolver um planejamento e ação em sala de aula, a partir do trabalho com gênero textual, letramento crítico e decolonialidade. Pensávamos que eles não conseguiriam concretizar a ação, em função do pouco tempo que tinham.

**Chris:** Detalhe um pouco o que fizeram, Flávia.

**Flávia:** No momento que os grupos foram separados (inglês com vocês e espanhol comigo, com Elaine e Flávia) e que a gente propôs o planejamento em que eles colocassem a mão na massa, de fato, foi naquele momento que a gente foi dando as pinceladas teóricas, né? Esse momento foi muito significativo. A gente estimulou. Então, acreditar neles, desafiá-los e conduzi-los, acompanhando esse processo mais de perto como nós fizemos, deu muito certo. Foi muito emocionante. Eu nunca chorei tanto na apresentação de alguém. A fala da Júlia e da Suelen. Elas fizeram apresentação muito linda. Ontem eu tive reunião com os pibidianos e dei um exemplo de um trabalho que envolvia decolonialidade a partir da experiência vivenciada nesta formação. Expliquei que os professores de espanhol conseguiram unir gênero textual e que o trabalho com a comunidade dos alunos as convidou a conhecer a realidade dos meninos... onde eles moravam... as famílias... aquele lugarzinho que nunca seria contemplado no cartão postal, passou a ser valorizado. Pronto! Abri a boca de novo! Foi muito ... foi muito lindo, muito significativo esse trabalho. Eu achei incrível. É ... acreditar que eles seriam capazes de concretizar e fazer essa apresentação das ações desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

AGRA, C. B. **Formação com professores de língua inglesa e decolonialidade:** reflexões de uma docente pesquisadora em um estudo autoetnográfico. 2021. Tese (Doutorado em Linguística e

Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

BREAULT, R. A. Emerging issues in duoethnography. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Raipur, India, v. 29, n. 6, p. 777-794, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e Formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 3, p. 96-112, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14310>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14310>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, p. 19-32, 2011.

DUTRA, A.; BELL'AVER, J. E. M. Teachers thinking together: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 153-170, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6854>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6854>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ELLIS, C. **The ethnographic I**. Walnut Creek, CA: AltaMira, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURLANETTO, E. C. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 131-140, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci\_arttext&pid=S1414-69752011000100008&lng=pt&nrn=iso. Acesso em: 4 mar. 2021.

IFA, S. Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos? *In*: MACIEL, R. F.; SILVA, V. IFA, S. COSTA, E. P. M.; GOMES, N. S. (org.).

**Diálogos e desafios na Linguística Aplicada.** Tutóia: Diálogos, 2024. p. 73-93.

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** Tese (Doutorado em Linguística) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13797>. Acesso em: 02 maio 2024.

IFA, S.; NEVES-MOURA, J. O professor ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência.

**Revista Letras Raras**, v. 8, p. 118-137, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i4.1509>. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1393> Acesso em: 4 mar. 2021.

JUCÁ, L. C. V. **Das histórias que nos habitam:** por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/T.8.2017.tde-23062017-130937. Disponível em: Acesso em: 1 out. 2020.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco?. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

MACIEL, R. F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais**: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.8.2013.tde-08112013-102019. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: método ou ética?. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V.A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307 - 318.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras e Letras**, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2011. Disponível em: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>. Acesso em: 2 out. 2021.

MORGAN, B.; ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. Letramentos em tempos de crise: uma trioetnografia de afetos e práticas transgressivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021.

NASCIMENTO, A.K.O. **Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais**: uma análise por meio do Pibid. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/>

tde-21022018-105913/pt-br.php DOI:10.11606/T.8.2018.tde-21022018-105913. Acesso em: 1 out. 2020.

NEVES-MOURA, J. **Formação inicial de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no Campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5054>. Acesso em: 3 ago. 2020.

NORRIS, J.; SAWYER, R. D. Toward a dialogic methodology. *In*: NORRIS, J.; SAWYER, R. D.; LUND, D. (ed.). **Duoethnography: dialogic methods for social, health, and educational research**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012. p. 9-39.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/pt-br.php>. Acesso em: 1 out. 2020.

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

# A LINGUÍSTICA APLICADA E A NONA ARTE: POSSIBILIDADES DO USO DOS QUADRINHOS PARA O LETRAMENTO

DOI: 10.30681/978-85-7911-292-8.9

*Monique Mattos Azevedo Alvarenga*

*Nataniel dos Santos Gomes*

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo auxiliar professores de Língua Portuguesa a utilizarem histórias em quadrinhos em sala de aula, aproveitando todo o potencial que esse tipo de arte tem a oferecer para o letramento de seus alunos, em especial nas aulas de língua materna.

Investigar as histórias em quadrinhos (HQs) na escola é um grande desafio. As muitas pesquisas e materiais publicados sobre o tema apresentam os quadrinhos como um texto multimodal. Segundo Paiva (2016), as HQs são um tipo específico de linguagem que utiliza várias expressões artísticas, formando uma outra arte diferente das que a compõem. Nela há uma interação diferenciada entre elementos simples e complexos e entre palavras e ilustrações.

Com base na experiência e na observação dos autores deste capítulo, que ministram aulas para o ensino fundamental, nota-se que o professor que está na sala de aula até faz uso das HQs, mas como uma leitura deleite para os alunos que terminaram a atividade proposta e para mantê-los “quietos”, por exemplo; como uma forma de chamar a atenção dos alunos, com histórias e personagens que eles já conhecem, para um conteúdo específico que não tem relação com a história em si; como utilização somente do texto verbal dessas histórias; como conteúdo de um bimestre apenas e depois não se trabalha mais.

Como os próprios documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que norteiam o trabalho do professor, abordam as HQs, os docentes as incluem em seu planejamento, mas o trabalho desenvolvido não explora todo o potencial desse tipo de linguagem.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 – LDB – (Brasil, 1996), que sofreram alterações no decorrer de sua vigência, norteiam e fundamentam o currículo nacional. Nesse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) estabeleceu definições de competências específicas e habilidades para o exercício da constituição do ensino, propondo para os estudantes as possibilidades para vivenciarem experiências importantes e significativas com diferentes mídias, para as práticas de linguagem. Nesse sentido, o uso dos quadrinhos aparece nas previsões das diferentes práticas metodológicas de linguagens. O texto da

BNCC (Brasil, 2018), na organização do campo da vida social, descreve, nas práticas da leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, a habilidade (EM13LP20), informando que a produção deve ser colaborativa para socializar as preferências culturais e de entretenimento das publicações que divulgam quadrinhos, produzindo o compartilhamento dos gostos, a identificação das afinidades, a fomentação das comunidades etc.

Assim, devem ser apreciadas as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando-se suas características locais, regionais e globais. Para tanto, o documento sugere didaticamente, tanto para produção individual quanto coletiva, o uso de histórias em quadrinhos. O intuito é que se utilizem os quadrinhos como ferramenta para despertar a curiosidade do estudante para o aprendizado.

Como uma forma de auxiliar esses profissionais que estão em sala de aula, este capítulo pretende discutir possibilidades do uso de *Peanuts* e suas contribuições nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Apesar de haver muitas vantagens em utilizar as HQs nas aulas de Língua Portuguesa, Ramos e Silva (2016) apontam que nem sempre essas vantagens foram vistas e as HQs eram proibidas nas salas de aulas, inclusive existem recomendações de documentos do Ministério da Educação (MEC) alertando os professores para o perigo dessas leituras.

Com o passar dos anos e com o desenvolvimento dos estudos da Linguística Aplicada, que influenciaram as modificações feitas nos documentos oficiais do MEC, as HQs começam a adentrar as salas de aula, primeiro, de forma a só se fazer a leitura dos textos verbais das histórias como pretextos para outros conteúdos.

Na atualidade, observa-se o desafio de ler e utilizar as HQs pelas HQs. E, para que isso ocorra, é necessário, como aponta Vergueiro (2014a), uma alfabetização. Tanto professores quanto alunos precisam compreender os elementos que formam os quadrinhos e como cada elemento tem sua importância e sentido na leitura e interpretação desse tipo de linguagem.

Partindo desse desafio, são apontadas algumas possibilidades práticas de como utilizar *Peanuts* em sala de aula.

## LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO

Mesmo a Linguística Aplicada (LA) sendo considerada uma ciência recente, ela já tem produzido conteúdos cada vez mais relevantes para sua área de atuação, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Isso pode ser percebido pelo grande número de artigos e livros publicados, a quantidade de congressos, seminários, cursos que só aumentam nos últimos anos, colocando a área cada vez mais em destaque.

