

Humanidades digitais na América Latina

linguagens, metodologias e práticas de análise

América Global Santos
aborda textos teórico estudos
teorias TURNER extensão liderado
Analisando LAKOFF décimo diferentes ambiente livro
Universidade Cognitiva trabalhos
Aplicada Professora multimodalidade exploram autor
série Letramento CARDOSO espanhol
último DEUSDARA teórico-metodológicas Josiowicz 2021 alunos
conceptualização aprendizagem metáfora FGV reúne
Linguística análise BERNARDO UFRRJ 2013
pesquisa 2010 redes educação práticas 2022 contexto
Humanidades perspectiva 2006
pesquisadores Rio capa SILVA metodologias
capítulo Integração
Digital abordagens
ensino Campos construção
UERJ 2020
2023 Sul prática
2018 línguas
2011
Conceptual digital campo
2019 Anotação tecnologias projeto
Discurso pesquisas
Alejandra produto
literatura assinado Janaina
sociais UFRJ

Alejandra J. Josiowicz
Naira de Almeida Velozo

Organizadoras



South America

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

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

A presente coletânea é publicada com recursos da
CAPES-PROAP/ PPG Letras UERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

J83h Josiowicz, Alejandra J.;VELOZO, Naira de Almeida (org.).
Humanidades digitais na América Latina: linguagens, metodologias e práticas de análise /
Organizadoras: Alejandra J. Josiowicz e Naira de AlmeidaVELOZO.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023; fígs.; gráfs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-953-1.

1. Análise do Discurso. 2. Ensino de Línguas. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso. 401.41
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Humanidades digitais na América Latina

linguagens, metodologias e práticas de análise

Alejandra J. Josiowicz
Naira de Almeida Velozo
Organizadoras

Copyright © 2023 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acesa Design
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UEPN – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO



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

PARTE I

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM HUMANIDADES DIGITAIS

HUMANIDADES DIGITAIS NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO CPDOC.....	21
---	----

Juliana Marques

Suemi Higuchi

Jimmy Medeiros

Celso Castro

ANOTAÇÃO E MINERAÇÃO DE TEXTOS NAS HUMANIDADES.....	45
---	----

Cláudia Freitas

DIGITAL METHODS FOR SOCIAL MEDIA ANALYSIS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES.....	63
---	----

Alejandra J. Josiowicz

Ammina Kothari

AS <i>FAKE NEWS</i> COMO CONSEQUÊNCIA DA ARQUITETURA DAS REDES SOCIAIS	85
---	----

Renê Forster

Rodrigo Monteiro de Carvalho

PARTE II

LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

LETRAMENTO DIGITAL DE (FUTUROS) PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	109
---	-----

Janaina da Silva Cardoso

ATOS DE CURRÍCULOS HÍBRIDOS: UM PROJETO DE AULAS-OFFINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ.....	133
---	-----

Fábio dos Santos Coradini

Edméa Oliveira dos Santos

OFICINA DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS	161
---	-----

Amanda Campos

Júlia Carneiro

Yasmin Vicente

Rodrigo Campos

LITERATURA E TECNOLOGIAS: APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	181
---	-----

Cintia Barreto

<i>YOUTUBERS HOMESCHOOLERS</i> : O QUE PENSAM SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO?	197
--	-----

Ana Beatriz Simões da Matta

Rafaela Iris Trindade Ferreira

PARTE III
GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS
DE ANÁLISE

“E O COENTRO LEVOU”: INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL, METÁFORA E INTERICONICIDADE EM PROPAGANDA.....	221
---	-----

Sandra Bernardo

“DIABETES, ELE VAI PEGAR VOCÊ?” INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL EM CAPA DE REVISTA.....	243
--	-----

Tatiana Goulart de Macedo Secundino

<i>ATOTÔ!</i> CONCEPTUALIZAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DE OMOLU, O DONO DA TERRA	263
--	-----

Leonardo Jovelino Almeida de Lima

Viviane Alves Caldas

<i>REFORMA TRABALHISTA É...: A CONSTRUÇÃO COGNITIVO-DISCURSIVA DO EFEITO DE HUMOR EM CHARGES</i>	287
--	-----

Naira de Almeida Vellozo

Bruno Gomes

AUTOR(IA) DE SAMBA-ENREDO: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	309
--	-----

Rodrigo Campos

Jorge Paulino

SOBRE OS AUTORES	333
------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

.....

Humanidades digitais na América Latina: linguagens, metodologias e práticas de análise reúne uma série de trabalhos que refletem os frutíferos e crescentes diálogos que vêm sendo gerados entre diversas instituições e pesquisadores em escala regional e transnacional sobre dados, métodos e infraestruturas digitais, seja a partir da perspectiva da história digital, da análise do discurso, do letramento digital, da análise da multimodalidade e da materialidade produzida nas interações mediadas por tecnologias. A publicação é produto do trabalho conjunto de professores-pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integrantes dos projetos de extensão LABHUERJ – Laboratório de Humanidades Digitais da UERJ, coordenado pela Professora Alejandra J. Josiowicz (UERJ), e CEALD – Colaboração, estratégias de aprendizagem e letramento digital: o desafio da equidade na formação de professores de línguas, coordenado pela Professora Janaina Cardoso (UERJ); e membros dos grupos de pesquisa NELUC – Núcleo de estudos em língua(gem) em uso e cognição (UERJ/CNPq), liderado pelas Professoras Sandra Bernardo (UERJ) e Naira de Almeida Velozo (UERJ), EAL – Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias (UERJ/CNPq), liderado pela Professora Janaina Cardoso, e Observatório Digital das Mulheres Latino-americanas, liderado pela Professora Alejandra J. Josiowicz (UERJ), em diálogo e colaboração com outras instituições em eixo nacional e transna-

cional, como UFF, UFRRJ, UFRJ, FGV, Colégio Pedro II, INES, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Universidade de Coimbra e University of Rhode Island.

O livro apresenta abordagens inovadoras, pesquisas e reflexões sobre Humanidades Digitais, definidas de modo amplo, na América Latina, campo que, desde a segunda década do século XXI, teve um rápido crescimento, com importantes revistas, dossiês e livros produzidos (Fernández L’hoeste; Rodríguez, 2020; Pimenta; Castro, 2020; Silva, 2020; Alves, 2021). Em consonância com essas importantes pesquisas, neste livro, os trabalhos também vão além do foco inicial das Humanidades Digitais, que visava a propor diferentes metodologias computacionais para a pesquisa no campo das Humanidades. Assim, os trabalhos aqui reunidos são críticos da marginalização e da invisibilização das produções acadêmicas das Humanidades Digitais do Sul Global, dadas as desigualdades globais da produção, distribuição e acesso ao conhecimento (Ricaurte; Chaudhuri; Fiormonte, 2022; Risam, 2018; Milan *et al.*, 2019; Del Rio Riande; Fiormonte, 2022). Esses trabalhos mobilizam uma perspectiva decolonial, interseccional, antirracista e multilíngue, que questiona a neutralidade e a universalidade do sujeito das Humanidades Digitais, assim como a reprodução de epistemologias, tecnologias e padrões dominantes, propondo criar metodologias e desenhos de pesquisa conscientes das desigualdades de poder advindas do colonialismo e do neocolonialismo (Risam, 2018; Milan *et al.*, 2019; Silva, 2020).

Nossa proposta alinha-se ao esforço dos pesquisadores dos estudos da linguagem, da história e das comunicações, que vêm desenvolvendo metodologias inovadoras para a análise e a problematização de mídias e ambientes digitais, seja através de abordagens que partem da Análise do Discurso (Deusdará; Josiowicz, 2022; Josiowicz; Deusdará; Baronas, 2022; Rocha; Deusdará; Arantes;

Pessoa, 2020); da Teoria da Metáfora e da Integração Conceptual (Bernardo, 2022; Bernardo; Velozo; Morais, 2021; Velozo; Bernardo, Almeida, 2020); e da Linguística Aplicada (Rabello, Cardoso, 2022; Rodrigues Mendonça Da Fonseca; Da Silva Cardoso, 2021; Cardoso; Matta; Alcantara, 2019), que apontam para a pesquisa e a prática pedagógica a partir do ambiente digital.

Dessa forma, o livro se propõe a contribuir com diferentes perspectivas teórico-metodológicas que evidenciam não apenas possibilidades transdisciplinares e transnacionais para a compreensão de objetos de estudo que emergem no contexto digital, mas também o desafio teórico-metodológico com o qual os pesquisadores das Humanidades Digitais são confrontados.

O livro está organizado em três partes. A primeira, **Abordagens teórico-metodológicas em Humanidades Digitais**, reúne 4 capítulos com abordagens sobre Humanidades Digitais, a partir de perspectivas teórico-metodológicas distintas. Primeiramente, o capítulo **Humanidades digitais na prática: as experiências da FGV CPDOC**, assinado por Juliana Marques (FGV), Suemi Higuchi (FGV), Jimmy Medeiros (FGV) e Celso Castro (FGV), aborda o percurso de duas décadas de Humanidades Digitais no FGV CPDOC, destacando a integração singular de pesquisa, documentação, extensão e ensino. Além de compartilhar casos e lições aprendidas, o capítulo explora o processo coletivo de construção de práticas interdisciplinares, que envolvem capacitação, internacionalização, investimento estratégico e abertura para o novo. Já no segundo capítulo, **Anotação e mineração de textos nas Humanidades**, Cláudia Freitas (PUC-Rio) apresenta procedimentos do Processamento de Linguagem Natural – a anotação e a mineração de textos – que ainda são timidamente utilizados nas Humanidades Digitais no Brasil, mas que têm potencial de viabilizar leituras ‘distantes’ e aproximadas dos

dados, articulando análises que são, simultaneamente, quantitativas e qualitativas. Por sua vez, no terceiro capítulo, **Digital Methods for Social Media Analysis: Opportunities and Challenges**, Alejandra J. Josiowicz (UERJ) e Ammina Kothari (University of Rhode Island) aplicam o quadro teórico das Humanidades Digitais decoloniais e das Humanidades Digitais no Sul Global para abordar as oportunidades e desafios de estudar discursos nas redes sociais. Utilizando um estudo de caso sobre o discurso em torno da inteligência artificial (#IA) em português e espanhol no antigo Twitter, exploram alguns dos dilemas metodológicos encontrados em pesquisas desse tipo. No final do capítulo, oferecem algumas considerações práticas para abordagens digitais capazes de enfatizar vozes no Sul Global. No último capítulo dessa parte, intitulado **As Fake News como consequência da arquitetura das redes sociais**, Renê Forster (UERJ) e Rodrigo Monteiro de Carvalho (Universidade de Coimbra) apresentam uma revisão interdisciplinar sobre a desordem informacional analisando como alguns mecanismos constitutivos das redes sociais incentivam a produção e amplificam a distribuição de informações falsas e/ou maliciosas em contexto digital.

A segunda parte, **Letramento digital e práticas de ensino-aprendizagem**, reúne uma série de trabalhos que exploram e/ou refletem sobre práticas de ensino-aprendizagem relacionadas ao universo das práticas digitais. Assim, no quinto capítulo, **Letramento digital de (futuros) professores de línguas em tempos de pandemia**, Janaina Cardoso (UERJ) analisa as participações de professores em formação em fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem durante a pandemia. O *corpus* principal da análise foram as manifestações de duas turmas da disciplina Estágio Supervisionado em Língua inglesa em cinco fóruns do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UERJ, o qual foi comparado

aos resultados de uma pesquisa publicada anteriormente (Cardoso; Valente, 2017). O sexto capítulo, **Atos de currículos híbridos: um projeto de aulas-oficinas no curso de pedagogia da UFRRJ**, assinado por Fábio dos Santos Coradini (UFRRJ) e Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ), é produto de uma investigação que aconteceu em dois atos: uma etno(*queer*)grafia de pesquisadoras trans e travestis no Instagram e uma pesquisa-formação realizada durante o transcurso do estágio docente, inicialmente na modalidade híbrida, e com o retorno às atividades presenciais, sua continuidade se deu como parte de um dispositivo de formação desenvolvido para a disciplina obrigatória “Teorias e Política Curricular”, refletindo sobre como a educação híbrida contribui para a democratização do acesso à educação, o que requer um planejamento cuidadoso e um acompanhamento constante, a fim de garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e que os alunos tenham um desempenho significativo.

No sétimo capítulo, de autoria de Amanda Campos (UERJ), Júlia Carneiro (UERJ), Yasmin Vicente (UERJ) e Rodrigo Campos (UERJ), intitulado **Oficina de espanhol para crianças: uma proposta de ensino com tecnologias digitais**, os autores descrevem um projeto de extensão do Setor de Espanhol da UERJ voltado para o ensino online de espanhol a crianças. Com fundamentação teórica que engloba Freitas (2021), Carvalho e Pimentel (2020), Santos e Weber (2013) e Bakhtin (2011), o projeto valoriza a educação linguística e a reflexão crítica sobre a língua. Busca-se uma abordagem prática que priorize textos autênticos e a incorporação do conceito de “autorigem”, promovendo a autoria dos alunos em contextos de aprendizagem. No oitavo capítulo, **Literatura e tecnologias: aprendizagem e criação em tempos de pandemia**, Cintia Barreto (SEEDUC-RJ) reflete sobre os impactos das tecnologias na socieda-

de e suas relações com a aprendizagem de literatura na especialização em literatura infantil e juvenil idealizada e coordenada pela autora no período pandêmico. Para tanto, foram utilizados os pressupostos teóricos de Pierre Lévy, Vygotsky, Romão, Paulo Freire e Leonardo Boff. Fica o registro de uma experiência vivida e pensada por meio da prática da coordenadora ao longo desse período, prática essa que pode contribuir com novas estratégias docentes e organizacionais no mundo contemporâneo marcado pela inserção mais efetiva de atividades híbridas no âmbito da educação superior. No último capítulo dessa parte, ***Youtubers homeschoolers: o que pensam sobre currículo e educação***, assinado por Ana Beatriz Simões (Colégio Pedro II/UFRJ) e Rafaela Iris Trindade (UFRJ), as autoras objetivam compreender de que maneira são construídas as noções de currículo e educação nos enunciados do vídeo “Como montar um currículo para *homeschooling*”, integrante do canal Educalar - Educação Doméstica. Baseadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin e de autores que versam sobre currículo como Libâneo (2009) e Apple (2011), as autoras delineiam o capítulo como uma atitude responsiva frente ao fenômeno da escolarização doméstica que avança no Brasil, fundamentado, sobretudo, pelo neoliberalismo e pelo (neo)conservadorismo.

A terceira e última parte, **Gêneros discursivos, multimodalidade e práticas de análise**, reúne diferentes práticas de análise de gêneros que circulam em ambiente digital ou de gêneros multimodais. Assim, no décimo capítulo, **“E o coentro levou”: integração conceitual, metáfora e intericonicidade em propaganda**, Sandra Bernardo (UERJ) propõe uma análise da propaganda “E o coentro levou” da rede Hortifruti, com vistas a ilustrar a relação entre o conceito de intericonicidade (Courtine, 2013), oriundo da análise do discurso, e processos cognitivos envolvidos na conceptualização dessa peça

publicitária, à luz das teorias da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002) e da metáfora conceptual estendida (Kövecses, 2020; Bernardo 2022). No décimo primeiro capítulo, **“Diabetes, ele vai pegar você?” Integração conceptual em capa de revista**, Tatiana Goulart Secundino (INES/UERJ) aborda o sentido que o verbo *pegar* evoca na capa de revista Época 2010. A capa em questão será analisada de acordo com os preceitos da Linguística Cognitiva, sobretudo da teoria da Mesclagem Conceptual, tendo como aporte teórico Turner (1996, 2002) e Kövecses (2017, 2020). No décimo segundo capítulo, **Atotô! Conceptualização e representatividade de Omolu, o dono da terra**, Viviane Caldas (SME/UERJ) e Leonardo Lima (UERJ) objetivam apresentar a conceptualização de Omolu, orixá do Candomblé, assim como discutir sobre a sua importância para a referida religião. Para isso, os autores recorrem a teorias da Linguística Cognitiva, especialmente, a da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980) e da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). No décimo terceiro capítulo, **Reforma trabalhista é...: a construção cognitivo-discursiva do efeito de humor em charges**, Naira de Almeida Velozo (UERJ) e Bruno Gomes (UERJ) analisam duas charges sobre a Reforma Trabalhista em circulação em ambiente digital a fim de descrever o funcionamento de *frames* em competição e metáforas na construção do efeito de humor. Para tanto, adotam como referencial teórico a Semântica de *Frames* (Lakoff, 2006; Fillmore, 2006), a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 2002), a abordagem da metáfora monomodal e multimodal (Forceville, 2008, 2006) e os conceitos de metáfora situada e nicho metafórico (Vereza, 2013, 2010, 2007).

No último capítulo, **Autor(ia) de samba-enredo: reflexões a partir da análise do discurso**, Rodrigo Campos (UERJ) e Jorge Paulino (Prefeitura de Maricá) exploram a noção de autor(ia) sob a

perspectiva da Análise do Discurso. Incorporando a contribuição de teóricos como Foucault (1969) e Maingueneau (2010), e utilizando enunciados de entrevistas em mídia carnavalesca, o estudo investiga a construção do sentido de autor(ia) nesse contexto. O capítulo ressalta o papel da imprensa carnavalesca na construção da imagem do compositor de samba-enredo, mesmo quando o samba é produto de múltiplas autorias, sugerindo que a mídia frequentemente atribui a autoria a um único indivíduo. A influência da mídia reforça a relevância do Carnaval do Rio e ajuda a moldar a compreensão da cultura do samba.

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento e apoio a esta iniciativa. Desejamos uma excelente leitura aos interessados pelo campo das Humanidades Digitais e pelas pesquisas e práticas educativas em ambiente digital, sobretudo sob a ótica da Linguística Aplicada, da Linguística Cognitiva e da Análise do Discurso.

Alejandra J. Josiowicz
Naira de Almeida Velozo

Referências

- BERNARDO, S. Vinho é calor: integração conceptual e metáforas em níveis na conceptualização de meme. *Revista do GELNE*, v. 22, p. 224-239, 2022.
- BERNARDO, S.; VELOZO, N.; MORAIS, B. “E daí?”: produções multimodais sobre vidas perdidas. *MATRAGA*, v. 28, p. 329-343, 2021.
- CARDOSO, J.; ALCÂNTARA, A.; DA MATTA, A. Memes no aprendizado de línguas: Uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social. *Periferia*. V. 11, n. 1, p. 54-72, 2019.
- CASTRO, C. Dossiê Humanidades Digitais. *Estudos Históricos*. Estudos Rio de

Janeiro, vol 33, nº 69, 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/4179>.