A Linguística Aplicada passa a ser vista como uma área autônoma responsável pela produção de novos conhecimentos que respondam as questões e desafios da sociedade da qual fazemos parte, buscando a união entre a teoria em diversas disciplinas e a prática para analisar a linguagem em determinados contextos sociais, culturais e até mesmo políticos.

Rojo (2006, p. 258) afirma que a LA prioriza a resolução de problemas reais. Ela afirma:

A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.

Nesse sentido, as pesquisas em Linguística Aplicada assumem um papel muito maior do que somente aplicação de teorias; assumem um papel e responsabilidade política e social. Sendo assim, tornou-se necessário promover mudanças no enfoque dos objetos a serem analisados pela LA. Para Rojo (2007, p. 1762), a LA passaria, então, a

[...] estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão de rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

Para se obter essa visão de rede que a linguista menciona, alguns autores vão considerar a Linguística Aplicada uma área

interdisciplinar, transdisciplinar ou indisciplinar. Não é objetivo desse trabalho defender uma ou outra posição, mas fato é que a LA tem pontos de aproximação com várias outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Lógica, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outras.

Vista atualmente como uma disciplina autônoma e com pontos de intersecção com outras áreas do conhecimento, a LA segue construindo um novo caminho, a partir das mudanças velozes que a sociedade atual vem sofrendo, muito influenciadas pelo avanço e popularização das tecnologias digitais, como internet, computadores, *smartphones* e *tablets*. O acesso tecnológico produziu novas formas de uso de linguagem, acesso a diferentes culturas e, por consequência, novos letramentos. Essa nova realidade busca apoio na LA para responder a esses novos desafios.

A relação da LA com o ensino não é limitada, pois ela pode envolver a qualificação do educador, o ensino propriamente dito ou até mesmo servir de instrumento para outras áreas de atuação, diferentes da Educação.

Fiorin (2003, p. 74-75) destaca o papel prático da Linguística, de maneira geral, como divulgador da ciência por meio das salas de aula. Ele menciona:

[...] na nossa universidade nós, durante muito tempo, dicotomizamos uma coisa, que a meu ver não pode ser separada, criação e divulgação. O compromisso com a educação está na ordem da divulgação. Um fato evidente é que o avanço da linguística pode ajudar na educação. Divulgar um

avanço da ciência é tão importante como fazer avançar a ciência, porque, na verdade, a ampliação da linguagem humana, a consciência da linguagem humana, a compreensão dos seus mecanismos dá ao homem a possibilidade de ascender à construção cultural que ele fez ao longo da história; é por meio da linguagem que eu tenho acesso a tudo aquilo que torna o homem especialmente humano. A linguística não pode em momento nenhum se alhear dessa preocupação de que ela tem que, digamos, socializar as descobertas, para que cada vez mais os homens ascendam a esses benefícios, ampliem a sua capacidade de linguagem, ampliem seus horizontes linguísticos com conhecimento de outras normas, de outros registros, de outras variantes... no sentido de que eles possam se tornar mais plenamente humanos. Esse é o papel da linguagem.

Mais adiante, o autor chama a atenção para o fato de que, ao mostrar que a língua é heterogênea, diversa e plural, a Linguística assume um papel de educar para a democracia, democracia no sentido de tolerância e respeito ao diferente. Assim sendo, a Linguística torna-se importante para todos, inclusive para os estudantes, repensando conceitos já consolidados, por exemplo.

Castilho (2002, p. 12) também corrobora essa ideia de educar para democracia quando se refere ao professor:

Temos de lembrar que nosso ofício maior não é ensinar a crase, é formar o cidadão de um estado democrático. Na democracia, exige-se do cidadão senso crítico, capacidade de julgar entre alternativas e escolher a que lhe pareça melhor. Dele se exige ampla exposição à variedade de possibilidades, à variedade de entendimentos e também à variedade linguística. Se lhe prescrevermos

sem mais debates o que é considerado certo e condenarmos o que os manuais afirmam ser errado, estaremos matando na fonte a formação do cidadão. Isso é mais grave no caso dos alunos de classes subalternas hoje a maioria. Estaremos destruindo seu apego à variedade linguística aprendida em família, um dos fundamentos de sua identidade psicossocial. Chegar à escola e só ouvir que você e sua família falam errado é receber uma sentença de exclusão. E depois nos espantamos quando esses excluídos voltam e vandalizam a escola! Quantos cidadãos não temos castrado em nome do certo e do errado! Em lugar disso, que tal conscientizar os alunos da adequação de cada variedade linguística a determinado contexto? Democracia é a convivência dos contrários. Há algum senso democrático em nos limitarmos a um único recorte de língua, mesmo que seja aquele prestigiado pela sociedade, condenando o resto?

A partir desse comentário de Castilho, pode-se entender que o objetivo do ensino da língua materna é preparar os cidadãos para o exercício dos seus direitos e deveres, capacitando-os para sua integração na sociedade e no mercado de trabalho. E esse é o problema socialmente relevante com o qual a Linguística Aplicada pode se ocupar para formação de educadores, elaboração de processos educacionais na formação de educandos letrados ou mesmo como articuladora de vários saberes que estão ligados à linguagem.

Pensar a língua da forma que Fiorin (2003) e Castilho (2002) apresentam tira o professor do papel de dono exclusivo do saber, detentor de todo o conhecimento que será transferido ao aluno. O papel do professor continua sendo importante,

mas outros elementos do processo interação professor/aluno, como a linguagem também o são.

Esse pensamento remete ao que o educador brasileiro Paulo Freire (1987) questionava sobre a *educação bancária*. Segundo o autor, na *educação bancária*, o professor tem a função de apenas depositar no aluno conhecimentos, instruções, informações, dados, entre outros. Desse modo, o professor é um ser superior e o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador.

Ao contrário disso, o educador defendia uma *educação libertadora*, que é caracterizada como um processo contínuo de tomada de consciência e transformação do sujeito e do mundo. Para isso, faz-se necessário considerar a realidade do educando, a valorização e o incentivo à sua participação no processo de ensino-aprendizagem e a compreensão do educador de que aprende enquanto ensina (Freire, 1987, 1996).

Afastando-se, então, da *educação bancária* e do modelo que afirmava que a língua era homogênea e idealizada, surge uma prática docente mais democrática, na qual o professor tem papel de mediador nas relações linguísticas, e o aluno também é considerado autor e produtor nessa relação.

Essa mudança pode gerar alguns conflitos quando se está na sala de aula, principalmente, no ensino básico. Geralmente os professores de língua materna valorizam questões como certo e errado, e a disciplina tem como principal objetivo ensinar a norma culta da língua, falar e escrever bem, segundo

os padrões da norma culta. Nesse contexto, o professor pode encontrar dificuldade de incluir outras variações linguísticas em suas aulas.

Os estudos em Linguística e Linguística Aplicada mostram que não existem formas intrinsecamente erradas ou certas, com exceção da ortografia, que passa por uma legislação bastante específica. O conceito de certo e errado sofre uma série de transformações pelas quais a sociedade passa, quando um determinado grupo social ascende e passa a ditar as normas de comportamento, de estilo musical e até do uso da língua. Quando uma dessas variedades é escolhida, as outras manifestações são condenadas.

O senso comum e a educação tradicional produziram a consciência de que o papel do professor de língua materna é de um juiz que bate o martelo para definir o que é certo e errado na língua. Mas o profissional que tem acesso à LA e conhece com profundidade a língua, suas variações e modalidades, poderá ter ideias mais claras para repensar suas práticas, gerando novas hipóteses, novas investigações e, por fim, um trabalho diferenciado no ensino.

Alarcão (2001) denomina esse novo modo de conceber o ensino como escola reflexiva. Nessa escola, haveria a formação e organização de contextos de aprendizagem estimulantes e exigentes, com o intuito de desenvolver nos educandos competências que lhes permitam viver em sociedade. As pesquisas em LA podem atuar e auxiliar no

processo de construção dessa escola reflexiva, pensando o ensino da língua não como uma infinidade de “conteúdos” que precisam ser transmitidos aos alunos, mas defendendo e discutindo práticas que partam, essencialmente, de objetos de ensino adaptados às vivências dos alunos.

Outro fator que demonstra a necessidade da prática do especialista em LA relacionada ao ensino é sua vertente de ensino em língua estrangeira. No mundo globalizado do qual fazemos parte, é exigido que o indivíduo saiba, no mínimo, uma língua estrangeira.

É bastante comum que, por meio do uso de aparelhos eletrônicos, pelas músicas, as pessoas passem a conhecer parte do léxico de uma língua e façam uso dela, mesmo que de forma inconsciente. Rodrigues (2009, p. 92) nos mostra que, quando um estudante tem acesso a outra língua, ele desenvolve “tolerância, compreensão dos diferentes comportamentos e situações, provocando uma mudança de atitude”, além de “ajudar o aluno a lutar contra estereótipos e tópicos sobre a cultura da língua meta”.

Porém, esse ensino não deve se dar somente com a transmissão de novos vocabulários e gramática, mas também com a inclusão de conhecimentos sociais e culturais relacionados à língua estudada.

Seguindo essa perspectiva, novamente podemos recorrer aos ensinamentos de Paulo Freire (2009), que propõe a leitura de mundo em acréscimo à leitura das letras e fonemas

ensinados nas aulas. A leitura de mundo o autor defende tem relação com desenvolver no educando a capacidade de fazer uma leitura crítica de sua realidade social e ter a capacidade de transformá-la por meio dos conhecimentos aprendidos, ou melhor, desenvolvidos na escola. Para isso, a escola deve partir de palavras e conhecimentos que integram a realidade do educando para depois ir ampliando para o conhecimento de outras possibilidades.

Sobre isso, Freire (2009, p. 11) afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O ensino da língua, seja ela materna ou estrangeira, deve estar apoiado, então, na leitura do texto com contexto, buscando incluir as variações que a língua tem, inclusive aquelas consideradas “saberes não valorizados<sup>44</sup>”. Por isso, faz-se tão necessário o auxílio da LA ao ensino no Brasil.

Os documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, recorte feito neste trabalho, receberam muita influência das pesquisas e estudos da LA. A Base Nacional Comum Curricular —

---

44 “Saberes não valorizados” referem-se aos saberes experimentados e desenvolvidos pelos alunos para além dos muros da escola e que essa acaba por não incluir no processo de ensino e aprendizagem. Servem de exemplo as músicas, sites que visitam, habilidades com tecnologia, entre outros.

BNCC (Brasil, 2018) é um documento normativo homologado em 2018 para toda a educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sua elaboração está amparada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional — LDB (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação de 2014.

Será analisada neste capítulo a parte direcionada ao Ensino Fundamental na Língua Portuguesa. O conteúdo da Base busca um diálogo com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, dos quais os PCN são um exemplo, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem delas decorrentes.

A Base propõe um trabalho pedagógico que assume o texto como unidade central, fazendo relação com seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades para o uso prático e significativo da linguagem em atividades diversas, como leitura, escuta e produção de textos em várias mídias.

O documento apresenta:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura,

produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa fica responsável por contribuir com o desenvolvimento dos diferentes letramentos, com a utilização de novos gêneros, textos multissemióticos e multimidiáticos e com novas formas de produzir e interagir com eles.

Apesar da familiaridade dos alunos com esses tipos de texto, ainda há uma demanda da escola: abordar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, na perspectiva do uso qualificado e ético das tecnologias digitais e fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos, como ataques de ódio, limites da liberdade de expressão e outros.

O documento explica que:

[...] não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p 69).

A BNCC tem o intuito de incluir a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles

basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Como forma de organizar o currículo e facilitar o trabalho docente, o currículo de Língua Portuguesa está dividido em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise Linguística/Semiótica.

O eixo leitura refere-se não somente a decodificar as letras, mas assume um sentido mais amplo de incluir as práticas de uso e reflexão do texto e de utilizar não somente o texto escrito, mas também elementos que dão significado a textos digitais e histórias em quadrinhos, como as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música).

O eixo da produção de textos não se limita às já conhecidas redações, pois compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos. Esse eixo pode incluir trabalho com a produção de textos digitais, a resenha de um game, um álbum de personagens, a criação de uma história em quadrinhos, fotos, *vlogs* etc.

O eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, independentemente de haver duas pessoas frente a frente. Esse eixo pode incluir situações como debate, entrevista, *playlist*, *podcasts*, webconferência, entre outras.

O eixo da análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias de pensar sobre os processos desenvolvidos em sala de aula. Podem ser incluídos nesse eixo: coesão, coerência, ritmo da fala, altura, intensidade, variedade linguística adotada, postura corporal, expressão facial, gestualidade etc.

Partindo desses eixos e com o objetivo de contextualizar o processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos escolares devem ser trabalhados por campos de atuação. E eles estão organizados assim:

Tabela 1: Campos de atuação da Língua Portuguesa

<b>Anos iniciais</b>	<b>Anos finais</b>
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 84).

Essa divisão por campos de atuação foi feita para facilitar o entendimento de que os diferentes tipos de textos circulam de maneira dinâmica na prática escolar e social e isso contribui com a organização dos saberes sobre a língua e linguagens nos diferentes tempos e espaços e facilita sua aplicação na sala de aula.

Tanto os PCN quanto a BNCC propõem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser realizado em práticas de linguagem

por meio dos diferentes gêneros do discurso, com a análise linguística perpassando essas práticas. Esse ensino tem o objetivo de desenvolver no aluno competências e habilidades para compreender, utilizar e produzir a língua e as linguagens.

Tomando por base esses dois documentos da educação nacional que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, tanto na esfera pública quanto na privada, o ensino da língua colabora de maneira global com o aprendizado do aluno, dialogando com as demais disciplinas e auxiliando na sua compreensão.

Geralmente o professor dos primeiros anos do Ensino fundamental não é especialista e tem noções gerais sobre ensino de Língua Portuguesa, por isso é tão importante que esse profissional busque cursos de aperfeiçoamento para que se possa prosseguir nas pesquisas sobre Linguística Aplicada. Atualmente, há muito material disponível, seja em forma de artigos, seja de vídeos ou livros, inclusive trazendo excelentes propostas metodológicas bem práticas para o uso em sala de aula. São trabalhos que versam sobre ensino e aprendizagem de língua materna, focando a produção de textos orais e escritos, a leitura de textos, o ensino do léxico e do vocabulário e o ensino de gramática. Todo esse material serve para que o professor possa desempenhar bem o exercício do magistério.

Por tudo que foi apresentado aqui até o momento, pode-se concluir que o professor que tem acesso às propostas da Linguística Aplicada passa a ter condições de escolher a melhor forma de trabalhar com seus alunos e a poder estruturar

atividades que efetivamente os ajudem no domínio da língua, de modo a ter maior competência no ato da comunicação e do ensino. O fato é que, quanto mais se estudam as propostas de uma determinada área, maiores são as oportunidades de trabalhar de maneira mais adequada com a língua; por isso, é fundamental que o professor tenha uma boa base de formação em Linguística, que irá ajudá-lo tanto no ensino do idioma materno como no do estrangeiro.

## **O BOM E VELHO CHARLIE BROWN: O MUNDO DE *PEANUTS***

Conforme mencionado, *Peanuts* são as HQs escolhidas para esse trabalho. De autoria de Charles Schulz, elas foram publicadas de 1950 até 2000, ano da morte de seu autor. Ele as produziu por cinquenta anos ininterruptos.

Em alguns aspectos, que serão abordados mais à frente, *Peanuts* pode ser visto como quadrinho autobiográfico, embora Schulz diversas vezes negasse isso. Um elemento importante abordado por Ramon (2017) é que esses quadrinhos surgiram no pós-segunda guerra, por isso os males e preocupações daquele momento histórico se encontram refletidos nas tiras.

Os personagens de Schulz logo geraram identificação com os leitores, pois as histórias refletiam situações cotidianas

e faziam as pessoas se lembrarem da luta incessante de confrontar suas vulnerabilidades com dignidade.

Hoje, mais de setenta anos após o lançamento oficial das tiras, os desenhos e criações de Schulz ainda são um sucesso. Além das HQs, os *Peanuts* foram responsáveis pela venda de desenhos animados, camisas, cadernos, agendas, relógios e de produtos variados. *Peanuts* se torna uma tira aclamada como uma epopeia épica. Segundo Michaelis (2015), “a saga de Charlie Brown, Snoopy, Lucy e Linus” poderia ser descrita por pesquisadores da cultura como provavelmente a mais longa narrativa já contada por um único artista na História da Humanidade.