D'ANDREA, C. *Pesquisando Plataformas Online: Conceitos e Métodos*. Salvador: EDUFBA, 2020.

DEL RIO RIANDE, Gimena; FIORMONTE, Domenico (2022). The Peripheries and Epistemic Margins of Digital Humanities. In: O'Sullivan, James. *The Bloomsbury Handbook to Digital Humanities*. London: Bloomsbury. Pp. 17-26 Disponível em: <https://www.aacademica.org/gimena.delrio.riande/204>.

DEUSDARÁ, B.; JOSIOWICZ, ALEJANDRA J. Hasta siempre Maradona: indagações e itinerários das Análises do Discurso em ambiente digital. *CALIDOSÓPIO* (UNISINOS), v. 20, p. 237-257, 2022.

FERNÁNDEZ L'HOESTE, Héctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos (Eds). *Digital Humanities in Latin America*. Gainesville: University Press of Florida, 2020.

JOSIOWICZ, A. J.; DEUSDARÁ, BRUNO; BARONAS, ROBERTO LEISER. Discursos de ódio e discursos de resistência em ambiente digital. *REVISTA SOLETRAS*, v. 1, p. 1, 2022.

MILAN, S. *et al.* Datafication from Below: Epistemology, Ambivalences, Challenges. Crossing Boundaries. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science and Technology Studies*. [s. l.], V. 10, n. 1, 2019, p. 89-113. Disponível em: <http://www.tecnoscienza.net/index.php/tsj/article/view/381>. Accesses on: Feb. 6, 2021.

PIMENTA, R.; ALVES, D. (Org.). *Humanidades digitais e o mundo lusófono*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J. S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. *REVISTA LETRAS* (UFSM/ON-LINE), v. 32, p. 22-41, 2022.

RICHAURTE, P, CHAUDHURI, S. & FIORMONTE, S. *Global Debates in Digital Humanities*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2022. muse.jhu.edu/book/100081.

RISAM, R. *New Digital Worlds: Postcolonial Digital Humanities in Theory, Praxis and Pedagogy*. Illinois: Northwestern Univ. Press, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv7tq4hg>.

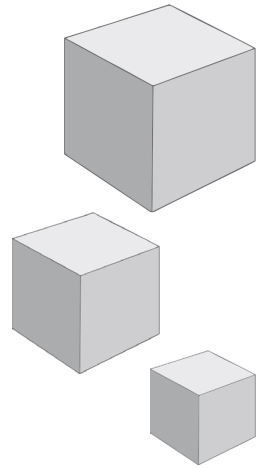
ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P. C. C.; PESSÔA, M. (Org.). *Pesquisar com gêneros discursivos: problematizando mídias e ambientes digitais*. Rio de Janeiro: Ed. Cartolina, 2020.

RODRIGUES MENDONÇA DA FONSECA, MARISSOL; DA SILVA CARDOSO, JANAINA. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes EM FORMAÇÃO/

Emergency remote teaching from the perspective of university students: the emergence of beliefs, identities and emotions on a forum of pre-service teachers. *Pensares em revista*, v. 1, p. 26-46, 2021.

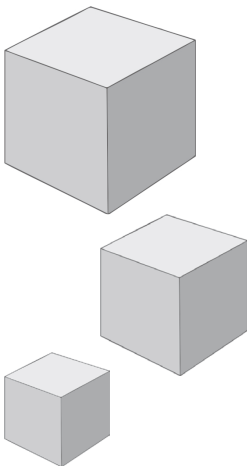
SILVA, T. (Org.) *Comunidades, Algoritmos e Ativismos Digitais: Olhares afro-diaspóricos*. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

VELOZO, N.; BERNARDO, S; ALMEIDA, W. Metáfora e integração conceptual em *post* multimodal: Governo Brasileiro na Pandemia da COVID-19. *Estudos linguísticos e literários*. N. 69, 2020, pp. 318-338.



PARTE I

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM HUMANIDADES DIGITAIS



HUMANIDADES DIGITAIS NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO CPDOC

.....

Juliana Marques (FGV CPDOC)

Suemi Higuchi (FGV CPDOC)

Jimmy Medeiros (FGV CPDOC)

Celso Castro (FGV CPDOC)

Introdução

Este capítulo discute a experiência de duas décadas de desenvolvimento das Humanidades Digitais no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, a Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV CPDOC), uma instituição brasileira criada em 1973 que, de forma muito singular, se dedica simultaneamente à pesquisa, à documentação e ao ensino. Além de explorar casos e compartilhar lições aprendidas, nosso desejo é apresentar os bastidores de um processo não linear e dinâmico de construção coletiva de uma prática interdisciplinar tão estimulante quanto desafiadora.

Na sede do FGV CPDOC, no Rio de Janeiro, profissionais das áreas das ciências sociais, da história, da arquivologia, da ciência da computação e da matemática aplicada têm trabalhado, juntos, em projetos cujo diferencial é a aplicação da tecnologia digital e de métodos computacionais no ensino, na pesquisa e no tratamento dado ao acervo histórico-documental da casa.

Para a presente discussão, estabelecemos como marco o início do processo de digitalização do acervo, em 2000, e a correspondente criação de uma base de dados, de um sistema de gestão de objetos digitais e de uma interface web para consulta aberta, muito embora discussões sobre a informatização de arquivos já estivessem presentes nos manuais metodológicos de organização dos arquivos do CPDOC, em suas edições de 1994 e de 1998 (CPDOC, 1998). Atualmente, o acervo é compreendido por cerca de 2 milhões de documentos textuais, fotográficos e audiovisuais que articulam diferentes temas, momentos e personagens da história política republicana e da sociedade brasileira. Mais da metade deste volume encontra-se digitalizado e disponível para consulta.

O tratamento digital desse bem público, tão rico e diverso, propiciou à equipe um amplo espectro de oportunidades, unindo a computação e as tecnologias digitais ao universo das humanidades. Na primeira década de experiência (2000-2010), desenvolvemos pilotos de reconhecimento automático de personagens em fotografias e testamos técnicas de extração de informações em textos não estruturados. Também iniciamos estudos sobre construção de tesauros, ontologias e portais semânticos, e aprimoramos nossas atividades de produção audiovisual com a criação, em 2006, do Núcleo de Audiovisual e Documentário (NAD). Os anos seguintes (2010-2017) foram marcados pela experimentação com aprendizado de máquina aplicado a diferentes tipos de dados, como por exemplo, com arquivos de áudio e vídeo em português do Brasil, onde pudemos treinar modelos acústicos de baixa complexidade a fim de obter o alinhamento som-texto das entrevistas de história oral e permitir buscas diretamente nos áudios dessas entrevistas.

Tais experiências iniciais garantiram um repertório variado de possibilidades de pesquisa e levaram à criação do Laboratório de

Humanidades Digitais (LHuD) em 2016, como lugar de agregação e compartilhamento do conhecimento na área. Já os últimos anos (2018-2023) foram de amadurecimento dos projetos, por meio da internacionalização de pesquisadores e da equipe técnica envolvida na organização do acervo e do engajamento de alunos, à medida que expandíamos a oferta de ensino com cursos regulares e oficinas de capacitação. Mineração textual, processamento de linguagem natural e leitura distante, tecnologias de web semântica, análises de redes sociais, sonificação de dados, tratamento e análise de dados quantitativos e outras vertentes de trabalho envolvendo recursos computacionais passaram a integrar as atividades da Escola.

A prática das Humanidades Digitais (HD), muitas vezes, se estabelece antes ou ao largo dessa reivindicação identitária. É interessante fazer essa retrospectiva e perceber que uma força propulsora da incorporação e do desenvolvimento de ferramentas digitais no trabalho cotidiano do CPDOC foi justamente – e ainda é – a interdisciplinaridade, uma característica central da instituição e um pilar indubitável das Humanidades Digitais. Outro valor declarado da comunidade, conforme encontramos nos Manifestos das HDs de 2008 e de 2012 (Multitudes, 2015; Thatcamp, 2012), é o do livre acesso, seja aos dados de pesquisa, aos códigos utilizados, às metodologias desenvolvidas ou aos demais produtos da pesquisa. O propósito de democratizar o acesso ao acervo, digitalizando-o e colocando-o *on-line*, com acesso gratuito, constitui, afinal, a gênese desse empreendimento.

O engajamento da equipe não progrediu linearmente nem foi totalizante. São profissionais de diferentes perfis, incluindo analistas de documentação e informação, professores, pesquisadores, bolsistas e colaboradores, que se envolveram de formas distintas com os pilotos. Aprendemos que leva tempo para a construção de

agendas individuais e de planos institucionais de pesquisa. Inovar requer não apenas paciência com o método de tentativa e erro, mas, sobretudo, apoio institucional, ou seja, da administração superior e das coordenações de atividades, dado que os resultados tangíveis podem não ser imediatos.

Projetos de HD têm um ciclo diferente dos de projetos de pesquisa mais tradicionais, que podem levar anos para gerar os primeiros produtos e, via de regra, são frutos de empreendimentos individuais ou de pequenos grupos. Com projetos digitais, há necessidade de trabalho coletivo e coordenado, além de ciclos geralmente mais curtos de geração de produtos para validação da metodologia e verificação dos resultados. O processo contínuo de testes nos informa sobre como melhorar as fases de coleta e de organização de dados, e também as maneiras de representar, interpretar e disseminar informação. Por fim, os produtos da pesquisa são mais variados, podendo incluir fontes primárias digitalizadas, dados estruturados, códigos-fonte, notas metodológicas, visualizações de dados, exposições virtuais, produção audiovisual e outras formas de narrativa que são frutos de curadoria digital.

Com este texto, fazemos um chamado à troca de experiências, à cooperação e ao comprometimento de longo prazo com as sempre renovadas formas de trabalhar, de criar e de experimentar as Humanidades. Não importa se as práticas de Humanidades Digitais se atêm a digitalizar e compartilhar suas fontes e dados ou se incluem o desenvolvimento de algoritmos altamente especializados, tampouco se a incorporação do digital foi ou não recente. O que está no horizonte é, ou deveria ser, trabalhar conjuntamente para fortalecer, de um lado, o letramento digital e, de outro, a contribuição da nossa área para a construção e a crítica de metodologias e aplicações digitais.

Três tempos do digital: acervo, pesquisa e ensino no CPDOC

O CPDOC foi uma das primeiras instituições brasileiras a custodiar arquivos pessoais do período republicano e disponibilizá-los à consulta pública (Camargo *et al.*, 2003). Essa atividade é desenvolvida no âmbito do seu Programa de Arquivos Pessoais (PAP), por equipe que se dedica às tarefas de organização, preservação e difusão do acervo. Além do PAP, a instituição também abriga o Programa de História Oral (PHO), pioneiro do gênero no Brasil, que hoje conta com cerca de 8.000 horas de entrevistas, muitas delas gravadas em formato audiovisual, além de três projetos de Dicionários Histórico-Biográficos, que cobrem a Primeira República (DHBPR), o período pós-1930 até os dias atuais (DHBB) e a política republicana do Rio de Janeiro (DPRRJ).

A primeira ferramenta de busca *on-line* do acervo foi lançada no ano 2001, com o nome de “Accessus”, e sua implantação permitiu que todo o conteúdo descritivo - até então restrito aos inventários impressos dos arquivos - passasse a ser varrido por meio de chaves de busca e temas de pesquisa (Braga, 2002; Castro, 2017). Optou-se por desenvolver um sistema de gestão próprio, concebido a partir da interação entre a equipe interna e a área de tecnologia da informação da FGV, em um árduo trabalho de planejamento e modelagem, numa época em que não havia muitas iniciativas semelhantes em que se apoiar.

Com o sistema no ar, as fotografias foram os primeiros documentos a migrarem para o meio digital, devido à fragilidade de seu suporte (Spohr, 2013). A partir de 2005, os documentos textuais também passaram a ser digitalizados, sendo o arquivo de Getúlio Vargas o primeiro deles. Desde então, milhares de novos documentos foram incorporados ao acervo digital, incluindo entrevistas, verbetes

e outros materiais audiovisuais. Muitas decisões relativas a formatos de arquivo, modelos de metadados e níveis de classificação precisaram ser tomadas com bastante cautela, pois teriam grande impacto na recuperação das informações e preservação de um importante bem público (Alves *et al.*, 2016; Spohr, 2007).

Em 2010, o projeto “MIST: Mineração em Imagens, Som e Texto para Recuperação Inteligente de Documentos” marcou o início da parceria entre o CPDOC e a recém-criada Escola de Matemática Aplicada (EMAp) da FGV (Souza *et al.*, 2011). Três diferentes grupos foram constituídos para uma série de reuniões independentes, porém coordenadas, visando principalmente a pesquisa e o mapeamento de soluções inovadoras para cada um dos sistemas integrantes da casa. Para o acervo fotográfico, prevaleceram discussões sobre técnicas de reconhecimento de faces e de personagens históricos, com o desenvolvimento de um piloto apelidado de “VIF – Very Important Faces”; para o acervo de entrevistas, alinhamento automático entre som e texto; e, para os documentos não estruturados, isto é, textos em geral, foram consideradas iniciativas de processamento de linguagem natural (Sá *et al.*, 2011; Rademaker *et al.*, 2015). Todas as frentes culminaram em protótipos, sistemas-piloto e provas de conceitos.

De 2015 a 2017, foi desenvolvido o projeto “Tecnologia aplicada à pesquisa com fontes primárias”, que contou com financiamento do Fundo de Pesquisa Aplicada da FGV e abarcou seis pilotos. Uma das frentes, parceria entre o PHO (sob coordenação de Vanessa Cavalcante) e EMAp (sob coordenação de Moacyr Silva), visou desenvolver e aplicar tecnologias de: 1. Reconhecimento de voz em português brasileiro; 2. Alinhamento automático de texto e de voz; e 3. Indexação e transcrição automáticas.

O alinhamento automático consistiu em sincronizar o som da fala com as palavras da transcrição, de modo a criar uma legenda do áudio ou do vídeo¹, o que permitiria formas de pesquisa até então inexistentes, como a realização de buscas integradas de texto e imagem/som. Na prática, as palavras ou expressões buscadas são identificadas tanto na transcrição como nas seções de áudio ou vídeo correspondentes (Alvarenga, 2019). Os dois primeiros objetivos supracitados foram alcançados, mas não houve tempo para o desenvolvimento do terceiro objetivo dentro do cronograma do projeto e tampouco foi previsto orçamento para um produto fundamental, que seria a interface web de busca integrada. Esses reveses nos remeteram à necessidade de incluir o desenvolvimento *web* como componente necessário dos projetos e de calibrar as expectativas em relação ao seu tempo de desenvolvimento, principalmente quando não há equipe dedicada de forma exclusiva a eles.

Outra frente de trabalho do PHO voltou-se para o projeto de entrevistas “Cientistas Sociais de Países de Língua Portuguesa: Histórias de Vida”, coordenado por Celso Castro, com o objetivo de aplicar nas transcrições das entrevistas a técnica de modelagem de tópicos não supervisionada, que será discutida em mais detalhes na quarta parte deste capítulo. Foram comparadas modelagens com a linguagem de programação R e com o programa de código aberto Mallet, baseado na linguagem Java. Os tópicos que emergiram da análise computacional não foram significativamente diferentes dos temas já conhecidos, como vida familiar e agenda de pesquisa do entrevistado, o que se explica, em parte, pelo caráter estruturado e roteirizado das entrevistas e pelo *corpus* ser composto de depoimentos de um mesmo projeto temático. Os resultados permitiram,

1 Esse piloto utilizou entrevistas de História Oral dos projetos “Futebol, Memória e Patrimônio: Projeto de constituição de um acervo de entrevistas em História Oral”, coordenado por Bernardo Buarque, e “Lula na ordem global”, coordenado por Matias Spektor.

no entanto, conceber e roteirizar um documentário curta-metragem intitulado “Ditadura e Democracia em Portugal”.

Um piloto coordenado por Matias Spektor aplicou modelagem de tópicos em *corpus* textual composto por 2.400 discursos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva ao longo de seus dois mandatos, lançando mão da linguagem de programação Python e do modelo conhecido como *Latent Semantic Analysis* (LSA). Uma vez realizada a modelagem de tópicos, criou-se uma interface gráfica em Excel (Figura 1) que possibilitou aos pesquisadores observarem qual foi a incidência de determinados temas ao longo do tempo. Além disso, também foi criado um mecanismo que separou, automaticamente, os documentos de cada tópico em pastas distintas, de modo a facilitar a organização das fontes primárias e o trabalho do pesquisador.

Figura 01- Interface de visualização do piloto com discursos do Presidente Lula



As tecnologias podem ser nossas aliadas tanto para a análise quanto para a sistematização dos dados de pesquisa, além de permitir o compartilhamento de resultados por meio de recursos de visualização de dados.

Vamos agora refletir sobre algumas importantes questões sobre a área, na contemporaneidade. O tema da gestão de dados de pesquisa, sejam eles digitais ou não, tem pouca presença em currículos formativos e em eventos acadêmicos nas áreas de ciências sociais e história no Brasil. Não é incomum que dados de pesquisa se tornem indisponíveis com o passar dos anos, porque não contaram com um plano de preservação de longo prazo, sendo facilmente corrompidos ou perdidos. A ideia de um ciclo da curadoria de dados foi sistematizada pelo *Digital Curation Centre* do Reino Unido e engloba etapas de criação, processamento, análise, preservação e compartilhamento de dados (Higgings, 2008). Atualmente, essas etapas remetem ao uso de programas de computador, mas há uma série de operações envolvidas no processo de “cuidar” e “dar sentido” aos dados. Elaborar um plano de gerenciamento de dados deve ser encarado como um processo de desenho da pesquisa e de reflexão sobre o seu caráter público.

A comunidade de HD tem defendido como boa prática a adoção dos princípios FAIR. Além de significar “justo” em inglês, FAIR é também um acrônimo para dados facilmente localizáveis (*findable*), acessíveis (*accessible*), interoperáveis (*interoperable*) e reutilizáveis (*reusable*). O trabalho de profissionais engajados em projetos de HD inclui, portanto, pensar de antemão questões relacionadas ao armazenamento e à preservação de dados, padrões e protocolos digitais para compartilhamento e para a publicação, provedores de infraestrutura e serviços. Não poderão, contudo, isolar-se nos desafios dessa magnitude. Uma vez mais, impõe-se a necessidade de atuação interdisciplinar e a existência de uma infraestrutura digital de pesquisa.