Em comparação com outras HQs, *Peanuts* apresentava quadros com cenários simples e um espaço amplo para o personagem e a história se desenrolar. O leitor não dependia de quadros cheios de ações ou desenhos para ser atraído, pois o contexto já era atraente: era sobre pessoas tratando de problemas interiores de sua vida cotidiana, sem nunca chegar a resolvê-los. E essa ausência de solução era o que gerava mais fascínio e interesse. Michaelis (2015, p. 316) relata que “Charlie Brown lembra às pessoas, como nenhum outro personagem de histórias em quadrinhos jamais fez, o que é ser vulnerável, ser pequeno e sozinho no meio do universo”.

Os leitores de *Peanuts* sentiam, ao ler as tiras, como se tivessem crescido com Schulz, sido curados por ele na infância, confortados na adolescência e acalmados na vida adulta.

Apesar de apresentar alguns conteúdos muito profundos, as tiras atraem e podem ser lidas por leitores de qualquer idade. Todos eles terão uma percepção e leitura da história que, com certeza, vai fazer sentido e trazer algum tipo de resposta, seja uma risada, seja uma reflexão, seja uma identificação, entre outras.

Ray (2016) afirma que *Peanuts* era produto da sociedade em que Schulz estava inserido, abordando questões atuais, por isso as tiras geravam tanta identificação com os leitores. Temas como convívio em família, escola, emoções, angústias e medos do ser humano eram recorrentes nas tiras e ainda com uma pitada do bom humor característico do autor. Tudo isso gerava a aproximação do público com aquele grupo de crianças. Todo esse conteúdo das tiras, embora produzido em décadas passadas, ainda hoje são contemporâneos.

É por essa razão que, mais de 70 anos depois, *Peanuts* ainda faz sucesso e aparece em mais de 2.600 jornais em todo o mundo. O que muito fascina nessas tiras de um grupo de crianças é seu apelo universal de tantos tipos sociais que podem ser encontrados facilmente por qualquer um: o reflexivo, a mandona, o depressivo, o cômico, entre outros.

Além disso, a habilidade de Schulz em trabalhar entre a linha tênue do humor e do drama deixa a leitura mais interessante e mais rica. Os leitores se identificam com os personagens, seja de forma empática, seja por similaridade. Por tudo isso, ainda é considerado ícone permanente da cultura pop.

Sobre isso, o escritor Umberto Eco (2000, p. 289) revela que

[...] os fascinam com igual intensidade os grandes mais sofisticados e as crianças, como se cada um encontrasse algo para si, e é sempre a mesma coisa, fruível em duas chaves diversas. O mundo de *Peanuts* é um microcosmo, uma pequena comédia humana para todos os bolsos.

As histórias de Charlie Brown e sua turma abordam temas da vida cotidiana, como: luta frustrada pelo sucesso, busca de simpatias, solidão, massificação, entre outros. E todas essas questões, como diz Eco “monstruosas”, saindo da boca de um grupo de crianças.

## **POSSIBILIDADES DO USO DE *PEANUTS* EM SALA DE AULA**

Tomando por base as 10 competências específicas de Língua Portuguesa e algumas habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental contidas na BNCC, as HQs *Peanuts* podem muito contribuir para o desenvolvimento dessas competências e habilidades e podem ser criadas muitas possibilidades de seus usos.

Elencamos aqui algumas dessas possibilidades como forma de propostas de trabalho para o professor de Língua Portuguesa iniciar a utilização de HQs em suas aulas ou mesmo aperfeiçoar suas práticas.

## Proposta 1:

A primeira proposta de trabalho se baseia na primeira competência contida na BNCC: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e das comunidades a que pertencem” (Brasil, 2018, p. 87).

Partindo dessa competência, o professor pode propor aos alunos uma pesquisa sobre Charles Schulz, *Peanuts* e sobre o que estava acontecendo na época nos Estados Unidos, possibilitando, inclusive, uma integração com as aulas de História. Após as apresentações das pesquisas, destacar com eles como o quadrinista constrói seus trabalhos, permeados da cultura e história da época e da sua própria história pessoal.

Woodstock, por exemplo, o grande amigo de Snoopy, recebeu esse nome após o festival de música hippie de Woodstock. Outro fato que chama atenção é o rebate dado às imagens negativas dos protestos estudantis; por esse motivo, Schulz dá a Snoopy o *alter ego* do popular universitário Joe Cool. No papel de Joe Cool, Snoopy finge ser um estudante universitário. Ele simplesmente coloca um par de óculos escuros, encosta-se a uma parede e diz que seu nome é Joe Cool.

O professor também pode utilizar algumas tiras para tornar essa relação entre linguagem dos quadrinhos e construção histórica, social e cultural mais evidente para os alunos. Apresentamos algumas tiras que poderiam ser

utilizadas para isso. Como exemplo, selecionamos uma tira de *Peanuts* (Schulz, 2019a, p. 249), com a primeira aparição do personagem Franklin.

Figura 1: Estreia de Franklin



Fonte: Schulz (2019a, p. 249).

Na tira, Charlie Brown está brincando na praia, observando o mar e fazendo castelo de areia. De repente, surge Franklin, uma criança negra que se aproxima de Charlie Brown e entrega a bola que ele tinha encontrado. Os dois conversam um pouco sobre o castelo do Charlie Brown.

Franklin, uma criança negra, faz sua primeira aparição nas tiras em uma praia, um local público, aberto a todos, independentemente de sua classe social, raça ou idade.

Essa parece ser uma situação normal em que duas crianças começam a conversar e brincar juntas, não fosse pelo fato de os Estados Unidos da época estarem passando pelo período de segregação racial. Uma criança negra e outra branca estarem no mesmo local e brincando juntas era algo impensado para aquele momento histórico. Nesse mesmo período em que essa tira foi produzida, morria Martin Luther

King Jr, líder negro que lutava a favor dos direitos dos negros a partir da não-violência.

Após essa leitura mais aprofundada da tira, pode-se perguntar aos alunos o que mudou na leitura deles da tira, o que eles entendem dela agora, se ficou mais fácil ou difícil lê-la.

Figura 2: Charlie Brown na Diretoria



Fonte: A casa do sol nascente<sup>45</sup>.

Um segundo exemplo vem de uma HQ em que Charlie Brown vai parar na direção da escola<sup>46</sup>. Na tira Charlie Brown demonstra, por meio da sua postura corporal e fala, receio de

45 Disponível em: <https://acasadosolnascente.com.br/a-turma-do-charlie-brown/>  
Acesso em: 05 maio 2023.

46 Disponível em: <https://acasadosolnascente.com.br/a-turma-do-charlie-brown/>  
Acesso em: 05 maio 2023.

falar com o diretor, com medo de alguma punição que possa sofrer. Há não muito tempo, a escola era instituída por castigos, inclusive a palmatória.

Nas falas do segundo e último quadros, Charlie Brown aproxima a escola de um sistema prisional, onde ele demonstra o medo de não ver mais ninguém e faz o pedido por um telefonema.

Essa tira demonstra um pouco o que Charles Schulz vivia e como ele se sentia na escola. Pode ser um excelente disparador para conversar sobre o ambiente escolar, como os alunos se sentem nele, o que podem fazer para melhorá-lo, qual o papel de cada um nesse espaço, direitos e deveres na escola entre outros aspectos.

Figura 3: Primeiro beagle na Lua



Fonte: Facebook/Tirinhas inteligentes<sup>47</sup>.

A terceira tira<sup>48</sup> selecionada mostra o primeiro beagle na Lua. Na tira, Snoopy se percebe, a princípio sem acreditar muito, pisando na Lua. Em seguida, ele se mostra feliz por ter conseguido tal feito e ser o primeiro beagle a pisar na Lua. No terceiro e no quarto quadros, ele menciona ter superado os

47 Disponível em: <https://www.facebook.com/tirinhasinteligentes/posts/3589152487820777/>. Acesso em: 05 maio 2023.

48 Disponível em: <https://www.facebook.com/tirinhasinteligentes/posts/3589152487820777/>. Acesso em: 05 maio 2023.

russos e até o gato do vizinho, seu rival, que é mencionado em muitas tiras. Snoopy mencionar o gato do vizinho também pode significar a rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética, “lutando como cães e gatos” para ver quem conseguiria o feito de chegar à Lua primeiro.

Os Estados Unidos e a então União Soviética, desde 1947, viviam uma corrida espacial. Os Estados Unidos fizeram o primeiro voo supersônico, depois a União Soviética conseguiu lançar o primeiro satélite na órbita e, após esse feito, os esforços se concentraram em fazer um homem pousar na Lua com sucesso.

Com a competição tecnológica dessas duas potências, reflexos foram observados no cinema, já que filmes de ficção científica com temas espaciais ganharam popularidade nas telonas; na televisão, os heróis espaciais substituíram os protagonistas da fronteira, dos anos 1950. As HQs também sofreram essa influência e essa tira é um exemplo: Snoopy se imagina o primeiro cachorro no espaço. Darowski (2017) relata que, naquela época, os norte-americanos buscavam evidências de sua superioridade em relação à União Soviética e que a NASA se tornou um farol de esperança dessa fase.

A quarta tira sugerida pode ser encontrada em Schulz (2019b, p. 196) e trata da Lucy como feminista.

Figura 4: Nova feminista



Fonte: Schulz (2019b, p. 196).

Nessa tira estão presentes Charlie Brown e Lucy. Eles estão jogando beisebol. Charlie Brown arremessa a bola para Lucy; ela simplesmente nem se move e deixa a bola cair. Ao indagar a amiga sobre o que tinha acontecido, ela, com uma expressão tranquila e sabendo o que está dizendo, se autointitula “nova feminista”.

Com todo humor presente nessa e em outras tiras, Lucy é uma personagem muito forte, que acredita em si mesma, muito confiante e, muitas vezes, Schulz aproveita essa personagem para tocar em assuntos relacionados ao feminismo.

Os Estados Unidos das décadas de 1960 e 1970 passaram por um movimento feminista forte, e a mulher já não era mais vista como a “rainha do lar”, pois estava inserida no mercado de trabalho e passou a buscar direitos e igualdade em relação aos homens. Essa mudança na sociedade influenciou o meio intelectual; podemos, inclusive, observar isso nas HQs, como *Peanuts*.

Esse também pode ser um tema para gerar discussões bem interessantes em sala de aula, como: a sociedade dessa época, os direitos conquistados pelas mulheres, as diferenças

que ainda existem entre homens e mulheres, a violência contra a mulher, mulheres destaques na ciência, entre outras. Para tanto, é possível realizar leitura de reportagens sobre o tema, produção de campanha na escola falando sobre o assunto e muitas outras discussões que podem derivar desse tema tão atual que Schulz aborda na tira.

### **Proposta 2:**

A segunda competência a ser desenvolvida em Língua Portuguesa contida na BNCC (Brasil, 2018, p. 87) é:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

O texto escrito não é o mais importante nas tiras, mas, tendo o texto escrito, os alunos podem aproveitá-lo para criar seu repertório linguístico e imaginar formas de utilizá-lo nas diferentes situações.

Figura 5: Charlie Brown e Linus



Fonte: Pinterest (2023)<sup>49</sup>.

O próximo exemplo<sup>50</sup> narra uma conversa entre Charlie Brown e Linus. Nessa tira, os dois amigos estão apoiados no muro, conversando, como fazem muitas vezes. Eles estão com olhares um pouco perdidos, com a fisionomia reflexiva, falando sobre o futuro. Quando Charlie Brown indaga Linus sobre o que ele quer ser quando crescer, conversa muito comum entre as crianças, este último surpreende o leitor. Ao invés de dizer que quer ser médico, aviador, bombeiro etc., respostas mais comuns

49 Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/552042866806936014/>. Acesso em: 05 maio 2023.

50 Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/552042866806936014/>. Acesso em: 05 maio 2023.

entre as crianças, Linus diz que quer ser “escandalosamente feliz”. Ele poderia ter utilizado somente a palavra “feliz”, mas ele utiliza a palavra “escandalosamente” antes.

Podem ser iniciados debates e conversas sobre o porquê do uso dessa palavra e se o sentido da última fala seria o mesmo sem essa palavra. Poderiam ser feitas pesquisas em títulos de reportagens e sites de palavras que são usadas no mesmo sentido, para enfatizar e chamar a atenção para a ideia apresentada. Podem ser propostos também desafios para cada aluno criar uma manchete, por exemplo, com a utilização de uma palavra para dar ênfase a alguma ideia.

Figura 6: Lucy e Snoopy



Fonte: *Peanuts* (2023)<sup>51</sup>.

51 Disponível em: <https://sensorialbr.com/peanuts-e-marketing-digital-o-que-aprender-com-a-tirinha/>. Acesso em: 05 maio 2023.

Outro exemplo utilizado<sup>52</sup> é a conversa entre Lucy e Snoopy. Na tira, Snoopy está com sua máquina de escrever preparando uma carta para sua namorada. Lucy se aproxima, lê a carta e sugere que Snoopy seja mais específico; ele se surpreende com o conselho da menina e, quando retoma a escrita, continua a carta dizendo os horários em que sente falta da namorada. Algo interessante nessa tira é que o que está escrito na carta aparece em cima do balão com letra de máquina, como se estivéssemos lendo a carta que Snoopy escreve. Outro ponto importante a ser observado é que Snoopy escreve horários muito específicos e não horas inteiras, como vinte e uma horas e trinta e seis minutos.

A partir da leitura dessa tira, o professor pode discutir o sentido do conselho de Lucy para ser mais específico na opinião de cada aluno: será mesmo que era para informar os horários em que ele sentia falta da namorada ou haveria algum outro sentido? A turma também pode debater as diferentes interpretações e leituras que podem existir em uma conversa, na apresentação de um trabalho, na escrita de um texto, de um bilhete, de uma mensagem de WhatsApp, na leitura de uma tela etc. Pode-se propor algumas experiências para que cada um fale como lê aquele texto.

---

52 Disponível em: <https://sensorialbr.com/peanuts-e-marketing-digital-o-que-aprender-com-a-tirinha/> Acesso em: 05 maio 2023.

### Proposta 3:

A terceira competência a ser desenvolvida que a BNNC (Brasil, 2018, p. 87) apresenta é

[...] ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Partindo dessa competência, a leitura e produção de tiras com *Peanuts* pode ser uma ótima proposta de atividade. O professor pode fazer uma coletânea de várias tiras para leitura e discussão em sala de aula e depois pode compartilhar um pouco as imagens que são caricaturais, os balões e seus significados, conhecer um pouco sobre cada personagem e sua função na turma, tipos de letras e seus significados, enfim, uma ou duas aulas com o tema elementos que compõem uma HQ. Para essas aulas, também seria interessante fazer comparações entre outras HQs e *Peanuts*.

Logo após essa discussão, o professor faria a proposta de cada aluno escrever uma tira com quatro quadros, tendo como referência *Peanuts* e utilizando o conhecimento das aulas anteriores sobre elementos da HQ.

Outra proposta interessante que também cabe no desenvolvimento dessa competência é utilizar as tiras “filosóficas” de *Peanuts* para discutir a opinião de cada um,

para expor suas ideias e sentimentos dentro do tema abordado na tira.<sup>53</sup>

Figura 7: Mundo melhor



Fonte: Central das Tiras (2023)<sup>54</sup>.

Na primeira tira escolhida para a proposta 3, os alunos podem debater sobre ser o futuro do país ou ser o presente do país; o que eles podem fazer para um mundo melhor agora com a idade e recursos que eles têm e o que seria esse mundo melhor na visão de cada um.

53 Algumas sugestões, que podem ser encontradas em: <http://centraldastiras.blogspot.com/2010/09/peanuts-mundo-melhor.html> <https://www.facebook.com/tirinhasinteligentess/posts/3518797138189646/> e <https://br.pinterest.com/pin/597430706797349823/>. Acesso em: 01 maio 2023.

54 Disponível em: <http://centraldastiras.blogspot.com/2010/09/peanuts-mundo-melhor.html>. Acesso em: 05 maio 2023.

Figura 8: Estrela cadente



Fonte: Facebook/Tirinhas inteligentes (2023)<sup>55</sup>.

A partir da leitura da seguinte, a turma pode debater, fazer redações, conversar sobre as mudanças da vida que acontecem para todos; poderia até usar o caso da pandemia de 2020. Outro tema interessante é a brevidade da vida e a discussão sobre como podemos aproveitar nossa vida hoje da melhor forma possível, porque tudo pode mudar em segundos.

55 Disponível em: <https://www.facebook.com/tirinhasinteligentess/posts/3518797138189646/>. Acesso em: 05 maio 2023.

Figura 9: Amor e ódio



Fonte: Pinterest (2023)<sup>56</sup>.