Existem diferentes modelos de provisão dessa infraestrutura. Nos Estados Unidos, prepondera a descentralização e cada universi-

dade ou centro de pesquisa é responsável por seus dados e metadados, ainda que haja instituições nacionais de referência que lideram iniciativas de grande escala, como a *National Science Foundation* (NSF) e o *Dataverse Project*. Na Austrália, está em operação um modelo de dados distribuídos e metadados centralizados, por meio do *Australia National Data Service* (ANDS). No Canadá, o modelo é parcialmente centralizado, com repositórios nacionais para pesquisas com financiamento público e repositórios locais. O Brasil tem seguido essa mesma linha, com as fundações estaduais de amparo à pesquisa passando a exigir planos de gestão de dados, e com o lançamento, em final de junho de 2022, do repositório LattesData², além de contar com o apoio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia à Ciência Aberta no Brasil (IBICT).

Essa preocupação, no país e na América Latina de um modo geral, é de longa data. A primeira versão do Latindex, Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, foi lançada em 1995 e o piloto do *Scielo* foi iniciado em 1996. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi criada em 2002, o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), equivalente do *Open Journal System*, é de 2003 e o IBICT lançou, em 2016, um Manifesto de Acesso Aberto a Dados de Pesquisa. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) tem uma política de gestão de dados abertos desde 2017. O propósito de abertura de produção bibliográfica, dados de pesquisa e de fontes primárias caminham, cada vez mais, lado a lado.

Voltando às nossas experiências particulares, um terceiro projeto, coordenado por Suemi Higuchi, em diálogo com colegas da EMap, dedicou-se ao estudo de sistemas de gerenciamento de

2 <https://lattesdata.cnpq.br>.

repositórios digitais para fontes primárias como alternativas ao sistema proprietário da casa e, como produto, propôs uma nova arquitetura de dados, baseada em tecnologias de dados abertos e no uso de ferramentas de código aberto (Rademaker *et al.*, 2015). Tal arquitetura encontra-se na fronteira do conhecimento da área³ e figura como meta para o CPDOC.

O diálogo estabelecido entre o CPDOC e a EMap foi um grande e importante estímulo para o aumento da *expertise* interna e para a generalização do interesse em métodos computacionais. Na altura, o termo *Humanidades Digitais* ainda não detinha na comunidade acadêmica brasileira uma identidade forte o suficiente para ser reconhecida nessas articulações entre humanidades e tecnologias digitais. Intuitivamente, o CPDOC se alinhava aos debates que já aconteciam internacionalmente, debates estes percebidos através do histórico de coletâneas e compêndios sobre o tema, conforme demonstrado em Ferla *et al.* (2020).

Todas essas ações resultaram em muita discussão interna e motivaram a equipe a buscar qualificação em áreas distintas, como ciência da informação, linguística computacional e ciência de dados, além de promover o intercâmbio com pesquisadores atuantes na FGV e em outras instituições do Brasil e do exterior. A diversificação da formação é um tópico relevante para a comunidade de HD, na medida em que está em debate que novas habilidades devem compor o currículo básico de cursos de graduação e de pós-graduação.

Concorreu para a expansão da capacitação de pesquisadores, de técnicos e do corpo discente, em especial da pós-graduação, o projeto “Ciência de Dados nas Ciências Sociais” (2019-2023)⁴, financiado

3 Para mais discussão sobre novas formas de descrever e interligar objetos digitais por meio da web semântica, ver Ribeiro (2021), que apresenta, em linhas gerais, as tecnologias e os padrões de representação e de conexão da informação em instituições de memória.

4 Mais em <https://cpdoc.fgv.br/capes-print>.

pelo Programa de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A colaboração entre a ciência de dados e as humanidades é um desafio premente, sobretudo no que tange à escalabilidade das análises. O projeto cobre metodologias computacionais como estudos de *corpora*, aprendizado de máquina, sistemas de informação geográfica, bancos de dados para pesquisa histórica e coleções digitais, privilegiando a mobilidade acadêmica, que é um dos componentes da internacionalização da pesquisa. Até o final de 2022 foram estabelecidas parcerias com 16 instituições em 12 países, e implementadas 21 bolsas de mobilidade para o exterior e 6 bolsas do exterior para o Brasil. Esse número teria sido ainda maior se não tivéssemos sofrido o impacto da pandemia do COVID-19. O principal desafio foi o de interconectar iniciativas e interesses muito variados, na medida em que cada bolsa representa um projeto singular. Por outro lado, a oportunidade de internacionalização gerou maior engajamento de docentes e estudantes com as Humanidades Digitais.

A graduação em Ciências Sociais no CPDOC foi criada no ano de 2006. Desde a primeira turma, o ensino de *softwares* como o *Statistical Package for Social Science* (SPSS), NVivo e o pacote *Office* da *Microsoft* constava em disciplinas obrigatórias. Em 2019, foi ofertada a eletiva “R para cientistas sociais”, que inaugurou uma nova fase no currículo, com cursos voltados para a análise de dados estruturados e não estruturados, quantitativos e textuais. Nesse mesmo ano, foi realizada uma reforma da grade do curso para estruturar uma formação mais aplicada e prática, que passou a incluir um curso obrigatório de linguagem de programação (R e Python), além de duas disciplinas obrigatórias de metodologia quantitativa com programação na análise de dados. Cabe citar, ainda, as disciplinas eletivas “Texto como dado”, ofertada em 2020, e

“Introdução à programação em Python”, em 2022, como exemplos desse esforço institucional.

Para aprofundar a compreensão do letramento digital nas ciências sociais, em 2021, os pesquisadores Jimmy Medeiros, Juliana Marques e Suemi Higuchi, em parceria com pesquisadores da Universidade Nova de Lisboa, iniciaram um projeto para avaliar o ensino de métodos computacionais em cursos de graduação de ambas as instituições. O projeto “Literacia Digital” faz uso de métodos qualitativos (entrevistas e grupos de discussão) e quantitativos (questionários) de forma combinada para maximizar os dados desta investigação.

Entre 2020 e 2021, o Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do CPDOC (PPHPBC) recebeu financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) para os projetos “Ensino e pesquisa em contextos de restrição de mobilidade: o investimento nas Humanidades Digitais” e “Novos investimentos em Humanidades Digitais”, que compartilham o objetivo principal de capacitar o corpo docente e discente, visando a consolidação de repertórios e de habilidades por meio da oferta de oficinas e cursos. Ambos os projetos estão em andamento.

Processamento de Linguagem Natural no DHBB

Para ilustrar as experiências vividas pelo CPDOC, vamos abordar alguns casos com mais detalhes. Neste primeiro, o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB), constitui o objeto da pesquisa. Trata-se de uma obra de estilo enciclopédico que reúne atualmente mais de 7,8 mil verbetes biográficos e temáticos sobre a história recente do país, com informações que vão desde a

trajetória de vida, formação e carreira dos indivíduos, até as relações construídas entre os personagens e eventos que o país abrigou (Abreu *et al.*, 2010). O problema em lidar com este tipo de fonte é a vasta quantidade de informações não estruturadas encerradas em suas páginas. As HDs podem auxiliar usuários e pesquisadores na busca pela informação útil.

Paiva e colegas (2014) relatam as primeiras incursões feitas ao DHBB usando técnicas de processamento de linguagem natural (PLN), uma subárea da inteligência artificial que estuda a comunicação humana por métodos computacionais. As análises se apoiaram em ferramentas e recursos como o Freeling, uma suíte de componentes multilíngues para PLN, além do NomLex-PT e OpenWN-PT, léxicos eletrônicos voltados para a língua portuguesa, permitindo uma experiência inédita de identificação automática de informações semânticas do DHBB, como nomes de pessoas, organizações, lugares e instâncias de tempo. Os ensaios ainda eram muito preliminares, porém já deixavam entrever o potencial da automação, que ia muito além das buscas por palavras-chave.

Outros experimentos foram realizados com objetivos diversos, tais como desenvolvimento de recursos linguísticos, treinamento de analisadores ou estudos de fenômenos da língua. Em 2015, uma parceria com o IBM ResearchLab mediada pela FGV EMap, resultou em uma interface-piloto para visualizar os textos marcados com as entidades identificadas automaticamente pelo analisador após ser treinado com um gabarito anotado por humanos. As lições ali aprendidas foram muitas, principalmente no que se refere à introdução às tarefas comuns da linguística computacional e aos padrões de avaliação usados para medir precisão e acurácia dos testes.

Três anos depois, Higuchi e colegas (2018) compararam e avaliaram as anotações morfossintáticas geradas por dois diferentes *parsers* - o PALAVRAS, construído em cima de regras e gramática restritiva, e o UD-Pipe, baseado em aprendizado de máquina -, observando especialmente as relações sintáticas apositivas, fenômeno linguístico que induz diferentes relações semânticas entre entidades. Já no artigo “Automatic Information Extraction: A Distant Reading of the Brazilian Historical-Biographical Dictionary”, Higuchi e colegas (2022), relatam o trabalho de enriquecimento semântico do *corpus*, focando em particular nas tarefas de desambiguação de nomes próprios e na incorporação de anotação semântica a partir de regras léxico-sintáticas. Por fim, a tese de doutorado de Higuchi (2021), desenvolvida com o apoio da Linguateca⁵, utiliza o DHBB para testar uma metodologia de extração automática de informações, traçando um panorama geral sobre os desafios existentes na tarefa, face às dificuldades impostas pela própria natureza da língua, sempre rica e em permanente transformação.

Leitura distante de Azeredo da Silveira, Juarez Távora e Gilberto Velho

Entre 2015 e 2021, técnicas de mineração de texto foram aplicadas aos documentos dos fundos Azeredo da Silveira e Juarez Távora, além da obra publicada do antropólogo Gilberto Velho. O projeto “Azeredo Papers”, coordenado por Alexandre Moreli e resultado de colaboração com a EMap e a Universidade Columbia (EUA), empregou análise textual à série documental “Ministro das Relações Exteriores” do Arquivo Azeredo da Silveira, relativa à sua atuação sob o Governo Geisel durante a Ditadura Militar. A série é composta de 10.428 documentos, com 66.938 páginas no total.

5 A Linguateca é um centro de recursos para o processamento computacional da língua portuguesa, liderado pela professora Diana Santos. Mais em <https://www.linguateca.pt/>

Foram aplicadas técnicas para a extração de entidades nomeadas e modelagem de tópicos, utilizando bibliotecas da linguagem Python. Produtos incluem a integração dos documentos e dos resultados da mineração na plataforma digital History-Lab⁶, além de códigos-fonte e documentação metodológica no Github⁷ e um vídeo de divulgação científica⁸. O trabalho pode ser conhecido com mais detalhes em Ribeiro (2020).

Técnicas semelhantes foram aplicadas ao Arquivo Juarez Távora, herói do tenentismo e político influente até os anos 1970. As séries documentais utilizadas somam 13.989 documentos e 55.318 páginas (Marques, 2021). No espaço limitado deste capítulo, gostaríamos de discutir que a análise puramente qualitativa esbarra em barreiras de escalabilidade, acurácia e uniformidade dos critérios utilizados para a análise de grandes volumes de dados, mas oferece outros ganhos em contrapartida. A vantagem de análises numéricas e estatísticas de texto reside na possibilidade de encontrarmos padrões que não são passíveis de apreensão pela leitura humana. Por outro lado, é um tipo de análise que não dá atenção à contextualização ou a certos aspectos da construção de sentido, além de não ser válida para dados em menor quantidade (com N pequeno).

A chamada “mineração de texto” abarca um conjunto de técnicas e saberes multidisciplinares, oriundos da estatística e da inteligência artificial, incluindo o aprendizado de máquina supervisionado e não-supervisionado. A técnica chamada de “modelagem de tópicos”⁹ utiliza algoritmos de aprendizagem de máquina e métodos

6 <http://history-lab.org/>.

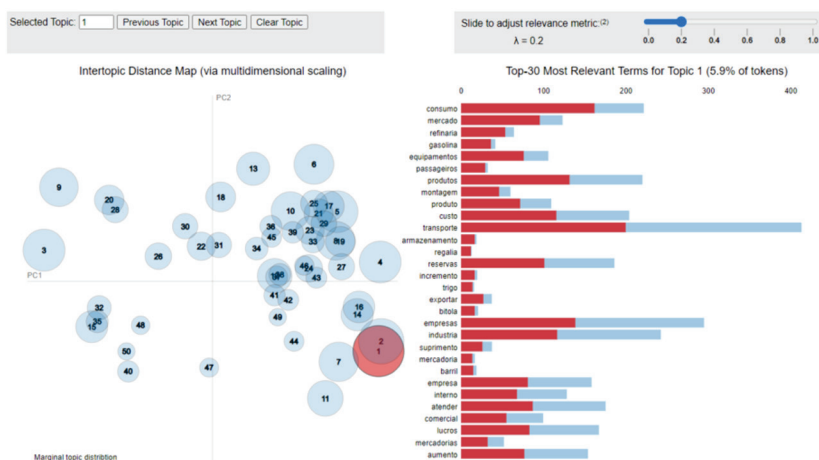
7 <https://github.com/Marcelobbr/thesis>.

8 <https://youtu.be/ryaywYgav9w>.

9 Em todos os projetos discutidos nesta seção do capítulo, foi utilizado o modelo “Alocação de Dirichlet Latente” (do inglês: *LatentDirichletAllocation*, LDA). O conjunto de textos em análise é desconhecido do algoritmo, por isso, trata-se de uma aprendizagem não supervisionada, em contraposição a uma aprendizagem supervisionada, quando o algoritmo é treinado a partir de amostras dos dados da própria pesquisa.

probabilísticos para organizar e descobrir assuntos (tópicos) em um *corpus* textual. Os tópicos em si são agrupamentos (*clusters*) de palavras que ocorrem juntas com frequência e que, por inferência do pesquisador, revelam assuntos presentes na documentação (Blei, 2012; Grimmer e Stewart, 2013). A estimativa de temas se dá tanto no *corpus* quanto em cada documento textual que integra o conjunto, permitindo que sejam realizadas etapas de verificação da qualidade dos resultados, além da seleção de material de interesse para uma análise qualitativa tradicional.

Figura 02 - Visualização de tópico do Arquivo Pessoal Juarez Távara



A aplicação dessa técnica nos permite conhecer tópicos presentes em um *corpus* relativamente desconhecido, calcular que assuntos são mais presentes do que outros, quais as relações entre eles e levantar hipóteses sobre as razões para silenciamentos e para a preponderância de cada assunto em dada coleção ou ao longo do tempo. Todo esse potencial dependerá não só de questões técnicas relativas ao dado empírico disponível, mas também da criatividade do analista e de seu conhecimento especializado a respeito do tema

e dos dados. Na Figura 2¹⁰, visualizamos o principal tópico presente no Arquivo Juarez Távora, que nos remete a questões relacionadas à produção econômica.

Para instituições arquivísticas, trata-se de uma opção a mais e mais rápida de organização de grandes volumes de documentos. A modelagem de tópicos permite discriminar hierarquicamente o grau de pertença de cada documento a um tópico e sua vinculação aos diversos temas, revolucionando as formas de classificação de documentos históricos, sem impactar na organização física do material. Em adição à questão da organização e da liberação do material para a consulta, esse método também impacta diretamente as práticas de pesquisa em acervos, na linha do que Berry (2017) chamou de “constelação pós-arquivo”, ao sublinhar a emergência de práticas de “rearquivamento”. Brayner (2021) também chama a atenção para como as HD nos acervos atuam no sentido de convidar o público mais amplo a participar da catalogação e do enriquecimento de coleções digitais.

Em 2021, uma oficina de mineração de textos, utilizando a linguagem de programação R e ministrada para um curso de graduação de Antropologia sobre a obra de Gilberto Velho, buscou demonstrar quais tipos de informação seria possível obter com a ajuda do computador, que o ato da leitura a “olho nu” não permitiria capturar. O que se almejava era principalmente observar a frequência de distribuição de palavras, nomes e conceitos ao longo da obra, e encontrar a estrutura temática “oculta” nos textos através da modelagem de

10 No lado direito da visualização, é apresentada a lista dos 30 termos mais frequentes no tópico. As circunferências representam os tópicos no “mapa de distância intertópica”. O peso dos termos para o tópico é representado pela barra vermelha, enquanto a barra azul representa a frequência do termo no corpus. A visualização em 2D nos permite ver a relação - de proximidade e de distância - entre os tópicos. Uma etapa de validação qualitativa inclui a revisão dos termos por tópico em cada modelo gerado para comparação, a fim de determinar a inteligibilidade do conjunto de termos enquanto um único assunto discernível no conjunto documental.

tópicos. Os resultados mostraram que, por um lado, as técnicas para obtenção da frequência de termos e a localização destes termos em seus contextos de uso, que chamamos de *linhas de concordância*, ajudaram a precisar mais e a compreender melhor o peso, ao longo do tempo, das principais influências intelectuais e dos temas que Gilberto Velho pesquisou.

Já as tentativas de identificar os temas latentes da obra do autor não foram muito proveitosas. Dois fatores comprometeram o processo: o *corpus* era pequeno, e isso restringiu a amplitude de combinações nas interações; e os temas presentes nos textos não divergiram muito entre si, o que fez com que as fronteiras entre os tópicos não ficassem tão evidentes. Mesmo assim, os resultados não foram discordantes do conjunto da obra e serviram como provas de conceito. Castro, Higuchi e Monnerat (2021) registram em detalhes todo o experimento e concluem que embora a mineração possa revelar frequências e padrões existentes no *corpus*, ainda será função exclusiva do *expert* analisar e interpretar os resultados.

Considerações finais

Os projetos de HD do CPDOC buscaram analisar e difundir dados no campo das Ciências Sociais e da História, mobilizando especialmente as fontes primárias do acervo histórico da instituição. Desde a virada do milênio, diferentes melhorias foram implementadas nos sistemas de informação do PAP, PHO e Dicionários, na abertura dos dados e na interface de acesso para os usuários finais. Atualmente, estudam-se melhores formas de avançar com a estrutura do acervo digital com vistas a incorporar as possibilidades da web semântica.

Vários dos projetos-piloto representaram a dimensão prática de uma trajetória coletiva de investigação e nos ensinaram que o tempo da institucionalização de novas práticas é lento e traz consequências de longo prazo. Em todos os projetos não houve dedicação exclusiva dos integrantes das equipes e tempo foi sempre um recurso escasso frente a outras demandas. Por isso, registramos que, quando possível, políticas de incentivo para o desenvolvimento de HD devem incluir estratégias de redução, rotatividade ou flexibilidade da carga horária de outras frentes de trabalho.

A experimentação com o acervo digital desdobrou-se para a atividade de pesquisa, com fontes primárias digitalizadas e com dados natodigitais de diferentes tipologias, como textos, fotografias, material audiovisual e dados estruturados no geral.