Após a leitura da última tira da proposta, o professor poderia provocar a turma sobre a possibilidade de só sentir amor: como lidar com o sentimento, quando o ódio e/ou a raiva vêm? De acordo com o que eles veem em jornais e notícias, nosso mundo precisa derramar amor sobre o ódio: como cada um pode fazer isso etc.? São temas que podem permear as aulas e fazer com que os alunos reflitam, organizem e exponham suas ideias e compartilhem seus sentimentos, que também podem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, utilizando essas leituras.

56 Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/597430706797349823/>. Acesso em: 05 maio 2023.

### Proposta 4:

Outra competência que consta na BNCC (Brasil, 2018, p. 87) é:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

As HQs são produções que fomentam questões lúdicas, surpresa do leitor na próxima tira, o imaginário etc. O professor pode aproveitá-las para desenvolver essas dimensões em seus alunos. Seguem algumas sugestões de tiras para isso.

Figura 10: Snoopy e o tédio



Fonte: *Peanuts* (2023)<sup>57</sup>.

57 Disponível em: <https://sensorialbr.com/peanuts-e-marketing-digital-o-que-aprender-com-a-tirinha/>. Acesso em: 05 maio 2023.

Aqui, sugerimos o uso de uma tira<sup>58</sup> que trata do tédio vivenciado por Snoopy. Nessa tira, Schulz inclui um elemento surpresa no último quadro. Pode ser discutido com os alunos que elemento é esse. Snoopy está, como sempre, deitado no telhado da sua casinha, o que já é algo estranho para um cachorro. Ali ele reflete sobre o tédio, sobre a mesmice da vida e conclui que precisa de mudança. É nesse momento que o quadrinista surpreende o leitor ao observar que essa mudança a que Snoopy se refere é apenas a mudança de lado. Ele estava deitado com a cabeça para o lado esquerdo, agora ele se deita com a cabeça para o lado direito.

Além da discussão desse elemento surpresa que Schulz inclui no último quadro, podem surgir conversas sobre o tédio: o que cada um faz com o tédio, o que é tédio, que mudanças Snoopy poderia fazer em sua vida, que mudanças cada um pode fazer em sua vida quando está com tédio etc.

---

58 Disponível em: <https://sensorialbr.com/peanuts-e-marketing-digital-o-que-aprender-com-a-tirinha/> Acesso em: 05 maio 2023.



imaginar e escrever: o que ele sonhou, quais são os detalhes, quem estava no sonho etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou demonstrar possibilidades de como utilizar as tiras *Peanuts* nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e quais seriam as possíveis contribuições de seu uso.

Sobre esse tema, a LA apresenta a necessidade de incluir e respeitar a variedade linguística presente no país, fazendo com que o professor de Língua Portuguesa se afaste da postura de juiz detentor do saber e da norma culta da língua.

Atreladas a essa busca pela inclusão e respeito, as pesquisas em LA também se debruçam sobre formas de romper com o legado de dificuldade em letramento e alfabetização que nosso país enfrenta. Várias avaliações nacionais demonstram e quantificam essas dificuldades na leitura e escrita. Um dos aspectos para esse baixo rendimento é a falta de interesse dos alunos nas aulas justamente devido à grande distância entre os conteúdos, leituras e textos oferecidos nas aulas, e a realidade dos estudantes.

Para romper com essas dificuldades no ensino da língua, o uso das HQs tornou-se uma alternativa a ser utilizada. Pesquisas sobre HQs têm crescido no país, focando na sua

estrutura, sua forma de leitura, seus componentes culturais, suas características e seu uso na educação.

Pelo seu caráter multimodal, as HQs unem elementos verbais e não verbais que formam uma linguagem própria. Andraus (2006) chama a atenção para o contraste entre a sofisticação e complexidade das HQs e sua aparente simplicidade. Apesar de parecer uma leitura simples, para deleite somente, a linguagem quadrinística possui características que nem todos conhecem e a escola pode ser o local para divulgar esses conhecimentos e despertar nos alunos essa leitura mais atenta dos quadrinhos.

Além disso, as HQs e seus personagens convivem com crianças e adolescentes, seja pelas leituras desse material, seja em desenhos e filmes. O interesse e conhecimento prévio são um fator relevante para melhor engajamento nas atividades propostas e desenvolvimento do gosto pela leitura.

A inclusão dos textos multimodais está, inclusive, presente nos documentos oficiais que regem a educação no país. Neste trabalho, a BNCC foi utilizada por ser o documento normativo, até o presente momento, que rege as escolas, mas está longe de ser perfeito, pois foi escrito para um país continental, com diferentes realidades, apresenta lacunas, retrocessos, materializa interesses políticos e econômicos em sua escrita.

Partindo das competências a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa listadas na BNCC, foram

elaboradas quatro propostas pedagógicas utilizando algumas tiras de *Peanuts*.

Essas propostas estão longe de ser regras; são apenas direções para os professores que queiram desenvolver um trabalho com quadrinhos em sala de aula, tendo o cuidado de fazer as adequações necessárias para cada turma. Galazans (2004) afirma que o uso das HQs em sala de aula é uma fonte infinita de possibilidades que podem ser exploradas de todas as formas possíveis, de acordo com a criatividade de cada professor e conforme o interesse da turma.

*Peanuts* foi escolhida para este trabalho devido à relevância que teve, e ainda tem, em todo o mundo como um símbolo da cultura pop. Moreau e Machado (2021) destacam que *Peanuts* se consolidou como uma obra com tantas camadas, tantos significados e tantas histórias, que não param de conversar, encantar e emocionar as pessoas, mesmo depois de tantos anos.

Todas as propostas de trabalho buscaram romper com a utilização da HQ como pretexto para o ensino da gramática ou como um conteúdo a ser abordado em um bimestre somente, fato muito comum em muitas escolas e livros didáticos, inclusive.

As propostas consideraram também os contextos históricos e culturais daquelas histórias, características de estilo de desenho, balões, sarjeta, quadros etc., a linguagem utilizada, relações com conhecimentos de outras disciplinas, como História e Filosofia.

Com tudo isso, o professor também estará mais motivado para buscar alternativas de incluir as HQs em suas aulas. É algo ainda novo, poucos professores ainda as utilizam com esse viés, mas é algo totalmente possível.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRAUS, G. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. 2006. Tese (Dourado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-1-ao-5-ano/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CALAZANS, F. M. de A. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CASTILHO, A. de. Entrevista. **Ciência Hoje**, v. 31, n. 182, p. 8-12, maio 2002.

DAROWSKI, J. J. Schulz and the late sixties Snoopy's signs of the times. *In*: GARDNER, J.; GORDON, I. **The comics of Charles Schulz: the good grief of modern life**. University Press of Mississippi, 2017. p. 136-148.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FIORIN, J. L. Entrevista. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 71-76.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MICHAELIS, D. **Schulz & Peanuts: a biografia do criador do Snoopy**. Tradução Dennis de Brong Mattar, José Julio do Espírito Santo. São Paulo: Seoman, 2015.

MOREAU, D.; MACHADO, L. **História dos quadrinhos nos EUA**. Florianópolis: Skript, 2021.

PAIVA, F. da S. **Histórias em quadrinhos na educação: memórias, resultados e dados**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18047>. Acesso em: 07 nov. 2022.

RAMON, M. **A estética da angústia: uma aproximação entre Schopenhauer e os Peanuts**. Brasília: edição do autor, 2017.

RAMOS, P.; SILVA, Y. D. da. **As implicações do texto multimodal na leitura**: o caso das histórias em quadrinhos. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n2a5374> Acesso em: 04 jun. 2022.

RAY, M. **Peanuts**. Britannica Academy. 2016. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Peanuts> Acesso em: 24 ago. 2023.

RODRIGUES, A. dos S. Desenvolvimento de tarefas para o ensino-aprendizagem da kinésica para alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira (E/LE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, p. 89-100, maio/ago. 2009. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_07.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_07.pdf) Acesso em: 26 mar. 2023.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais [...]**. 2007. Tubarão, 2007. p. 1761-1775.

ROJO, R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

SCHULZ, C. **Peanuts completo**: 1967-1968. Tradução Alexandre Boide. Porto Alegre: L&PM, 2019a.