Em paralelo, a atividade de ensino, primeiro na graduação e depois na pós-graduação, promoveu reformas no currículo. Foi preciso contar com a energia e a paciência do corpo docente para realizar reuniões, processos administrativos junto ao MEC e mudanças no ementário do curso, no período de 5 anos. A disposição para revisar o currículo e flexibilizar formatos de aprendizagem – incluindo o trabalho online, oficinas, a participação em laboratórios e projetos etc. - é uma qualidade cada vez mais indispensável.

A expansão da agenda das HD entre pesquisadores, docentes e discentes não se deu de forma linear e homogênea. O ceticismo foi, ao longo do tempo, sendo transformado em empolgação e a empolgação também amadureceu com boas doses de realidade, pois as dificuldades foram várias. Recursos financeiros, tempo de dedicação, conhecimento transdisciplinar e a possibilidade de experimentar são requisitos críticos desse empreendimento. O caminho que tomamos é, claro, apenas uma das vias possíveis.

Nesse processo, ainda em marcha, descobrimos redes de apoio, fontes de financiamento e infraestruturas de pesquisa, muitas delas ainda oriundas e dominadas por instituições do Norte Global, que podem e devem ser acessadas por humanistas digitais da América Latina. Precisamos, contudo, avançar também no que diz respeito à construção de redes e de infraestruturas ao Sul do mundo geopolítico.

A prospecção de recursos não é, de forma alguma, uma tarefa trivial e fácil, e financiamentos internacionais de maior porte exigem cooperação consolidada com instituições de zonas de prestígio, em projetos de amplo escopo, com grandes equipes interdisciplinares e perspectiva de alto impacto social, que seja mensurável. Esses são parâmetros pouco atinentes às formas mais disseminadas de trabalhar com as Humanidades no país. Essa realidade parece, no entanto, estar em transformação. No cenário nacional, a despeito do desmonte de importantes políticas públicas de educação e de pesquisa, vemos surgir oportunidades para as Humanidades no bojo de programas voltados a subsidiar inovação tecnológica. Nos últimos cinco anos, fundações públicas lançaram editais específicos e a tendência é de continuidade.

Ao completar meio século de existência, o FGV CPDOC mantém a disposição para a contínua reinvenção de si mesma e tem investido de forma consistente e corajosa em direção ao futuro. Este breve percurso histórico realça a sinergia institucional em ensino, pesquisa, extensão e documentação - também - em ambiente digital. Relembrar e refletir sobre os primeiros passos neste caminho sem volta que são as Humanidades Digitais é uma boa maneira de se preparar para os muitos desafios que ainda virão.

Referências

ABREU, A. *et al.* (Orgs). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALVARENGA, L. M. T. *Transcrição, alinhamento e criação de legendas em uma base de História Oral*. 2019. 57 p. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada) - Escola de Matemática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ALVES, C. G. *et al.* Arquivos pessoais, disponibilização e acesso na web: o caso do CPDOC. In: *Anais do VIII Seminário do Centro de Memória*, VIII Seminário Nacional do Centro de Memória. Campinas: Unicamp, 2016.

BERRY, D. M. The Post-Archival Constellation: The Archive under the Technical Conditions of Computational Media. In: BLOM, I.; LUNDEMO, T.; RøSSAAK, E. (Org.) *Memory in Motion: Archives, Technology and the Social*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017, p. 103-26.

BLEI, D. M. Probabilistic topic models. *Communications of the ACM*, v. 55, n. 4, p. 77-84, 2012.

BRAGA, S. *Accessus: sistema de documentação histórica do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2002.

BRAYNER, A. A. Humanidades Digitais e as instituições memoriais brasileiras: evolução em descompasso. In: PIMENTA, R.; ALVES, D. *Humanidades Digitais e Mundo Lusófono*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021, p. 234-248.

CAMARGO, C. R. *et al.* *CPDOC 30 anos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

CASTRO, C.; HIGUCHI, S.; MONNERAT, S. A obra de Gilberto Velho: uma leitura distante para observar o familiar. In: *Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2021, Belém, PA.

CASTRO, R. M. *Arquivos pessoais, disponibilização e acesso na web: o caso do CPDOC*. Rio de Janeiro, Biblioteca Digital da FGV, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20175>

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). *Metodologia de Organização de Arquivos Pessoais*. 4ª Edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

FERLA, L. A. C.; LIMA, L. F. S.; FEITLER, B. Novidades no front: experiências com humanidades digitais em um curso de história na periferia da Grande São Paulo. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 33, p. 111-132, 2020.

GRIMMER, J.; STEWART, B. M. Text as data: The promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political analysis*, v. 21, n. 3, p. 267-297, 2013.

HIGGINGS, S. The DCC Curation Lifecycle Model. *International Journal of Digital Curation*, 3(1), p.134-140, 2008. <https://doi.org/10.2218/ijdc.v3i1.48>.

HIGUCHI, Suemi. Extração automática de informações: uma leitura distante do Dicionário Histórico-Biográfico do Brasil (DHBB). Tese, PUC-Rio, 2021.

HIGUCHI, Suemi; FREITAS, Cláudia; SANTOS, Diana. Automatic Information Extraction: A Distant Reading of the Brazilian Historical-Biographical Dictionary. In: Vlândia Pinheiro; Pablo Gamallo; Raquel Amaro; Carolina Scarton; Fernando Batista; Diego Silva; Catarina Magro; Hugo Pinto. (Org.). Computational Processing of the Portuguese Language. PROPOR 2022. *Lecture Notes in Computer Science*. 1ed.Switzerland: Springer, 2022, v. 13208, p. 148-155.

HIGUCHI, S. et al. Text Mining for History: First Steps on Building a Large Dataset. In: LREC 2018, Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation, 2018, Miyazaki. *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC 2018). Paris: European Language Resources Association (ELRA), 2018. p. 3754-3760.

MARQUES, J. *Disputa sintra-elites e agendas distributivas no Brasil rural de 1920 a 1945: mineração de texto no Arquivo Juarez Távora*. 344 p. 2021. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, IESP-UERJ, 2021.

MULTITUDES, C. Digital Humanities Manifesto 2.0. *Multitudes*, p. 181-195, 2015.

PAIVA, V. et al. Exploratory information extraction from a historical dictionary. In: *IEEE 10th International Conference on e-Science Proceedings* (e-Science). vol. 2, pp. 11-18. IEEE, 2014.

RADEMAKER, A. et al. A linked open data architecture for the historical archives of the Getulio Vargas Foundation. *International Journal on Digital Libraries* (Print), v. 15, p. 153-167, 2015.

RIBEIRO, C. J. S. O processo de representação de ativos de informação: Web Semântica e Web de Dados no contexto das Humanidades Digitais. In: PIMENTA, R.; ALVES, D. *Humanidades Digitais e Mundo Lusófono*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021, p. 310-329.

RIBEIRO, M. B. B. *Modelagem de tópicos e interpretabilidade: uma proposta de visualização de resultados implementada em D3.js*. 88 p. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada) - Escola de Matemática Aplicada da Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SÁ, A. M. et al. Very Important Faces: yet another character annotation tool. In: *The 12th International Symposium on Virtual Reality, Archaeology and Cultural Heritage VAST*, 2011, Prato. The 12th International Symposium on Virtual Reality, Archaeology and Cultural Heritage VAST, 2011.

SOUZA, R. R. *et al.* Portal Semântico do CPDOC. *In*: IV Encontro de Bases de Dados Sobre Informações Arquivísticas, 2011, Rio de Janeiro. *Anais do IV Encontro de Bases de Dados Sobre Informações Arquivísticas*, 2011. v. 1.

SPOHR, M. O acervo histórico do CPDOC: novas perspectivas. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, v. n.7, p. 269-278, 2013.

SPOHR, M. *De procedimentos à metodologia*: políticas de arranjo e descrição nos arquivos pessoais do CPDOC. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Organização, planejamento e direção de arquivos) – Arquivo Nacional; Universidade Federal Fluminense, 2007.

THATCAMP, e DACOS, M. (trad.). *Manifesto das digital humanities*. [Em linha]. Paris: ThatCamp. 2012. [Consult. 7 de abril 2023]. Disponível em [www: http://tcp.hypotheses.org/497](http://tcp.hypotheses.org/497)

ANOTAÇÃO E MINERAÇÃO DE TEXTOS NAS HUMANIDADES



Cláudia Freitas (PUC-RJ)

Introdução

A Linguística Computacional/Processamento (automático) de Linguagem Natural (PLN)¹ e as Humanidades Digitais (HDs)² compartilham, apesar das suas especificidades, a utilização intensiva de computadores para o processamento de dados textuais (ou linguísticos). Neste artigo, partindo de um olhar do PLN sobre as HDs, apresento procedimentos do PLN – a anotação e a mineração de textos – que ainda são timidamente utilizados nas HDs no Brasil, mas que têm potencial de viabilizar leituras ‘distantes’ e aproximadas dos dados, articulando análises que são, simultaneamente, quantitativas e qualitativas.

Apesar do que o nome sugere, a *anotação linguística* é uma atividade mais comum no PLN do que nos estudos linguísticos (embora felizmente o cenário venha mudando). Especificamente, anotar um texto é adicionar informação linguística, interpretativa, aos dados linguísticos - textos/documentos que compõem um *cor-*

1 Trata-se de uma área referenciada por diferentes nomes, às vezes usados como sinônimos, às vezes com algumas diferenças (Freitas, 2022b). Ao longo do texto, uso tanto Linguística Computacional como PLN termos equivalentes.

2 Refiro-me à dimensão das HDs que têm nos textos seu objeto de análise, reconhecendo que o campo vai além do interesse em textos.

pus - sempre levando em conta o contexto (veja-se Santos 2019 para aproximações entre os estudos com *corpus* e as Humanidades Digitais). A anotação linguística pode ser de vários tipos, e o quadro ilustra um segmento anotado:

Quadro 1: exemplo de texto anotado

disse	V	PS_IND	3S	FS-STA	DIZER
Rosalina	PROP	S	Fem	<SUBJ	PESSOA
,	PU			PONT	
feliz	ADJ	S		N<PRED	EMO

Em “disse Rosalina, feliz” temos informação (anotação) relativa à classe de palavras na coluna 2, morfologia na coluna 3, sintaxe na 4, e semântica na coluna 5³.

Um texto anotado, portanto, é aquele no qual foram adicionadas informações linguísticas de natureza diversa a palavras ou outros segmentos maiores, como sintagmas, frases, parágrafos, ou mesmo o texto inteiro. Uma resenha, por exemplo, pode ser anotada – ou classificada – como positiva ou negativa com relação ao objeto resenhado, do mesmo modo que palavras ou expressões presentes na resenha também podem ser anotadas. Esta anotação, por sua vez, pode ser feita de maneira completamente manual, completamente automática, ou semiautomática. No que se refere à morfossintaxe, por exemplo, ilustrada nas colunas 2, 3 e 4, já podemos contar com ferramentas automáticas capazes de analisar um texto com qualidade bastante razoável⁴.

Já a *mineração de textos* consiste no processamento e exploração automáticos de grandes coleções de texto com o objetivo de

3 No quadro, *disse* é um verbo (V, coluna 2) que está no presente do indicativo e do singular (coluna 3), núcleo de uma oração finita (coluna 4) e que pertence ao campo semântico do *dizer* (coluna 5). *Rosalina* é nome próprio (coluna 2), no singular, feminino (coluna 3). Sintaticamente é sujeito da oração (coluna 4) e semanticamente é uma pessoa (coluna 5).

4 Por exemplo, a identificação de funções sintáticas com cerca de 90% de acerto.

encontrar certos tipos de informação, previamente decididos. Trata-se de uma atividade (e uma área) do PLN relativamente antigos – a extração de informação, da qual a mineração de informação faz parte, é uma tarefa “tradicional” de PLN (a primeira Conferência (e competição) de sistemas que realizam extração de informação, *Message Understanding Conference*, é de 1987) – mas cuja relevância permanece e que tem ganhado força no contexto das HDs. Segundo Hearst (2003)

Mineração de textos é a descoberta, por computadores, de informação nova, previamente desconhecida, por meio da extração automática de informação vinda de diferentes fontes escritas(...).

Mineração de textos é uma variação em um campo chamado mineração de dados (*data mining*), que tenta encontrar padrões interessantes em grandes bases de dados.⁵

Ou seja, há 20 anos, pelo menos, já existe o interesse – que se reflete em pesquisas – na exploração de grandes coleções de texto com a intenção de examinar seus conteúdos e descobrir elementos inacessíveis em leitura convencional – inacessíveis porque no PLN, assim como nas HDs, o objeto do processamento são vastos acervos, vastas coleções de documentos⁶. A dimensão temporal é relevante porque nos lembra que, se as HDs⁷têm nos textos seu objeto, por outro lado, o PLN lida com o processamento automático de textos desde meados do século passado. Não é surpresa, portanto, que os caminhos dessas diferentes áreas se encontrem e convirjam: o do PLN, já pavimentado; e o das HDs, um pouco mais recente.

5 Tradução livre de “What is text Mining?” <https://people.ischool.berkeley.edu/~hearst/text-mining.html>

6 Sobre a quantificação de “vastos” nas HDs, veja-se Santos (2021).

7 Uma parcela das Humanidades Digitais, de maneira mais precisa.

Leituras distantes e aproximadas

Nas HDs que se debruçam sobre textos, uma abordagem bastante utilizada é a *leitura distante*, termo cunhado por Franco Moretti no âmbito dos estudos literários para fazer referência a “um modo de trabalhar em que a distância não é obstáculo” (Moretti, 2008, p.8). A leitura distante é uma “forma de conhecimento”, ou uma perspectiva (o olhar de longe), que permite a observação de padrões e tendências nos dados – nos textos –, ainda que isto inviabilize a observação de detalhes.

Neste ponto, a convergência entre leitura distante e a mineração de textos é nítida: em ambos os casos, os objetos de análise são grandes volumes de textos, e em ambos os casos se almeja a descoberta de novidades a partir de padrões. E, deixando um pouco de lado a convergência, um contraste é (ao menos aparentemente) intrínseco à leitura distante: a perda das singularidades, que são típicas de uma leitura atenta (nossa leitura convencional).

Esta oposição nos é familiar: singularidade vs padrões; qualitativo vs quantitativo⁸. No entanto, uma característica das HDs é justamente borrar fronteiras, articulando diferentes práticas (Paixão de Souza, 2011). Uma das intenções deste texto é, assim, argumentar que não precisamos escolher entre a distância e o detalhe, ou entre quantidades e qualidades.

Os dados

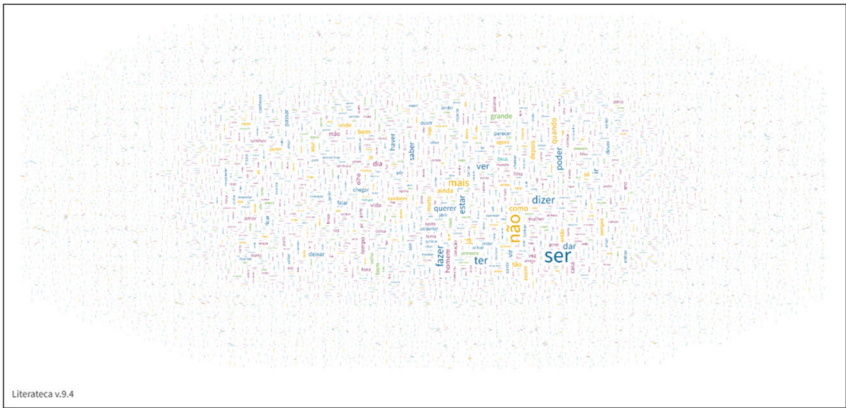
A mineração de um acervo de textos literários será o ponto de partida para exemplificar o tipo de articulação proposto, que podemos traduzir como um alternar de posições: longe e perto.

8 Uma discussão sobre a dicotomia qualitativo e quantitativo no âmbito das HDs e trabalhos com corpus está em Leite e Freitas (2015).

Caracterização dos dados

Os dados das explorações apresentadas vêm da Literateca, um *corpus* literário público e aberto, ricamente anotado, que contém obras de língua portuguesa em domínio público (Santos *et al.*, 2018). A Literateca é um *corpus* dinâmico, em constante ampliação, e o material analisado corresponde à versão 9.4, que continha 857 obras, 33.6 milhões de palavras e anotação morfossintática e semântica, como aquela explicitada no segmento de texto do quadro 1 (segmento retirado de uma frase da Literateca). A cada obra estão associados metadados como título da obra, ano, país de origem (a maioria Portugal e Brasil), autor, gênero literário, gênero dos autores (gênero binário masculino ou feminino), dentre outros. Sobre autoria, sabemos que as 857 obras foram escritas por 178 autores diferentes, dos quais apenas 20 são autoras (e, dessas, apenas 4 brasileiras).

Quadro 02 - Distribuição dos lemas que compõem Literateca, por frequência e classe⁹.



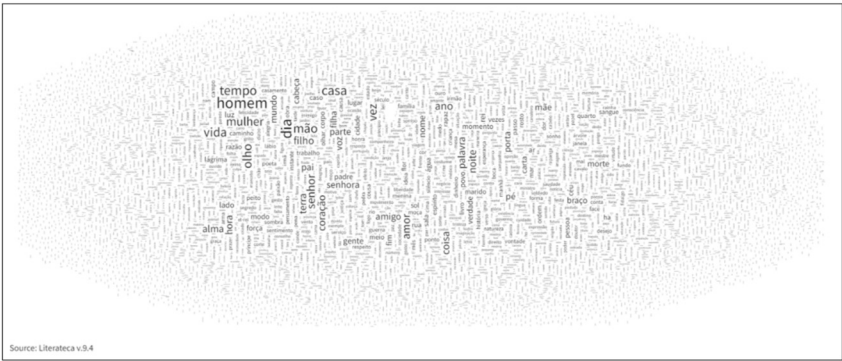
9 A figura pode ser vista em detalhe aqui: <https://public.flourish.studio/visualisation/10466526/>

Quando “tomamos distância” desses dados, vemos a nuvem do quadro 2¹⁰. Como o material já foi anotado morfossintaticamente, foi possível um tratamento que permitiu distinguir as classes de palavras por cores – verbos estão em azul, advérbios, em amarelo, substantivos, em vinho, adjetivos em verde – bem como a exclusão das chamadas “palavras gramaticais” (preposições; conjunções), de alta frequência na língua. Porém, mesmo mantendo no quadro apenas as classes de “palavras lexicais”, isto é, aquelas que carregam um sentido mais evidente, talvez a principal conclusão que podemos retirar do quadro 2 é a de que *não vemos* muita coisa, isto é, a impossibilidade de qualquer conclusão, e a necessidade de alguma estratégia que permita ver padrões. Constatamos a presença de muitas palavras muito pequenas, que estão ilegíveis e se transformam em inúmeros pontos – uma espécie de poeira que ocupa boa parte do quadro. Ou seja, tomando distância, vemos aquilo que se repete – as palavras maiores, que conseguimos ler – mas há uma quantidade enorme de palavras que não se repetem (a poeira).