SCHULZ, C. **Peanuts completo**: 1969-1970. Tradução Alexandre Boide. Porto Alegre: L&PM, 2019b.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

### **Análise Dialógica do Discurso**

17, 90, 92, 97, 317, 324

## C

### **Colonialidade**

11, 16, 63, 64, 65, 67, 82, 84,  
183, 238, 254, 255, 264, 265, 320, 321

### **Constituição identitária**

12, 18, 19, 23, 133, 134, 135, 137,  
140, 141, 162

### **Cultura**

13, 16, 23, 24, 25, 27, 29, 30,  
31, 33, 39, 40, 41, 42, 46, 54,  
55, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 69,  
70, 71, 72, 73, 76, 78, 81, 82,  
84, 85, 87, 88, 89, 94, 96, 97,  
105, 122, 133, 134, 170, 171, 175, 178,  
179, 183, 185, 188, 197, 199, 200, 202,  
205, 224, 234, 236, 237, 242, 253, 269,  
272, 274, 275, 276, 280, 283, 288, 289,  
291, 291, 298, 306, 310, 311, 318, 319,  
320, 321, 326

## D

### **Decolonial**

12, 19, 83, 84, 86, 169, 171, 183,  
186, 187, 238, 255, 264, 265, 320, 321

## E

### **Ensino de línguas**

15, 20, 134, 136, 139, 142, 158, 175,  
187, 201, 206, 238, 244, 268, 318, 321,  
325

### **Enunciado**

12, 17, 17, 68, 75, 79, 82, 90,  
91, 92, 94, 97, 97, 98, 99, 100,  
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,  
109, 110, 111, 114, 118, 120, 121, 122,  
123, 124, 125, 127, 128, 129, 274, 314

## F

### **Formação continuada**

13, 21, 236, 242, 254, 256, 262, 264,  
266

## Fronteira

19, 23, 25, 30, 31, 53, 63, 169,  
170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,  
181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,  
189, 190, 211, 220, 296, 326

## I

### **Identidade**

19, 37, 46, 55, 63, 66, 68, 71,  
72, 73, 75, 80, 133, 134, 135, 137,  
138, 139, 140, 142, 145, 146, 155, 156,  
158, 161, 162, 163, 167, 168, 173, 184,  
185, 189, 204, 205, 208, 222, 227, 277,  
291, 320

## L

### **Leitor**

12, 13, 18, 22, 23, 90, 91, 92,  
93, 94, 96, 103, 104, 108, 109, 114,  
117, 118, 120, 122, 128, 129, 213, 246,  
250, 287, 288, 289, 299, 306, 307

### **Leitor literário**

90, 96, 114, 128, 129

### **Letramento**

22, 92, 96, 127, 143, 237, 238, 242,  
264, 266, 267, 268, 269, 270, 275, 283,  
309, 318, 319, 320, 321, 325

### **Língua**

12, 13, 14, 15, 16, 18, 18, 19,  
21, 22, 23, 65, 71, 76, 80, 81,  
82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93,  
94, 95, 96, 97, 101, 106, 109, 129,  
133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142,  
146, 148, 155, 158, 160, 162, 164, 170,  
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179,  
180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188,  
190, 191, 192, 196, 197, 198, 200, 201,  
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209,  
226, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 241,  
242, 244, 265, 266, 267, 268, 269, 270,  
272, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281,  
282, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 290,  
298, 305, 309, 310, 312, 314, 317, 318,  
319, 320, 321, 322, 323, 325, 326

### **Língua de acolhimento**

12, 20, 191, 192, 196, 197, 198, 202,  
205, 207, 208, 321, 322, 323



**Linguagem**

11, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 24,  
28, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 53,  
59, 60, 63, 65, 67, 69, 76, 78,  
81, 82, 98, 100, 102, 103, 104, 106,  
107, 128, 131, 132, 163, 177, 191, 208,  
209, 214, 224, 231, 232, 234, 235, 270,  
271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281,  
282, 283, 284, 285, 291, 298, 310, 311,  
314, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 325

**Linguística**

11, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 23,  
65, 68, 88, 92, 97, 100, 114, 130,  
131, 133, 170, 171, 177, 180, 191, 199,  
200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 224,  
225, 231, 232, 235, 237, 265, 267, 268,  
269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277,  
278, 279, 284, 285, 286, 287, 309, 313,  
314, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323,  
324, 325, 326

**Linguística Aplicada**

13, 14, 15, 20, 22, 131, 133, 180,  
191, 206, 207, 208, 237, 267, 268, 269,  
270, 273, 274, 277, 279, 286, 317, 318,  
319, 320, 322, 323, 324, 325

**Livro didático**

93, 153, 317, 324

**M****Material didático**

12, 18, 91, 104, 133, 134, 135, 139,  
140, 142, 143, 145, 152, 153, 155, 157,  
159, 160, 161, 162, 320

**N****Narrativas visuais**

12, 19, 143, 144, 162

**P****Pós-humanismo**

16, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34,  
35, 39, 43, 53, 58, 323

**Q****Quadrinhos**

13, 22, 249, 270, 271, 272, 273, 284,  
287, 288, 291, 310, 311, 312, 313, 314,  
319

**R****Relações dialógicas**

17, 90, 92, 96, 97, 100, 101, 120,  
124, 125, 127

**S****Sala de aula**

22, 93, 96, 140, 147, 148, 153, 159,  
161, 201, 206, 245, 257, 264, 270, 271,  
272, 273, 278, 285, 286, 290, 297, 302,  
311, 314

**Sujeito**

11, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27,  
28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36,  
37, 38, 39, 42, 43, 44, 48, 51,  
52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 92,  
94, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106,  
107, 108, 109, 192, 193, 195, 204, 226,  
274, 278

**T****Tecnologias digitais**

13, 29, 63, 67, 222, 224, 235, 275,  
283, 320

**Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos**

12, 20, 191, 209, 231

**V****Verbo-visualidade**

17, 90, 96, 102, 108, 110, 125, 129,  
130, 131, 317

**Virtual**

16, 21, 43, 45, 46, 47, 62, 63,  
64, 66, 69, 221, 234, 248

# SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES



## **Elizangela Patrícia Moreira da Costa**

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), com estágio-sanduíche na Universidade do Porto – Portugal – e Pós-doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professora Adjunta do Departamento de

Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/ UNEMAT), vice-líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, tecnologia e contemporaneidade em Linguística Aplicada” (LINTECLA) e membro do Grupo de Pesquisa “Linguagem Humana e Inteligência Artificial” (LIA). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem, atuando principalmente com os seguintes temas: análise de livros didáticos, verbo-visualidade e produção de sentidos, inteligência artificial e autoria, Análise Dialógica do Discurso. É uma das organizadoras das obras “Livro Didático: olhares dialógicos” e “Diálogos e desafios na pesquisa em linguística aplicada”.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6003232461338883>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5762-0145>

*Contato:* [ecosta@unemat.br](mailto:ecosta@unemat.br)



## **Barbara Cristina Gallardo**

Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), com estágio-sanduíche na Universidade do Texas, em Austin-USA. É Professora Adjunta do Departamento de Letras, na área de Língua

Inglesa, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação (PPGL/ UNEMAT), e líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, tecnologia e contemporaneidade em Linguística Aplicada” (LINTECLA). Atualmente, coordena o projeto de pesquisa “A dinâmica do ensino na era tecnológica, no estado de Mato de Grosso: contribuições da teoria ator-rede”. Tem experiência na área de formação de professores de língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos digitais, comunicação transnacional mediada por computador, Análise Crítica do Discurso, formação de professores na era tecnológica e Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6099462799542769>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-8055-0990>

*Contato:* [barbaracaicara@gmail.com](mailto:barbaracaicara@gmail.com)



### **Ruberval Franco Maciel**

Bolsista Produtividade do CNPq. Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês (USP), com estágio doutoral na *University of Manitoba* (Canadá). Realizou o pós-doutorado pela *City University of New York* (2019) e pela *Universidad Nacional de Jujuy* (2022). É professor da graduação em Letras e Medicina da UEMS, atua no curso de Mestrado da UEMS e na Pós-graduação em Linguística da UNEMAT. Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas para o ensino de Línguas, translinguismo, multiletramentos, transculturalidade, formação de professores e políticas de internacionalização.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3940070820451122>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-0373-1047>

*Contato:* [ruberval@uems.br](mailto:ruberval@uems.br)



### Sérgio Ifa

Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP). É professor no curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas e líder do Grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5731503098918984>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>

*Contato:* [sergio@fale.ufal.br](mailto:sergio@fale.ufal.br)