Podemos tentar melhorar o que vemos, selecionando apenas para os substantivos, e nesse caso ficamos com a imagem do quadro 3. Desta perspectiva já é possível ver um pouco mais – *homem dia vida olho*...mas continuamos não vendo muito.

10 Os tamanhos correspondem à frequência das palavras (mais especificamente dos lemas) no texto. Quanto mais frequente, maior o tamanho.

Quadro 03 - Distribuição apenas dos substantivos da Literateca¹



O que aconteceria se também conseguíssemos ler essa poeira, os elementos de baixa frequência (que não se repetem) *sem perder a noção do todo*? A repetição é uma pista relevante, mas é um impulso legítimo querer saber o que está “invisível”, sobretudo quando nos damos conta de que este “invisível” responde por cerca de metade da imagem (e dos dados).

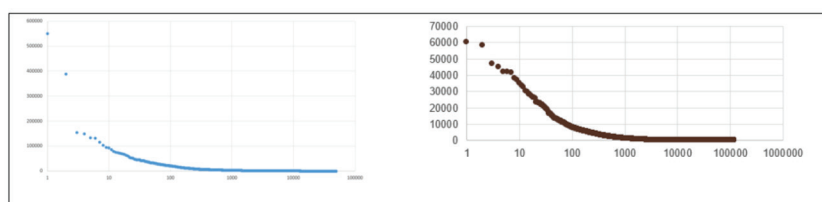
Distribuição dos dados

O que os quadros 2 e 3 nos mostram é a distribuição de fenômenos linguísticos: algumas palavras têm uma frequência altíssima, e uma imensa parcela tem uma frequência baixa. Uma explicação para esta distribuição poderia estar associada ao gênero textual: tamanha variedade (e pouca repetição) acontece porque estamos diante de textos literários, que teriam uma ampla variação lexical. Mas não é o caso. Essa distribuição – muitas palavras que acontecem pouco, e poucas palavras que acontecem muito, ou, de forma mais precisa, esta distribuição na qual quanto menor a posição da palavra no ranking, maior a frequência; e quanto maior a posição no

11 A figura pode ser vista em detalhe aqui: <https://public.flourish.studio/visualisation/10407923/>

ranking, menor a frequência¹² – é característica das línguas humanas, e independe do gênero textual. O quadro 4 traz as distribuições de todas as palavras lexicais na Literateca (esquerda) e apenas dos substantivos (direita). Vemos uma imensa proporção de casos com baixíssima frequência e frequência 1, o que também é chamado de cauda longa¹³.

Quadro 04 - Distribuições das palavras no *corpus* Literateca. Apenas palavras lexicais (esquerda) e apenas substantivos (direita)



Levando em consideração essa característica das línguas, uma questão pertinente é a impossibilidade de observar padrões em dados que não se repetem. Igualmente importante é a constatação de que ignorar os dados de baixa frequência, buscando padrão naquilo que se repete, significa ignorar metade dos dados. Levá-los em conta seria capaz de alterar o que vemos? Desde que bem planejada, a anotação pode ser de grande ajuda para lidar com essa escassez.

Anotação e Organização dos Dados

O *corpus* Literateca foi utilizado para uma pesquisa sobre representações de gênero em personagens literários (Freitas e Martins, 2023; Freitas e Santos, 2023). Especificamente, o objetivo do estudo foi verificar de que maneira personagens masculinas e femininas

- 12 A posição 1 no ranking de frequências é da palavra mais frequente, a posição 2 no ranking é da palavra cuja frequência é a segunda maior, e assim por diante. Posição no ranking e frequência são inversamente proporcionais.
- 13 Veja-se Santos (2014) e Freitas (2017) para uma discussão sobre este tipo de distribuição e suas implicações para os estudos linguísticos.

são caracterizadas na literatura de língua portuguesa nos séculos 19 e 20. A busca pela caracterização humana foi feita explorando a anotação presente no *corpus*, que permite encontrar estruturas linguísticas como as que estão no quadro 5.

Quadro 05 - Estruturas linguísticas que expressam caracterizações de personagens¹⁴.

*id="Os_irmãos_Leme Prosa:romance PS 1933 histórico masc ": **Rodrigo César, iradíssimo**, deliberou invadir as atribuições do Ouvidor.*

*id="A_serpente_de_bronze prosa:conto HC 1921": Criemos as meninas com decoro, vestindo-as com discrição, e teremos **moças discretas, pudicas, decorosas, ciosas**do seu corpo e dos seus encantos.*

*id="O_Cabeleira Prosa:romance FT 1876 realismo_regionalismo_romantismo masc ": Mas **José César era ativo, enérgico, esforçado** e de grandes espíritos.*

Devido à anotação morfossintática e semântica, é possível procurar estruturas linguísticas específicas, como aposto, predicativo e adjunto adnominal, dentre outras que indicam a presença de uma qualificação que estejam associadas a pessoas (informação fornecida pela anotação semântica). Com este procedimento, selecionamos apenas as caracterizações que nos interessam, e podemos tomar distância apenas *destes* dados (as caracterizações humanas). O que vemos, deste novo ponto de vista, está nas figuras 1 e 2. Personagens femininas (figura 6) são *bonitas, casadas, formosas, amadas, novas, condessas*, e personagens masculinos (figura 2) são *altos, condes, padres, ricos, reis, sérios, doutores*. Tomados isoladamente, estes dados já são relevantes, mas a “poeira” que se refere aos casos pouco frequentes, ao que não vemos, continua (trata-se de uma propriedade de distribuição das línguas, afinal). Precisamente, 60% das palavras que encontramos minerando os textos em busca de caracterizações humanas aparece uma única vez, o que as torna “invisíveis” de

14 No quadro, vemos exemplos dos metadados associados a cada frase: nome da obra; gênero, sigla da autoria, ano de publicação, escola literária e gênero de quem escreve.

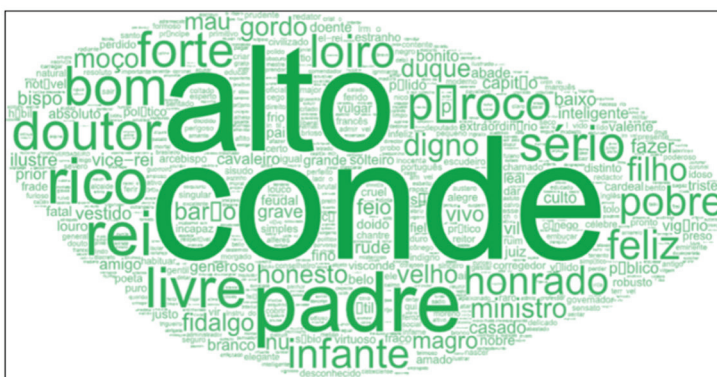
longe. Deixar estes casos de fora é uma escolha legítima, já que a repetição, por si, já é informativa. Mas trata-se de uma escolha, e não de uma imposição metodológica. Para conseguir lidar com as singularidades, podemos novamente recorrer à anotação. Isto porque o que a anotação faz é classificar (linguisticamente) os dados, e ao classificá-los, ela cria igualdades.

Figura 01 - Predicações associadas a personagens femininas



Fonte: Freitas, 2022^a

Figura 2 - Predicações associadas a personagens masculinas



Fonte: Freitas, 2022a

Quando, em um texto anotado, está indicado que *disse* é um verbo (quadro 1), *deliberou* é um verbo, ou *listará* é um verbo, temos uma classificação de *disse*, *deliberou* e *listará* como verbos (em contraste com outras palavras que serão classificadas como substantivos, outras como conjunções etc.). E, ao classificá-los dessa maneira, estamos criando uma igualdade entre essas formas (*disse*, *deliberou*, *listará*), e indicando que, de uma determinada perspectiva, *disse*, *deliberou*, *listará* são elementos de *um mesmo tipo*: são verbos. Onde antes havia três elementos distintos, agora existe 1 elemento (verbo) com 3 ocorrências. Ou seja, ao criar igualdades, criamos condições para a repetição; com a repetição, criamos condições para a visualização de padrões.

Para lidar com as singularidades na análise, distribuimos os dados em quatro classes, cuja criação foi motivada pelo nosso interesse de pesquisa (as caracterizações humanas). Essas classes são: papel social/ocupação; aparência; emoção e caráter/traços psicológicos. Essas classes vieram da observação prévia dos resultados, e nos pareceram capazes de acomodar as palavras que foram encontradas pelos padrões tendo em vista nossa motivação inicial. Mas as classes poderiam ter vindo de uma teoria específica, ou da convergência de diferentes teorias/modelos classificatórios para caracterizações humanas.

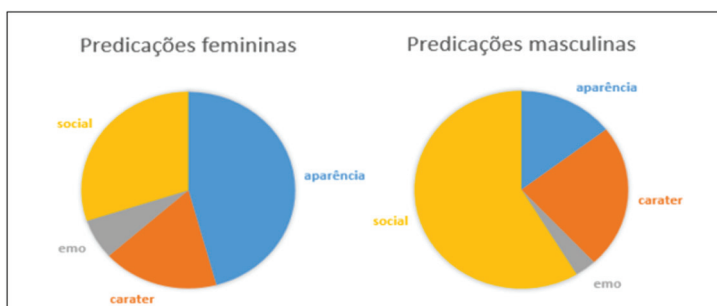
Com este procedimento de classificação, agrupamos e igualamos, por exemplo, as palavras *chorosa*, *ciumenta* e *infeliz*, indicando que são caracterizações baseadas na emoção, e começa a ser possível observar padrões, já que palavras que apareceram apenas uma ou duas vezes são encaixadas em uma das classes propostas¹⁵. Estes dados, bem como a sua classificação, são parte do projeto de anotação Predicação Humana¹⁶.

15 E conforme análise dos dados avança, poderia ser interessante criar mais classes, ou reformular as classes iniciais. Em Freitas 2022b abordo o desenvolvimento de esquemas de anotação.

16 <https://www.linguateca.pt/Gramateca/PredicacaoHumana.html>

Após o processo de distribuição das predicações nas quatro classes, vemos a figuras 3 e 4, nas quais não há mais “poeira” ou ocorrências únicas. A figura 8 apresenta os dados.

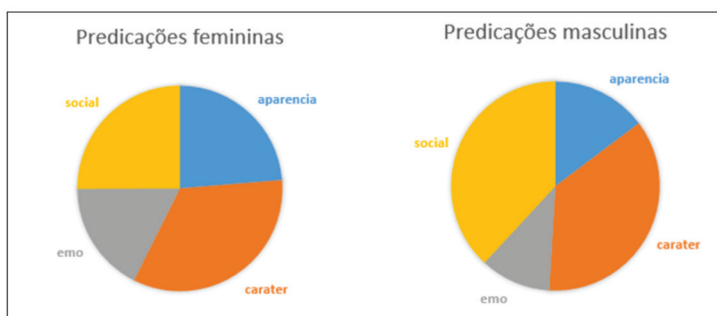
Figura 3: Distribuição das 20 predicações mais frequentes, por gênero de personagens



Fonte: Freitas, 2022

levando em conta apenas as 20 palavras mais frequentes no material (o que está visível nas figuras 6 e 7) e a figura 9 leva em conta todos os dados. Como é possível observar, não apenas a poeira desaparece, mas os resultados mudam se consideramos na contagem apenas as palavras mais frequentes (figura 8) ou se consideramos todas as palavras (figura 9).

Figura 4 - Distribuição de todas as predicações por gênero de personagens



Fonte: Freitas, 2022

Dispondo dos dados anotados/classificados, podemos ainda alternar outros pontos de vista e aproximar o olhar ainda mais, sem perder a visão do todo. É possível, por exemplo, analisar os elementos que compõem cada classe para uma análise qualitativa, comparando as qualificações emocionais e as relacionadas à aparência atribuídas a personagens femininas e a personagens masculinas. Usamos diferentes tipos de emoção, ou de atributos físicos, conforme o gênero das personagens?¹⁷

Com o material anotado, é possível aprofundar ainda mais a análise e restringir o conjunto de dados, considerando apenas as caracterizações atribuídas, de maneira exclusiva ou preferencial, a apenas um dos gêneros. As figuras 5 (predicações atribuídas exclusiva ou preferencialmente a personagens femininas) e 6 (predicações atribuídas exclusiva ou preferencialmente a personagens masculinas) mostram o que vemos combinando análises quantitativas (de longe) e qualitativas (de perto), e considerando apenas os dados das obras brasileiras.

17 Ou, mais precisamente, autores ou personagens usam diferentes tipos de descrição quando se referem a personagens femininas ou masculinas?

Figura 05 - Distribuição das predicações atribuídas a personagens femininas, por classe¹⁸

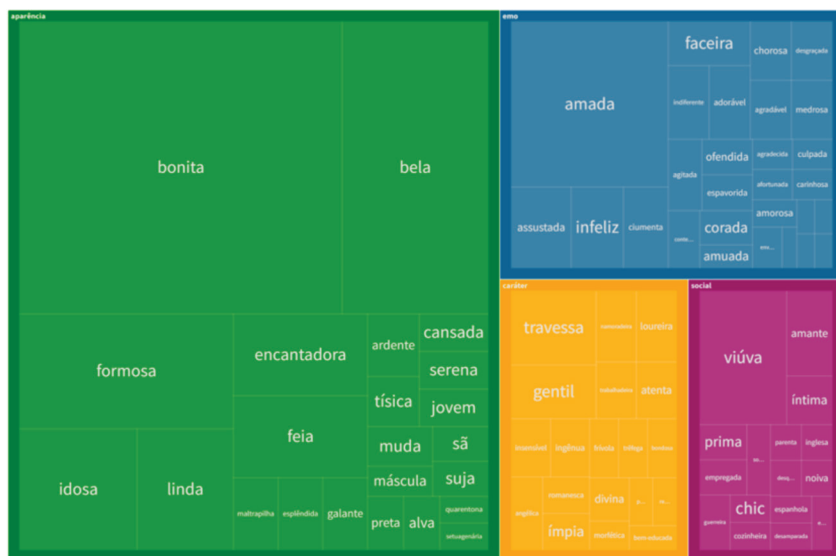
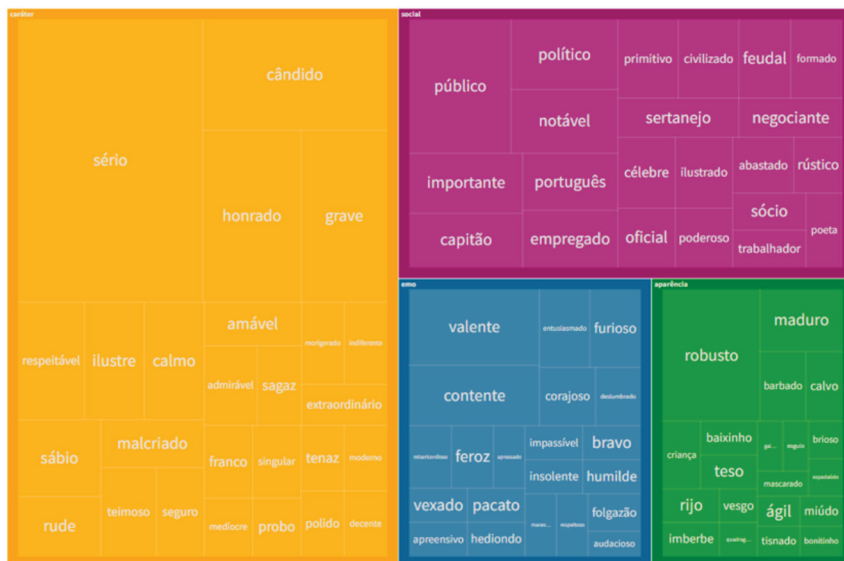


Figura 06 - Distribuição das predicações atribuídas a personagens masculinas, por classe¹⁹.



18 A figura pode ser vista em detalhe aqui: <https://public.flourish.studio/visualisation/10467979/>

19 A figura pode ser vista em detalhe aqui: <https://public.flourish.studio/visualisation/10468028/>

Os dados das figuras mostram que, proporcionalmente, há muito mais qualificações associadas à aparência para personagens femininas (figura 5, em verde) do que para personagens masculinas (figura 6, também em verde). Vemos, também, que a natureza das qualificações é diferente, com palavras associadas à beleza (*bonita, bela, formosa*) respondendo por mais da metade das qualificações femininas, enquanto na aparência masculina a beleza não parece ser um aspecto relevante. Também vemos que a proporção de qualificações associadas à emoção (em azul) é a mesma para personagens masculinas ou femininas, mas qualitativamente a coragem parece ser uma emoção apenas masculina (*valente, corajoso, bravo*). Antes desta organização dos dados, quando analisamos apenas a frequência das predicações (figuras 8 e 9), nada disso estava visível (para uma análise completa desses dados, que leva em conta apenas as obras brasileiras, veja-se Freitas e Martins (2023) e para uma análise mais ampla que leva em conta, além, do gênero de personagens e preferências de qualificação, gênero dos autores, sua nacionalidade (obras brasileiras e portuguesas) e escola literária, veja-se Freitas e Santos (2023)).

Continuando as explorações em obras literárias tematizando diferenciações de gênero, e ainda na Literateca, outra investigação possível, mas ainda por fazer, refere-se à detecção de falas (discursos) atribuídos a personagens. Sabemos que uma das maneiras de se medir a importância de personagens em obras ficcionais diz respeito a quantidade de suas falas, bem como ao seu conteúdo (veja-se por exemplo o teste de Bechdel, usado para avaliar a representação feminina em obras artísticas, aplicado sobretudo ao audiovisual²⁰). O material da Literateca conta com uma anotação específica para a identificação do discurso relatado (Freitas *et al.*, 2016; Costa e Freitas, 2017), e assim conseguimos conjugar esta informação/anotação com outras

20 Para passar no teste de Bechdel, a obra em análise deve ter (i) pelo menos duas mulheres, (ii) *que conversem uma com a outra*, (iii) sobre algum assunto que não seja um homem (grifo meu).

informações sintáticas e semânticas (como a identificação de sujeitos humanos associados aos verbos de elocução). Em uma análise bastante preliminar dos dados, vemos que apesar de existirem muito mais falas associadas a personagens masculinas que a personagens femininas (e há mais personagens masculinas que femininas nas obras), certos verbos, como *exclamar* e *teimar*, quando usados como introdutores de discurso relatado, são mais frequentes para elas do que para eles; já *concluir* aparece muito mais para eles do que para elas.