### Nataniel dos Santos Gomes

Doutor e Mestre em Linguística (UFRJ), Pós-doutor em Língua Portuguesa (UERJ). É professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atuando na graduação em Letras e no curso de mestrado (Acadêmico e Profissional) em Letras. É também professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6180920530799182>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-3911-1552>

*Contato:* [nataniel@uems.br](mailto:nataniel@uems.br)



### Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres. É professora adjunta de Língua Inglesa na Universidade do Estado de Mato Grosso. Atua nos Programas de Pós-graduação em Letras (UNEMAT-Sinop) e em Linguística (UNEMAT-Cáceres). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Língua Inglesa, atuando nos seguintes temas:

elaboração e aplicação de material didático, ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais, identidade profissional, pesquisa narrativa e métodos visuais. Membro do GEPLIAS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (UNEMAT) –, do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas (UFLA) e do FORTE - Formação, Tecnologias e Emoções (UESC).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5349739521571508>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-7679-8958>

*Contato:* [anabrandao@unemat.br](mailto:anabrandao@unemat.br)



### **Christiane Batinga Agra**

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. É professora do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió e docente orientadora do Programa Residência Pedagógica - IFAL/CAPES. Tem experiência nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, multiletramentos e decolonialidade. Membro dos grupos de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (UFAL/FALE/PPGLL) e Múltiplos Olhares sobre a Linguagem (IFAL).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0715128190591513>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-4739-5658>

*Contato:* [christiane.agra@ifal.edu.br](mailto:christiane.agra@ifal.edu.br)



### **Dinaura Batista de Pádua**

Doutora em Linguística (UNEMAT) e Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT). Possui Especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ambas pelo Centro

Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). É Professora adjunta do Departamento de Libras (UFMT). Atua principalmente nos seguintes temas: Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Cultura e ensino de línguas e Interculturalidade Crítica.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2173966171522118>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-0367-7220>

*Contato:* [dinaurabatista@gmail.com](mailto:dinaurabatista@gmail.com)



### **Flávia Colen Meniconi**

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas, do Curso de Letras/Espanhol (FALE/UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/FALE/UFAL). É membro dos grupos de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade (LET) e Grupo de Estudo do texto e da Leitura (GETEL). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, retórica e práticas de letramento crítico e decolonialidade. É coordenadora do Programa de Iniciação à docência (PIBID/Espanhol).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8299342638695738>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5182-258X>

*Contato:* [flavia.meniconi@fale.ufal.br](mailto:flavia.meniconi@fale.ufal.br)



### **Gislaiane dos Santos**

Doutora em Linguística (PPGL/UNEMAT), Atuou como tutora do curso de Letras/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e como assistente de docência/bolsista da CAPES. Atualmente, trabalha

na Secretaria Municipal de Educação de Jauru como Assessora Pedagógica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4381203634318828>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6899-0344>

Contato: [gislaine.santos@unemat.br](mailto:gislaine.santos@unemat.br)



### **Itamar Bressan**

Doutorando em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. É professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Tem experiência na área

de ensino de LE com ênfase em Língua Inglesa e possui interesse na área de formação de professores, Educação de Jovens e Adultos e português como língua de acolhimento. Membro da Associação Brasileira de Leitura, Associação de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso e da International Exchange Alumni. Membro do Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação/UFMT/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2211691681791073>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9888-1835>

Contato: [itamarbressan@gmail.com](mailto:itamarbressan@gmail.com)



### **Lúcia Maria de Assunção Barbosa**

Doutora em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica pela Université Paris VIII (2005). Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal do Ceará, com visita acadêmica na Universidade de Aveiro (Portugal) (2016-

2017). É Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), onde leciona Português para Estrangeiros. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UnB) e Programa de Pós-Graduação em Linguística (UNEMAT). Pesquisadora da rede de pesquisa internacional: RiDER (Reseau International d'Études

Romanes) (Portugal). Membro do Conselho Nacional de Imigrações (CNIg). Coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio - ACNUR). Criou e coordena, desde 2014, o Projeto PROACOLHER: Português Língua de Acolhimento, na Universidade de Brasília. Faz parte do Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (CNPq).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5030878430187815>

*Orcid:*

*Contato:* [luciunb@gmail.com](mailto:luciunb@gmail.com)



### **Marcelo El Khouri Buzato**

Doutor em Linguística Aplicada (Unicamp). Realizou estágio pós-doutorado na Universidade da Califórnia, em San Diego. É Professor livre-docente da Unicamp e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente na área de concentração “Linguagem e Sociedade”, linha de pesquisa “Linguagens e Tecnologias”. Membro do conselho editorial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada e da revista Trabalhos em Linguística Aplicada entre outras. Participa do GT Linguagem e Tecnologias da ANPOLL. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, Tecnologias e Pós-humanismo/humanidades.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5005283630149329>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5998-5930>

*Contato:* [marcelo.buzato@gmail.com](mailto:marcelo.buzato@gmail.com)



### **Marcia Graciela Luft**

Mestre em Linguística (UNEMAT), licenciada em Letras - Português e Literaturas (UFMT). Atualmente, é Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: livro didático, Literatura, Análise Dialógica do Discurso.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8254439127964844>

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0003-4570-0465>

*Contato:* [luft\\_marcia@hotmail.com](mailto:luft_marcia@hotmail.com)



### **Monique Mattos Azevedo Alvarenga**

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2014).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5821939494968353>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-9903-8102>

*Contato:* [niquemattos@hotmail.com](mailto:niquemattos@hotmail.com)



### **Renan Monezi Lemes**

Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Bolsista CAPES do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Estratégico. Graduado em Licenciatura plena em Letras-Português/Inglês (UNEMAT). Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada, com experiência em Análise Dialógica do Discurso,

Teoria da Complexidade e dos Sistemas Dinâmicos Complexos, Português como Língua da Acolhimento-PLAc, Multiletramentos Contemporâneos e Linguagem e Tecnologia. Membro do grupo de pesquisa CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA). Professor substituto de Língua Inglesa no Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso campus Cáceres Jane Vanini.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6296646366766296>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-7223-0241>

*Contato:* [renan.monezi@unemat.br](mailto:renan.monezi@unemat.br)



### **Rodrigo de Santana Silva**

Doutor e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT. É Professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT. Membro do Grupo de pesquisa Linguagem Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA) e desenvolve pesquisas em Linguagem, Tecnologia e Ensino. Editor Científico na Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6725941859758855>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-7160-9310>

*Contato:* [rodrigo.santana@unemat.br](mailto:rodrigo.santana@unemat.br)



### **Suzana Vinicia Mancilla Barreda**

Doutora em Educação (USP). É Professora Associada da UFMS, com experiência em Letras, com ênfase em prática de ensino de línguas adicionais/estrangeiras. Participa do

Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (MIGRAFON), do Grupo de Pesquisa Fronteira e Imigrações (UFMS/CNPq) e do Observatório da Rota Bioceânica (UEMS/CNPq). Gestora do acordo interinstitucional UFMS/UAGRM (Brasil/Bolívia).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2397050954381394>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-7069-6168>

*Contato:* [suzanamancilla@yahoo.es](mailto:suzanamancilla@yahoo.es)



### **Vera Lúcia Conceição da Silva**

Doutora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Mato Grosso. É professora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Fundação Universidade Federal de Rondônia

- Campus Porto Velho - e membro dos Grupos de pesquisa Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO) e Tradução, Língua e Cultura (TraLinC).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9640473181468443>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-2207-900X>

*Contato:* [vera.lucia.silva@unemat.br](mailto:vera.lucia.silva@unemat.br)

A obra *Língua e Linguagem: perspectivas contemporâneas de práticas de pesquisa e ensino* reúne reflexões interdisciplinares que exploram como a língua e a linguagem operam nas esferas educacional, sociocultural e tecnológica. A partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos, fundamentados na área da Linguística Aplicada, os autores problematizam práticas de ensino-aprendizagem de línguas e linguagem; ensino do português e seus desdobramentos como língua de acolhimento e a interpenetração de outras línguas na fronteira Brasil/Bolívia; relações entre a constituição identitária e aspectos decoloniais materializados na linguagem; tecnologias digitais em uma perspectiva pós-humanista; leitura e análise de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual em materiais didáticos; (re)constituição identitária do professor de inglês na elaboração e aplicação de material didático; e metodologia de pesquisa. A obra valoriza abordagens colaborativas e críticas que reconhecem a complexidade da linguagem em contextos híbridos e contemporâneos, ampliando os horizontes para pensar o ensino e a pesquisa em língua e linguagem.