Considerações Finais

As possibilidades de explorações em textos anotados são inúmeras, mas para tanto é preciso, em primeiro lugar, *anotar*. A anotação *linguística*, apesar de linguística, é uma atividade que sempre esteve mais associada ao processamento automático dos textos do que aos estudos linguísticos, ou às humanidades. Consequentemente, os tipos de anotação mais comuns, para os quais já dispomos de ferramentas de anotação automática, são aqueles que interessam ao PLN, e costumam estar associados aos interesses da indústria. Com a aproximação entre PLN e Humanidades, desponta o interesse em outros tipos de anotação, e cabe a nós, pesquisadoras e pesquisadores, começar a experimentar nesse sentido. A proposta de um esquema de anotação e a sua aplicação a um conjunto inicial de textos, apesar de altamente laboriosa, é uma atividade valiosa em si mesma, que permite testar hipóteses (classes de análise), reformulá-las, se for o caso, e reaplicá-las (Freitas, 2022b). E com o rápido avanço da tecnologia, a criação de ferramentas ou de modelos de linguagem para a anotação automática fica cada vez mais viável, uma vez que a quantidade de dados necessários para o aprendizado pode ser menor do que aquela necessária há alguns poucos anos atrás. Neste breve texto, apresentei dois tipos de anotação – predicações humanas e

discurso relatado – com potencial para explorações e minerações nas humanidades. Que outras informações nos interessa codificar por meio da anotação?

Referências

COSTA, B.; FREITAS, C. Verbos de Elocução em Português: um estudo descritivo com base em grandes corpora e motivado pela Linguística Computacional. *Fórum Linguístico*, v. 14, n. 3, p. 2266-2285, 2017.

FREITAS, C.; MARTINS, F. Bela, recatada e do lar: O que a mineração de textos literários nos diz sobre a caracterização de personagens femininas e masculinas. *Fórum Linguístico* (2), 2023.

FREITAS, C.; SANTOS, D. Gender Depiction in Portuguese - Distant reading Brazilian and Portuguese literature. *Second Annual Conference of Computational Literary Studies*, Univ. of Würzburg, 22-23 Junho, 2023.

FREITAS, C. Ler de longe o quê? Humanidades Digitais e Anotação Linguística. In: VIEIRA, R.; BANZA, A. P. (Orgs.). *Jornada de Humanidades Digitais do CIDEHUS*. Évora: Imprensa da Universidade de Évora, 2022a. p. 18-27.

FREITAS, C. *Linguística Computacional*. São Paulo: Parábola, 2022b.

FREITAS, C. Estudos linguísticos e Humanidades Digitais: corpus e descorporificação. *Gragoatá*, v. 22, n. 44, p.1207-1227, 2017.

FREITAS, C.; FREITAS, B.; SANTOS, D. QUEM DISSE?: Reported speech in Portuguese. In: *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, Portorož, Slovenia, 2016. p. 4410-4416.

HEARST, M. A. *What is Text Mining?* Berkeley, 2003. Disponível em: <http://people.ischool.berkeley.edu/~hearst/text-mining.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MORETTI, F. *A literatura vista de longe*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2008.

PAIXÃO DE SOUZA, M.C. “Humanidades Digitais?” *Um breve panorama*. Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/sobre-as-humanidades-digitais/>. Acesso em 25 de maio 2023.

SANTOS, D. *Grandes quantidades de informação: um olhar crítico*. Palestra convidada no HD-Rio 2020/2021, 14 de abril de 2021. Disponível em <https://linguateca.pt/Diana/download/SantosHDRio2021.pdf>. Acesso em 19 de maio 2023.

SANTOS, D. Podemos contar com as contas? In: ALUÍSIO, S.; TAGNIN, S. (Orgs.). *New Language Technologies and Linguistic Research: A Two-way Road*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 194-213.

DIGITAL METHODS FOR SOCIAL MEDIA ANALYSIS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES



Alejandra J. Josiowicz (UERJ-FAPERJ)
Ammina Kothari (URI)

Introduction

Advances in artificial intelligence (AI) have highlighted its powerful force in Latin America as the ultimate expression of computational capitalism, capable of extracting natural resources, colonizing through algorithms, and automating lives (Ricaurte, 2022). With the recent emergence and popularization of generative AI, particularly ChatGPT (<https://openai.com/blog/chatgpt>). The creation of open AI, a powerful company that researches and produces artificial intelligence tools, and the growing role of AI, machine learning, and automated communication tools have called for a reappraisal of the frameworks of digital and cultural studies. Despite being powerful tools, Artificial Intelligence, machine learning, and natural-language processing models reflect the gendered, racial, and geopolitical values of programmers, and their promises to discern biases have limitations (D'Ignazio, C.; Klein, 2020; Ricaurte; Zasso, 2022; Kothari; Cruikshank, 2022; Silva, 2020; Buolamwini; Gebru, 2018; Broussard, 2018).

Studies have pointed out the importance of developing a critical and ethical perspective of artificial intelligence in Latin America

from a decolonial and feminist standpoint, which would acknowledge its role in the continuation of neoliberal and colonial impulses and patriarchal infrastructures (Ricaurte; Zasso, 2022). Thus, it is crucial to critically examine how technologies and concepts developed in the Global North have been integrated into everyday life and knowledge production in the Global South (Kothari; Cruikshank, 2022). Studies have also underlined the importance of allocating resources, tools, and technological investments in developing technologies in languages other than English and located in the Global South to counter the algorithmic marginalization of underprivileged groups (Ricaurte; Zasso, 2022; Kothari; Cruikshank, 2021). Not only have they called for increased auditing and monitoring of automated classification systems, but also for more transparency from the companies developing artificial intelligence technology.

Efforts to decolonize computational methodologies need to localize algorithms to reflect the values and needs of specific communities, incorporating ethical and normative values in the software codes instead of simply adopting theories, concepts, and methods from the North (Kothari; Cruikshank, 2022). Instead of reproducing ethnocentric technochauvinism (Broussard, 2018) or thinking of technology as a value-free information transfer that could be transmitted to less fortunate countries in the Global South (Brock, 2020), we need to rethink the role of artificial intelligence in Latin America. It is important to examine the discursive practices around AI in the Global South to limit the reproduction of ethnocentric technochauvinism related to the promise of AI technology.

In this chapter, we apply the framework of decolonial digital humanities and digital humanities in the Global South to explore the discourse in Latin America around artificial intelligence. Specifically, we examine the relationship between platforms,

algorithmic affordances, and the use of digital methods to identify appropriate data and resulting conclusions about what communities have led the conversations on artificial intelligence and the main topics under consideration. Specifically, we use the case study of discursive practices around #artificial intelligence (AI) in Portuguese and Spanish on Twitter to highlight some of the methodological dilemmas encountered in such forms of research. In the next section, we describe the theoretical framework guiding our analysis.

Decolonial Digital Humanities

Decolonial digital humanities point to the role of colonialism and neocolonialism in the production and reproduction of digital environment, digital corpora, data extraction, and digital knowledge (Risam, 2018; Ricaurte, 2019; 2022). One-directional information and data flow from South to North result in epistemic and technological dependency in the South and the deepening of global inequalities; this, together with the inadequate moderation, ends up reinforcing the algorithmic privilege of some and the invisibility of the least wealthy (Ricaurte, 2022). This does not preclude decolonizing initiatives in datafication, which recognize the value of data activism for social movements, as a form of epistemic resistance and civic empowerment of collectives and individuals, through data sovereignty, algorithmic resistance, data activism, and data justice (Milan *et al.*, 2019; Ricaurte, 2019).

Affordance and Limitations of Twitter for Digital Humanities

As of the beginning of 2023, Brazil was 4th in the world in Twitter users, with 16.6 million active users, while Mexico was 8th, with 11.8 million, and Argentina was third in Latin America,

with 5.4 million (<https://datareportal.com/essential-twitter-stats>). In South America, there are an estimated 49.7 million Twitter users, predominantly young adults between 21 and 44 years old, and proportionally more male than female (<https://datareportal.com/essential-twitter-stats>). Of all the popular social media platforms, Twitter is the most public one, with a strong hashtag culture that makes it easier to gather data and follow conversations. Plus, when users tweet with a hashtag, they want to be included in the discourse around the selected topic. Tweets also have valuable metadata, including geospatial data allowing researchers to focus on specific regions (Ahmed; Bath; Demartini, 2017). Twitter is also one of the most researched platforms (Kinder-Kurlanda *et al.*, 2015), and researchers can learn and build on existing research to improve their scholarly contributions (Josiewicz, 2021a; 2021b; Josiewicz; Deusdará, 2022). Next, we discuss how the data was collected and analyzed.

Digital Analysis of #Artificial Intelligence Discourse on Twitter

Using the Academic Research Track of the Twitter API, released in 2021, which allowed researchers to collect tweets from the entire Twitter archive, we collected tweets using the hashtag #InteligenciaArtificial (Artificial Intelligence) posted between December 1, 2020, and December 1, 2021. We used Twarc, a Python package for collecting Twitter data that was developed by Documenting the Now (<https://github.com/DocNow/twarc>). We collected 141,186 tweets in different languages. We extracted only the tweets in Portuguese (7,783) and Spanish (123,406) for further analysis. We used Wolfram Mathematica (<https://www.wolfram.com/mathematica/>), a high-level computational language and software for textual analysis and data processing. This software

allowed for the construction of programmatic architectures capable of operating with languages such as Spanish and Portuguese while enabling the researcher to make critical decisions regarding the computational processing of the data. We also used Python libraries such as Pandas to work with our data, which we used in Jupyter Notebooks. We developed and used functions for extracting the users that were most frequently mentioned in our data and the most frequently declared locations.

The next step was performing several pre-processing techniques on the tweets in Spanish and Portuguese, which included stripping the *corpus* of links, usernames, and other non-word characters, such as emoticons. After the elimination of stopwords, a lemmatizing technique was implemented, together with a function that obtains the most frequently used grammatical term among the class of terms with the same lemmatized form. This method allows for analyzing only the most common words among those with the same stem. We performed a technique for topic modeling on tweets in Spanish and Portuguese called matrix factorization, particularly Non Negative Matrix Factorization, and in this case, Probabilistic Latent Analysis. We used a package created for Wolfram Mathematica, available at <https://mathematicaforprediction.wordpress.com/category/non-negative-matrix-factorization/>, which allows for topic extraction from a collection of documents (Antonov, 2013). We manually selected the five more relevant topics from the 10 topics generated for each *corpus* of data (according to language). We labeled them according to one of the words with the highest score in each topic. With the selected topic and their labels, we generated several graphs for each language and year in the data.

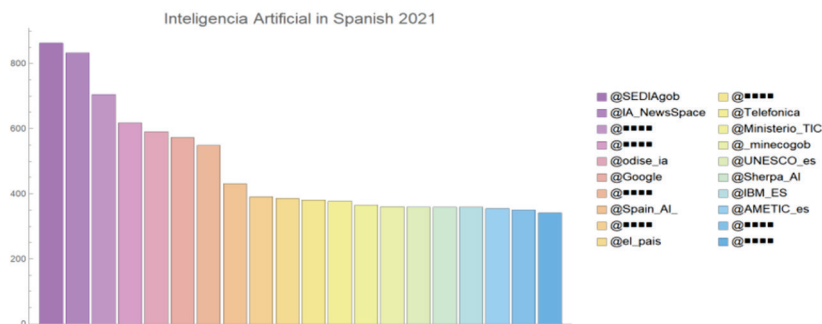
Results

Our analysis of #artificial intelligence (AI) discourse in Portuguese and Spanish on Twitter between December 2021 and December 2022 focused on identifying accounts driving the conversation and most salient topics. First, we present the type of accounts influencing the discourse in Spanish and Portuguese.

Twitter Accounts Driving the Discourse Around Artificial Intelligence

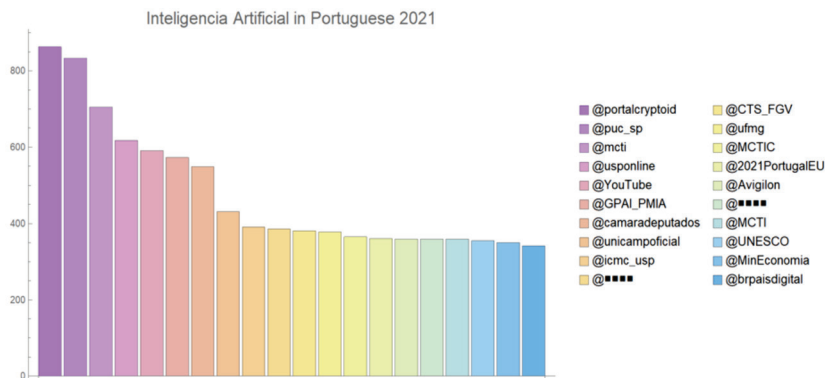
As seen in Table 1, the 20 most mentioned users tweeting in Spanish during 2021 included several public and private institutions and officials, many of them based in Spain and Mexico, dedicated to Artificial Intelligence (such as the Secretaria de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial and the Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital). Several public and private organizations and networks focused on education, business, media companies, and technology creators seek to stimulate the use and reflection on Artificial Intelligence. Most of the 20 most referenced users were based in Spain, which highlights the prevalence of Spanish organizations and institutions in the tweets collected in Spanish. When individuals appear, they are usually public figures, writers, journalists, CEOs, academics, and others with strong connections to technology-related private and public sectors. The prevalence of elite sources, as most mentioned accounts in the discourse around AI, reinforce the role of Twitter algorithms in measuring engagement and curating information that privileges high-profile accounts.

Table 01 - Most referenced users in Tweets in Spanish in 2021



Our analysis of tweets in Portuguese found that most tweets reference private and public organizations based in Brazil, including the Ministry of Science Technology and Innovation (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação), the Ministry of Economy and the Chamber of Representatives (Câmara dos Deputados). See Table 2. There are mostly public but also private universities. Also, the Global Partnership on Artificial Intelligence and UNESCO appear in our *corpus*. In this case, the importance of public and private universities cannot be underestimated, 6 among the 20 most referenced users, a group that did not appear in Spanish as widely. There is only one reference to a Portuguese Organization, the Official account of the Portuguese Presidency of the European Union Council for 2021, which further emphasizes the prevalence of Brazilian users. Most accounts pertain to institutions, and the few individuals who appear in the top 20 have strong ties to the study and regulation of data protection and technology. In the next section, we highlight the geopolitical underpinnings of discourse around AI in Spanish and Portuguese.

Table 02 - Most referenced users in Tweets in Portuguese in 2021



Author location: the geopolitics of AI in Spanish and Portuguese

Tweet and author location was a key question in our research precisely because of our decolonial perspective on artificial intelligence in the Global South (Ricaurte, Chaudhuri, Fiormonte, Ricaurte, 2022; Milan *et al.*, 2019). Even though we did not use location as a search criterion, we decided to explore the location declared by Twitter users in our data to identify the geopolitical map of discursive practices on Twitter on artificial intelligence in Spanish and Portuguese. In our data for 2021, 697 tweets had information about their location. Table 3 shows the most frequent locations declared on Tweets in Portuguese. Among Portuguese-speaking communities, different cities and regions in Brazil are dominant, even though the city of Lisboa, in Portugal, also had a place among the 15 most declared locations. Table 4 shows the most frequent locations that were declared on Tweets in Spanish. There is a diversity of declared locations among Spanish-speaking communities, including cities and regions in Latin America, such as Buenos Aires, Bogotá, and Benito Juarez in Mexico, Montevideo, and Quito in Ecuador, but Spanish cities and regions predominate.

This confirms our previous analysis of the most referenced users, which also highlighted that the most influential or mentioned accounts were connected with elite sources, institutionally and individually. The cities identified in our sample are significant because they show knowledge production and distribution dynamics in terms of Spanish and Portuguese-speaking communities in Europe and Latin America, in the North and the South. In the last section of our results, we present the most salient topics driving the discourse around AI in Spanish and Portuguese.

Table 3. Most frequently declared location in Tweets in Portuguese in 2021

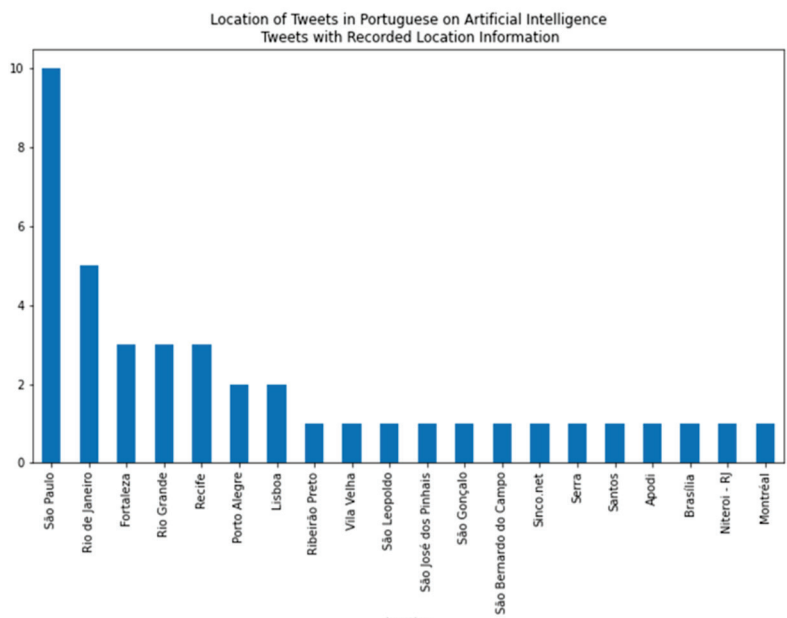
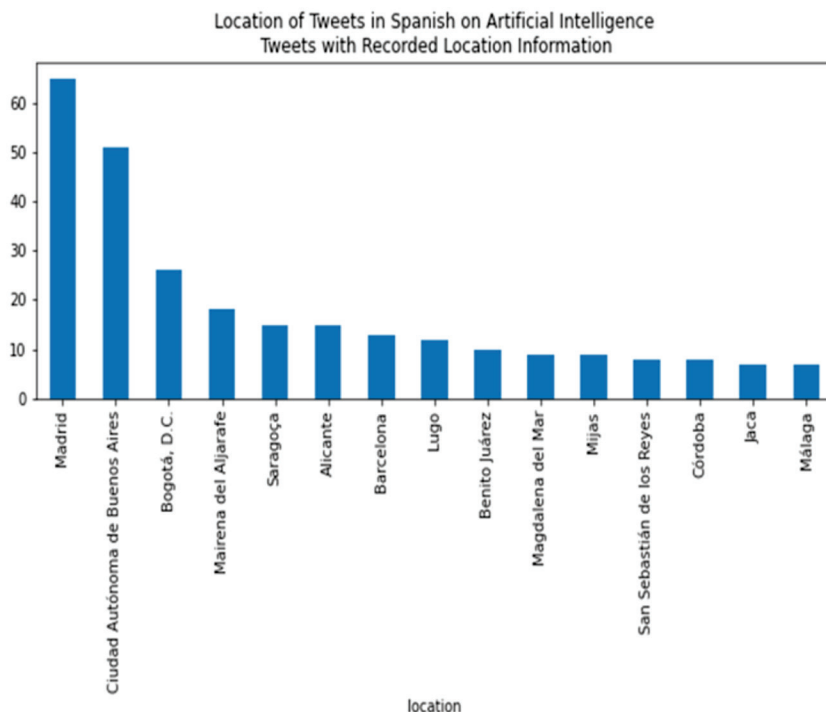


Table 4. Most frequently declared location in Tweets in Spanish in 2021

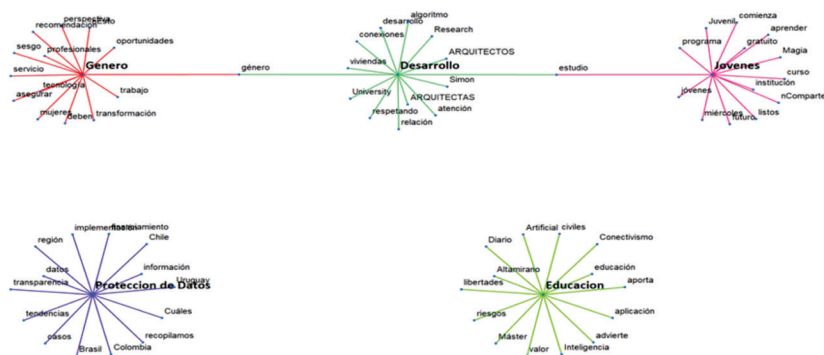


Discursive Topics Around Artificial Intelligence in Latin America

Artificial intelligence is a broad area, and different stakeholders worldwide are focusing on diverse issues related to it. In our analysis of tweets in Spanish (see Figure 5 for the most salient topics), education was one of the main topics. The tweets under this topic promoted courses and careers in artificial intelligence, arguing that they will be helpful for finding employment in the face of the challenges of the future marketplace. Another related topic was development, with many tweets discussing how AI would help in all areas of development, including some that call for the development of ethical guidelines for using and creating AI. There was also discourse around

‘Young People’ (Jóvenes), another topic related to education that included tweets promoting courses and programs for learning about AI, arguing that it is much needed for the new generations and to ensure economic development. Another topic focused on how to reduce the different biases of AI, implement ethical recommendations, and develop actions to reduce discrimination. Under the topic of AI bias, the most mentioned issue was gender bias and how technology needs to be developed and implemented with awareness of gender discrimination and inequalities. Many tweets express the need for more women in technology, women programmers, and developers. Some mention how computer science and political activist Timnit Gebru has pointed out that tech developers needed to disclose the energy sources utilized in their developments and how she was fired for publishing a paper on AI’s environmental impact and biases. Finally, one topic on data protection mentions Uruguay, Brazil, Colombia, and Chile, exploring each country’s efforts to create guidelines for data and information protection and the most recent global tendencies on this. Discursive topics in Spanish highlight the permeable boundaries of discourses around AI across languages and regions. The case of Timnit Gebru received a lot of attention in the Global North, but her work has also gained some attention in the Global South.

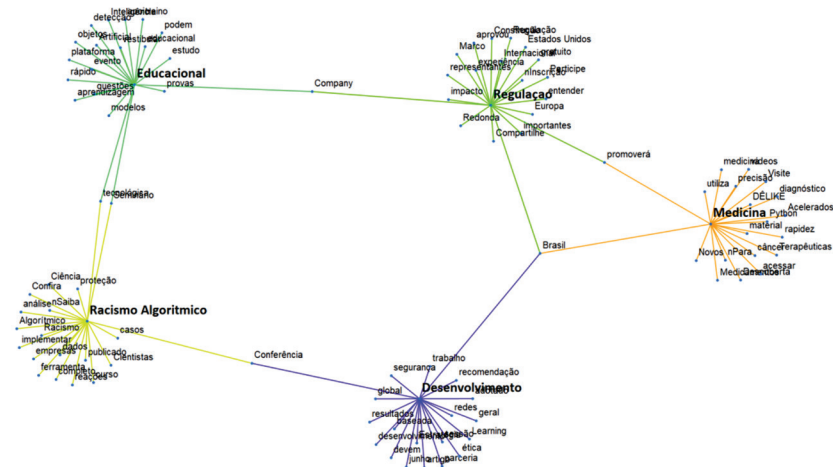
Figure 01 -Topic modeling for Tweets in Spanish from 2021



Our results from the Portuguese language tweets showed some variance from the discursive topics dominant in Spanish; see Table 6 for the most salient topics. Medicine was one of the main topics, with tweets pointing to research and developments that use artificial intelligence for medical purposes, arguing that it speeds diagnoses and helps in different kinds of therapies and medical treatments, making them more precise. Regulation was another key topic, with discussion highlighting recent efforts to develop regulations concerning Artificial Intelligence in the European Union, the United States, and Brazil, giving more visibility to the benefits and risks of AI, and the importance of developing guidelines. The topic Development focused on efforts and negotiations for developing guidelines and recommendations for implementing artificial intelligence that would ensure global security and open opportunities for education and employment. Similar to our Spanish tweet sample, education-related discourse in Portuguese focused on applying AI tools for learning, developing educational testing, and detecting plagiarism. Many tweets advertise different AI tools for studying for standardized tests for ENEM, managed and operated by the Ministry of Education's National Institute for Educational Studies

and Research (INEP) and used as an admission exam for enrollment in many universities. Finally, the topic of Algorithmic Racism focused on how digital platforms and the scientific community have been reflecting on racism in technologies such as facial recognition algorithms.

Figure 02 - Topic modeling for Tweets in Portuguese from 2021.



Discussion

The results of our analysis of discursive practices around artificial intelligence in Spanish and Portuguese highlight some key points. First, Twitter can be a convenient platform for identifying salient discursive topics around global issues, especially those that are evolving with technological advances and policy directives. Second, while research on AI has predominantly focused on the Global North, the topics identified in our case study highlight how various stakeholders in Latin America and even Spanish-speaking and Portuguese-speaking locations in other parts of the world are discussing artificial intelligence. Third, the most salient, visible and viral tweets on AI in the period under study point to a celebration of

technology, particularly of artificial intelligence in Latin America, which reproduces *technochauvinism* (Broussard, 2018), highlighting the influence of the Global North to a certain degree and reflects observations made by Manikonda and Kambhampati (2018). They found the discourse on Twitter to be generally positive about the possibilities and impacts of AI, and only a few concerns were raised mostly by AI experts.

When examining the main drivers of discourse around AI, we found that the most visible and viral tweets in our *corpus* are part of marketing campaigns from and to different publics. The conversations focused on all levels of education and employment-related issues, as well as health, a crucial area of discussion and development in general. What is implied in these discursive practices is the belief that Artificial Intelligence tools and devices can and will unquestionably be the key answer for those trying to find better job qualifications, looking for improvements in educational possibilities (such as automated testing, online learning, updating courses and curricula in all educational levels.) and in health monitoring treatments. Our analysis shows that there were some voices, although still a minority, that have started to develop a critical and ethical perspective toward AI, which is encouraging. Some of them have highlighted the risks and responsibilities of AI and its possible harms and biases, its impact on the workforce and the reproduction of discrimination against women appear more prominently. The UNESCO Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence (UNESCO, 2021) was crucial in elevating some of the risks associated with the use of AI, but more work is needed.

The technocentric discourse on Twitter around the potential of Artificial Intelligence is being promoted as a way to bring development and ensure the entrance into the so-called First

World to societies in the Global South that have been perceived for decades as “underdeveloped”. This way, governmental institutions, technological corporations, and academics that participate in the conversations of AI in Spanish and Portuguese, based in Latin America and Europe, participate in the coloniality of power through data (Ricaurte, 2018). Government and public institutions, particularly universities, reinforce domination and dependence by reproducing a techno-colonial-chauvinistic discourse on AI. The AI industry has a high concentration in a few wealthy countries and corporations which have complete control over AI governance, reproducing algorithmic coloniality (Ricaurte, 2022). When they reproduce techno-colonial-chauvinistic discourse on AI, governments and universities not only partake of dominant data epistemologies that frequently involve control and surveillance strategies but also reinforce the domination of marginalized and vulnerable communities.

In terms of the geospatial circulation of these discursive practices on AI, on the one hand, our analysis highlights the centrality of Brazilian institutions, nongovernmental agencies, and universities in the voices and conversations on AI in Portuguese, which shows the role the country plays as a dominant voice in Latin America in terms of technological research and development. Brazil is mentioned 919 times, and São Paulo 33 times, in our *corpus*, while Portugal 58 times, and Lisboa 23 times. On the other hand, in Spanish-speaking communities, we note the prominence of Spanish institutions, organizations, and agencies, particularly centered around the city of Madrid: Spain is mentioned 3042 times, Madrid 2100 times and Barcelona 638 times. We observe a still relatively less salient engagement of other Latin American locations, centered mostly in big cities such as Buenos Aires (41 times) and Bogotá (26

times), while México is mentioned 681 times, Argentina 574, and Colombia 2110. This shows that Latin American leading voices, mainly official agencies, and technological organizations, were less engaged in circulating ideas and discussions during this period. Further research should be done into these practices to find out why this was the case, if this has changed in more recent periods, and if there is a connection between the virality of the discursive practices of colonial-techno-chauvinism and the history of colonialism and neocolonialism in each geospatial region, that is, if certain Latin American countries have been quicker in developing ethical and critical approaches of AI precisely because of their positionality as more peripheral countries in terms of Global technological, social and economic inequalities.

While social media can be convenient for researching topics garnering public attention, the global digital divide and domination of certain demographics on each social media platform make the data non-representative and elevate certain discourses artificially. Our results also highlight the opportunities and limitations of digital methods to study social media platforms. In the next section, we discuss the methodological implications of our selected platform.

Methodological Implications on Data and Analysis

Our study focused on Latin America, but it was impossible to restrict our search to tweets posted in Latin America. The Twitter API does not allow access to the exact location of the tweet. Instead, users declare their locations, which is often not done in a factual way. As a result, restricting our search by location would have limited our sample to only a few tweets. Instead, we searched for tweets on Artificial Intelligence in Spanish and Portuguese. Hence our analysis includes tweets from Spanish and Portuguese-speaking communities

worldwide, both in the North and the South. Although this approach makes our data more complex and complicated our analysis, it also illuminates the transnational circulation of Artificial Intelligence communities in Spanish and Portuguese, making us reflect on the heritage of colonial and postcolonial relations in which these communities are engaged, the information flows, power relations and critical considerations. Thus, this perspective has the potential to speak about Latin America in its complex and intertwined history of communications with Spanish and Portuguese-speaking communities in the North and South.

Social Media As a Data Source

Until recently, Twitter was research-friendly, with scholars getting free access to the API. However, Twitter is not a neutral atmosphere of social interaction or a value-free communication platform for researching discourse around artificial intelligence. It is permeated by global, linguistic, racial, and gendered hierarchies (Brock, 2020). Its timeline curation algorithm privileges popular and novel content, distorting the information users see and minimizing exposure for non-elite users (Bartley, N. *et al.*, 2021; De M; Demasi, O., Mason, D., & MA, J., 2016). Also, the text-based structure of Twitter tends to exclude illiterate and semi-illiterate users, which explains why many prefer to use predominantly image-driven platforms, such as Instagram or Facebook (<https://www.statista.com/statistics/950923/countries-with-most-instagram-users-latin-america/>).

Hashtags play an important role in social media interactions, but understanding their usage can be complicated. The semantic meaning of the hashtag can be ambiguous due to temporal dynamics (Demasi, O., Mason, D., & Ma, J., 2016). For our study, we focused

on Spanish and Portuguese discourses, and while we included translations of artificial intelligence, it is possible that we missed a subset of tweets that used a different hashtag. Demasi, O., Mason, D., & Ma, J. (2016) also found that frequent use of a particular hashtag does not correlate to it being more engaging. When analysis focuses on engagement as a qualifier, tweets that use the hashtag but do not receive a lot of engagement will be excluded from the analysis. Furthermore, the virality or engagement metric bias could limit the analysis to clickbaity or controversial content instead of analytical.

Conclusion

We recommend that government agencies and public and private Universities take more prominent public voices to point out the risks of public policies related to AI and algorithmic coloniality: through data extractivism, the precarization of the workforce, and, in short, the deepening of global inequalities (Ricaurte, 2022; Risam, 2018). Universities, public governmental institutions and non-governmental agencies should also rethink the use and development of AI to answer and fill the specific needs of the communities in the Global South, decentering technological and digital knowledge and practices and localizing the epistemological perspectives of AI. This would also mean increasing the amount of localized research and publication on AI in Latin America (Trejo, 2022). Instead of reproducing techno-colonial-chauvinistic discourses that consider Latin America as a passive receiver of AI technologies developed in the North, research and development on AI in Latin America should prioritize social, economic, and environmental justice, as well as gender and ethno-racial equality at the national and international level (Muñoz, 2022).

While the public discourse on social media can provide insights into general attitudes, the data is a non-representative sample of the population, as there is a demographic skew in access and usage frequencies. Each social media platform has its own affordances, and the mediated practices of those engaging in a particular discourse can influence how the hashtag or the conversations will flow over time. In order to gather more inclusive data that emphasize voices in the Global South, researchers need to take into consideration the digital divide and the role of curation algorithms in promoting accounts with higher follower count and paid accounts, which marginalizes individual and minority voices that do not have a visible presence on social media. Public discourses also foster self-censorship, particularly when discussing controversial topics, and can result in a limited understanding of the issue. Digital data should be augmented by interviews or focus groups to identify voices missing from digital discourses.

References

- AHMED, W.; BATH, P. A.; DEMARTINI, G. Using Twitter as a data source: An overview of ethical, legal, and methodological challenges. *The ethics of online research*, n. 2, p. 79-107, 2017.
- ANTONOV, Anton. Mathematica for prediction algorithms, [s. l.], Dec. 2020. Available at: <https://mathematicaforprediction.wordpress.com/category/non-negative-matrix-factorization/>. Accessed on: Oct. 28, 2021.
- BARTLEY, N., ABELIUK, A., FERRARA, E., & LERMAN, K. Auditing algorithmic bias on twitter. In: *13th ACM Web Science Conference 2021*, 2021, pp. 65-73, 2021.
- BROCK JR., André. *Distributed Blackness: African American Cybercultures*. New York: NYU Press, 2020.
- BROUSSARD, M. *Artificial Unintelligence: How Computers Misunderstand the World*. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.
- BUOLAMWINI, J.; GEBRU, T. Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. In: *Proceedings of Conference on fairness, accountability and transparency*, 2018. pp. 77-91.

DEMASI, O., MASON, D., & MA, J. Understanding communities via hashtag engagement: A clustering based approach. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, v. 10, n. 1, pp. 102-111, 2016.

D'IGNAZIO, C.; KLEIN, L. Data Feminism. Cambridge: MIT Press, 2020.

JOSIOWICZ, A. Humanidades Digitais e Leitura no Twitter: 'Um placebo sanador em tempos de covid-19', *Estudos Históricos*, v. 34, n. 73, 2021a, pp. 343-366. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210207>. Acesso em 16-06-2023.

JOSIOWICZ, A. A performatividade do nomear no Twitter: contrapúblicos digitais antirracistas e feministas no Brasil. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 209-237, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/34548>. Acesso em: 13 abr. 2022.

JOSIOWICZ, A.; DEUSDARÁ, B. Análise tecnodiscursiva de manifestações em torno de D. Maradona: metodologias de delimitação de regiões do dizer no Twitter. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, v. 17, n. 3, Port.156-181 / Eng. 172, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p57464>. Acesso em: 13 de junho de 2023.

KINDER-KURLANDA, K. et al. Archiving information from geotagged tweets to promote reproducibility and comparability in social media research. *Big Data & Society*, v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2053951717736336>. Acesso em: 16 jun. 2023.

KOTHARI, A.; CRUIKSHANK, S.A. Artificial Intelligence and Journalism: An Agenda for Journalism Research in Africa, *African Journalism Studies*, v. 43, n. 1, p. 17-33, 2022. Disponível em: 10.1080/23743670.2021.1999840. Acesso em: 16 jun. 2023.

MANIKONDA, L., & KAMBHAMPATI, S. Tweeting AI: perceptions of lay versus expert twitterati. In: *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, v. 12, n. 1, 2018.

MILAN, Stefania et al. Datafication from Below: Epistemology, Ambivalences, Challenges. Crossing Boundaries. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science and Technology Studies*. [s. l.], V. 10, n. 1, p. 89-113, 2019. Available at: <http://www.tecnoscienza.net/index.php/tsj/article/view/381>. Accessed on: Feb. 6, 2021.

MUÑOZ, W. Inteligencia Artificial para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Crítica desde una perspectiva feminista latinoamericana. In: RICAURTE, P.; ZASSO, M. (Eds). *Inteligencia Artificial Feminista: Hacia una agenda de investigación en America Latina y el Caribe*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2022.

RICAURTE, P. Ethics for the majority world: AI and the question of violence at scale. *Media, Culture & Society*, v. 44, n. 4, p. 726-745, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01634437221099612>. Acesso em: 17 nov. 2022.

RICAUURTE, P. Data Epistemologies, The Coloniality of Power, and Resistance. *Television & New Media*, v. 20, n. 4, p. 350–365, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1527476419831640>. Acesso em: 17 nov2022.

RICAUURTE, P, CHAUDHURI, S. FIORMONTE, S. *Global Debates in the Digital Humanities*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2022. Available at: muse.jhu.edu/book/100081. Accessed on 16-06-2023.

RICAUURTE, P.; ZASSO, M. (Eds). *Inteligencia Artificial Feminista: Hacia una agenda de investigación en America Latina y el Caribe*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2022.

RISAM, Roopika. *New Digital Worlds: Postcolonial Digital Humanities in Theory, Praxis and Pedagogy*. Illinois: Northwestern Univ. Press, 2018. DOI:<https://doi.org/10.2307/j.ctv7tq4hg>.

SILVA, T. (Org.). *Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afrodiaspórico*. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

TREJO, S. Entre la técnica y la práctica. In: RICAUURTE, P.; ZASSO, M. (Eds). *Inteligencia Artificial Feminista: Hacia una agenda de investigación en America Latina y el Caribe*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2022, pp. 25-39.

AS *FAKE NEWS* COMO CONSEQUÊNCIA DA ARQUITETURA DAS REDES SOCIAIS



Renê Forster¹ (UERJ)

Rodrigo Monteiro de Carvalho (UC)

Introdução

A disputa pelo poder entre dois rivais é assolada pela divulgação de notícias falsas que acabam por prejudicar a reputação de um dos oponentes e facilitar a ascensão do outro. Embora nos seja uma história familiar, esse episódio aconteceu na década de 30 a.C., quando Otaviano, posteriormente proclamado Imperador Augusto, lançou mão de uma campanha de difamação contra seu maior rival pelo poder em Roma, Marco Antônio. Poesias lidas em público, pequenos textos que passavam de mão em mão e inscrições cunhadas em moedas serviram de instrumento para retratar Antônio como um bêbado irresponsável e um adúltero (Kaminska, 2018). Esses artifícios, que se provaram eficientes à época, foram se reciclando ao longo dos séculos até chegarem na era digital (Magalhães, 2018; Soll, 2016). O distópico mercado das “*fake news*”, tratado inicialmente com certo assombro e surpresa, hoje tem sido entendido como produto da evolução de ferramentas tecnológicas associado a circunstâncias sociais, políticas e até mesmo a mecanismos de ordem cognitiva.

¹ Este trabalho contou com o financiamento do Programa FAPERJ Humanidades e UERJ/PR1/Prodocência para o primeiro autor.

No domínio tecnológico, a internet, as redes sociais e os aplicativos de mensagens revolucionaram as formas pelas quais materiais falsos ou maliciosos podem se disseminar. Conteúdos podem ser replicados, sem intermediários, com rapidez, em grande volume e até mesmo de forma anônima. As baixas barreiras para a produção e compartilhamento de informação e a capilaridade dos recursos de tecnologia da informação fizeram do ambiente digital o centro da arena política na contemporaneidade (Castells, 2004; Chadwick & Howard, 2010; Jenkins, 2016; Farkas & Schou, 2019).

Associadas a esta nova configuração tecnológica, a falta de políticas e normas claras direcionados ao mercado de tecnologia da informação, a concentração de plataformas nas mãos de poucos e a escassez de políticas educacionais específicas para a era digital estão dentre os fatores que fizeram nascer toda uma indústria de informações falsas ou maliciosas. Hoje, a produção de conteúdos caluniosos, difamatórios e inverídicos é vendida por empresas especializadas e sua distribuição nas plataformas sociais também pode ser contratada. Esse ecossistema gera lucros a produtores e intermediários, permitindo que diversos atores (de políticos a empresas) construam narrativas e defendam agendas com base em informações falsas ou mal-intencionadas (Bradshaw *et al.*, 2021; Bradshaw e Howard, 2019; Gu *et al.*, 2017; De Cristofaro *et al.*, 2014).

Os impactos desse circuito de conteúdos falsos e maliciosos já são amplamente documentados: danos à saúde pública, violência étnico-política e perturbação de processos eleitorais. A propagação descontrolada de conteúdos inverídicos ou mal-intencionados é considerada hoje uma ameaça às democracias.

Este artigo, a partir de uma revisão narrativa, busca defender a ideia de que a propagação disfuncional desse tipo de informação

tem como um de seus principais propulsores mecanismos constitutivos das redes sociais. A engenharia mesma dessas redes, ou seja, as formas pelas quais seus algoritmos apresentam, sugerem e inter-relacionam conteúdos e pessoas, fizeram delas um campo ideal para a distribuição de informações distorcidas. Ao mesmo tempo, buscamos com este texto oferecer um material introdutório sobre a desordem informacional, numa perspectiva multidisciplinar, que considera trabalhos acadêmicos e a cobertura jornalística sobre o tema.

Como ponto de partida, buscamos discutir e apresentar uma definição terminológica. Embora termos como “*fake news*” sejam utilizados frequentemente tanto na imprensa como na literatura especializada, parece ainda não haver um consenso sobre as categorias de informação às quais esse termo se referiria. Na terceira seção do capítulo, analisamos como as informações falsas ou maliciosas são disseminadas. Abordamos os mecanismos das redes sociais envolvidos na circulação desses conteúdos, procurando demonstrar, em particular, a industrialização desse processo e sua transformação em um componente sistêmico do funcionamento do ecossistema digital. Encerramos o capítulo com breves considerações sobre as perspectivas futuras da desordem informacional.

Fenômenos da desordem informacional

Há pouca consistência terminológica na literatura que trata de notícias falsas e fenômenos relacionados. Algumas tentativas de se criar um arcabouço conceitual para sanar esse problema foram empreendidas nesses últimos anos² e o relatório “*Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and*

2 Ver Gelfert, 2018; Jack, 2017; Tandoc Jr, Lim, e Ling, 2018.

policy making” (Wardle e Derakhshan, 2017) encomendado pelo Conselho Europeu em 2017, se tornou um trabalho referência desse esforço. Nele é apresentado o conceito de “desordem informacional”, que abrange três fenômenos: *misinformation*, a veiculação não intencional de informações equivocadas; *malinformation*, o uso de informações verdadeiras, mas manipuladas de modo a enganar; e *disinformation*, que serve como um grande guarda-chuva para técnicas intencionais de disseminação de informações necessariamente falsas e com o objetivo específico de criar confusão ou causar danos premeditados (Wardle & Derakhshan, 2017). É no âmbito das manifestações da desinformação que mais tipicamente são situadas as “fake news”. A expressão “fake news” se popularizou em meio à campanha presidencial estadunidense de 2016 e desde então é difícil encontrar alguém que não a atribua algum significado. Mas embora ubíquo, e sobretudo por isso, o termo passou a mais confundir do que explicar.

No presente trabalho, procuramos nos orientar pela terminologia sugerida por Wardle e Derakhshan (2017). Vale, no entanto, considerar algumas situações em particular. Nos casos em que não se determina a intencionalidade de um conteúdo falso, usamos os termos conteúdos, materiais ou informações falsas. Esses termos podem englobar, então, tanto o que se chama de *misinformation* quanto o que se chama de desinformação. Note-se que, em alguns dos estudos que revisamos neste texto, essa distinção deixa inclusive de ser pertinente. O termo “fake news”, em inglês, embora apresentado no título e na introdução por sua relevância política, é, no restante do texto, utilizado mais particularmente quando, metalinguisticamente, nos referimos à própria terminologia. Vale notar, por fim, que embora tenhamos tentado preservar certa consistência terminológica, em alguns casos nosso relato poderá refletir a vagueza, imprecisão

ou inconsistência dos estudos que tomamos por base, derivados muitas vezes de algumas dificuldades de classificação.

Desordem informacional e arquitetura das redes sociais

A disseminação de informações falsas ou maliciosas depende, em grande medida (embora não exclusivamente), das redes sociais. Se observa, inclusive, que os produtores desse tipo de material costumam ter presença coordenada em diversas plataformas (Ortellado e Ribeiro, 2018). Essas redes reduziram as barreiras tanto para a publicação quanto para a divulgação de informações e, além disso, se tornaram o principal veículo de consumo de notícias (Newman *et al.*, 2019). A conjunção desses dois fatores torna as redes sociais um terreno fértil para a propagação de informações, sejam elas verdadeiras ou não.

É possível defender que mecanismos constitutivos da engenharia dessas plataformas (e os comportamentos que estes incentivam) fazem delas o epicentro da desordem informacional. Nessa seção, consideramos em particular, a partir do trabalho de Kietzmann *et al.* (2011)³, cinco aspectos da engenharia das redes sociais na sua relação com as dinâmicas de produção e circulação de informações falsas e/ou maliciosas no intuito de demonstrar como essas engrenagens incentivam que se produza e favorecem a dispersão dessas informações. A partir deles, procuramos defender que, no que tange à desordem informacional, as redes sociais são mais do que um canal neutro que conecta fortuitamente produtores mal-intencionados a um público despreparado. Na verdade, os trabalhos acadêmicos e

3 O referido trabalho elenca alguns “elementos funcionais” das mídias sociais. Para as finalidades do presente artigo, consideramos, como dissemos, cinco entre esses elementos elencados originalmente (na nomenclatura dos autores: identidade, compartilhamento, relacionamentos, presença e reputação - Cf. Kietzmann *et al.*, 2011 - analisados em ordem respectiva nas seções que trazemos em seguida).

investigações jornalísticas vêm sugerindo que a estrutura mesma dessas plataformas amplifica a produção e o consumo da desordem informacional. Embora não se possa afirmar que tal favorecimento seja intencional, ao mesmo tempo, é impossível negar que as práticas de desinformação - detectáveis em todas as principais redes sociais - sejam de conhecimento das companhias por trás dessas plataformas. Ao que parece, práticas maliciosas e/ou fraudulentas vêm sendo assimiladas de maneira condescendente pelas empresas de tecnologia da informação e acabam se tornando parte do negócio.

Anonimato e Manipulação de identidades

Uma das características da comunicação em âmbito digital é a de que as mensagens ou publicações nesse universo e, em particular, nas mídias sociais não estão necessariamente vinculadas a uma identidade rastreável ou responsabilizável. Embora os termos de serviço de algumas plataformas, como o Facebook, proibam o uso de identidades falsas (FACEBOOK, 2020), na prática, seu uso não é incomum e é, algumas vezes, assimilado nos próprios termos da rede, como no caso do Twitter (TWITTER, 2020).

Com base nessa possibilidade, surgem perfis sociais fraudulentos e, mais do que isso, se constitui um mercado, onde contas falsas podem até ser compradas no atacado (Thomas *et al.*, 2013). Esse mercado é um dos pilares da distorção do ecossistema de informação digital. A partir da criação de *proxys* se torna possível manipular os algoritmos das redes sociais. Em plataformas como Facebook, Instagram e Twitter, o conteúdo é apresentado aos usuários na forma de uma “linha do tempo”. Esses conteúdos são ranqueados por um algoritmo, de modo que um usuário veja prioritariamente publicações bem classificadas. As interações (eg., curtidas, comentários,

compartilhamentos) despertadas por um determinado conteúdo são um dos fatores que impulsionarão seu ranqueamento. As baixas barreiras para a criação de perfis e as possibilidades de dissimulação de identidade permitirão o desenvolvimento de estratégias de manipulação das interações e, conseqüentemente, de manipulação deste ranqueamento, permitindo a propagação não orgânica de informação falsa e/ou maliciosa.

Parte das estratégias nesse sentido recorre à utilização de robôs, ou em outros termos, *bots*. Trata-se de contas parcialmente ou totalmente automatizadas controladas, individualmente ou coletivamente, por *softwares*. Existe hoje todo um comércio de manipulação de interações possibilitado particularmente pelo emprego de *bots* (Di Resta *et al.*, 2017; Bradshaw e Howard, 2019). É possível comprar visualizações no YouTube, votos em enquetes digitais, seguidores no Instagram, Pinterest e Twitter (Gu *et al.*, 2017). China, Rússia, Índia e países do Leste Europeu estão dentre as regiões onde frequentemente se hospedam sites de venda desses serviços, que envolvem *bots*, mas também contas operadas por humanos (De Cristofaro *et al.*, 2014; Gu *et al.*, 2017). Um desses serviços, por exemplo, permite que, por meio de uma plataforma web, um cliente possa operar remotamente até dez mil celulares, num tipo de serviço que ficou conhecido como “fazenda de likes” (Gu *et al.*, 2017).

A utilização de perfis automatizados distorce o ecossistema de opiniões em ambiente digital criando falsos consensos e ampliando ou reduzindo debates conforme a conveniência de seus operadores. Essa estratégia parece ter um impacto importante no debate político em escala global (Bradshaw *et al.*, 2021; Bradshaw e Howard, 2019; Wooley e Howard, 2017). No Brasil, em particular, estudos realizados pela FGV, observaram que robôs do Twitter podem ter sido responsáveis por mais de 11% das interações em momentos da

campanha presidencial de 2014 e por cerca de 10% das interações no impeachment presidencial de 2015 (Ruediger, 2017; para controvérsias sobre a atuação de robôs, veja-se Vosoughi *et al.*, 2018 e Bradshaw e Howard, 2019).

Há evidência ainda de que o próprio impulsionamento de publicações vendido pelo Facebook incorpore em algum grau curtidas de perfis ilegítimos (De Cristofaro *et al.*, 2014; para estudos de caso, veja-se: Filan, 2012; Cellan-Jones, 2012), o que ressalta a absorção de mecanismos fraudulentos ao negócio das redes sociais.

Ferramentas de compartilhamento

O emprego do termo “viral” no domínio digital vem da observação de que, na internet, a propagação de uma informação pode ser rápida e descontrolada assim como um vírus. Os mecanismos de compartilhamento, incorporados pela maioria das redes sociais, são um dos recursos centrais para fazer com que conteúdos sejam redistribuídos em cadeia e se tornem virais.

Algumas pesquisas dão a noção da importância desse recurso e de sua função na desordem informacional. Segundo levantamento do *Reuters Institute*, 58% dos entrevistados disseram utilizar recursos de compartilhamento em meios digitais (Newman *et al.*, 2019). Outro levantamento apontou ainda que 23% dos americanos têm ciência de terem compartilhado notícias falsas (Pew, 2016). Desinformação pode ter inclusive, 70% mais chances de ser retuída na comparação com postagens verdadeiras (Vosoughi *et al.*, 2018).

O caso mais exemplar do impacto desse mecanismo na propagação de conteúdo malicioso e desinformação talvez seja o *WhatsApp*⁴.

4 O *WhatsApp* é às vezes tratado não como uma rede social, mas sim como um mensageiro instantâneo. O tratamento do aplicativo como uma rede social aqui segue uma tendência da

A plataforma de mídia permite atualmente a criação de comunidades de usuários com até 1024 pessoas e o compartilhamento de mensagens com até 256 contatos pelo recurso “lista de transmissão”. O *WhatsApp* se tornou um dos principais recursos de compartilhamento de notícias (Newman *et al.*, 2019) e a possibilidade de distribuição em massa de conteúdos parece ter influenciado fenômenos sociais e políticos no mundo. O compartilhamento de conteúdo malicioso pelo aplicativo está associado, por exemplo, à ocorrência de linchamentos na Índia que chegaram a ficar conhecidos como “linchamentos do *WhatsApp*” (para uma discussão, veja-se Banaji *et al.*, 2019 e Arun, 2019). Acredita-se também que a plataforma tenha tido um papel importante no compartilhamento de desinformação durante a campanha presidencial brasileira de 2018, alavancando os votos no candidato eleito (Abdin, 2019; Benites, 2018).

De forma semelhante, no Facebook, observou-se que compartilhamentos impulsionaram, às vésperas das eleições de 2018, a formação de redes digitais de desinformação. Uma das mais notáveis entre essas redes estava associada ao site “Política na rede”, que, a partir de 23 páginas articuladas, chegava a atingir 433 milhões de compartilhamentos por semana (Ortellado & Ribeiro, 2018).

Os mecanismos de compartilhamento operacionalizam a transmissão rápida e simples de conteúdos de terceiros, facilitando que materiais sejam propagados de maneira irrefletida. A distribuição através de uma longa cadeia permite, inclusive, que a fonte de determinado conteúdo malicioso possa se manter oculta (Dos Santos *et al.*, 2019). Ao mesmo tempo que o compartilhamento é parte

literatura (eg. Resende *et al.*, 2019). Assim como outras redes sociais, o aplicativo permite a formação de comunidades e possibilita a criação de redes, nas quais usuários e conteúdos estão interconectados. O aplicativo, contudo, se distingue de outras redes sociais por alguns aspectos, como a criptografia de ponta-a-ponta, que torna mais difícil o rastreamento de conteúdos falsos. A engenharia do *WhatsApp* também dificulta que conteúdo malicioso seja tirado do ar, porque as mensagens são armazenadas nos próprios celulares dos usuários e não em servidores.

fundamental do fenômeno da desinformação é também um elemento orgânico na mecânica da maior parte das grandes redes sociais.

Interconexão de usuários e conteúdos

Como o próprio termo “redes” já deixa pressupor, a interconexão entre usuários e conteúdos é um dos elementos constitutivos das mídias sociais. E a quantidade de pessoas que as mensagens atingem nesses ambientes é um produto da organização em forma de rede desses espaços (Dos Santos *et al.*, 2019). Indivíduos e conteúdos funcionam como nós de estruturas policêntricas e interconectadas (Castells, 2004), permitindo que material noticioso seja difundido de maneira desierarquizada, sem a mediação de profissionais da informação. No tocante à desinformação, a difusão viral desses materiais se sedimenta, em parte, nessas redes ocasionalmente orgânicas que se configuram no ambiente das redes sociais.

A interconexão entre usuários e conteúdos é capaz de produzir “ecossistemas” de desinformação, tais quais os que se formaram nas eleições de 2018, interligando sites de notícias, páginas e usuários do Facebook (Ortellado & Ribeiro, 2018). A interconexão também se materializa entre grupos de *WhatsApp*, sugerindo que mais do que um aplicativo de envio direto de mensagens, a plataforma articula redes de usuários, que podem acabar possibilitando a propagação de desinformação (Resende *et al.*, 2019).

Contudo, a interconexão dos conteúdos nas redes sociais nem sempre é espontânea, mas resultado da operação dos já mencionados algoritmos. Tem havido uma intensa discussão do quanto esses scripts seriam responsáveis pela conformação das chamadas “bolhas” (ou, no inglês, “echochambers”) de polarização política, entendidas por alguns como um elemento central da desordem in-

formacional (Usher-Layser, 2016; Tufekci, 2015; Dubois e Blank, 2018). Essas redes homogêneas de usuários se estruturam a partir da exposição dos indivíduos a conteúdos alinhados a sua visão política. Embora as bolhas tenham se tornado mais evidentes no Facebook, há evidência de que o direcionamento de conteúdos seja responsável pela formação de bolhas também em plataformas como o YouTube (Bessi *et al.*, 2016). Um dos argumentos nesse sentido é o de que o YouTube agregaria vídeos que estariam dispersos se não fosse pela ação de seu algoritmo de recomendações. Isso parece ter ajudado, por exemplo, a alavancar audiência para conteúdos de desinformação associados à extrema direita (Córdova, 2019).

Há evidência também de que redes de desinformação podem ser deliberadamente estruturadas por agentes políticos. Peritos recrutados pelo Supremo Tribunal Federal teriam identificado que campanhas de desinformação seriam articuladas a partir de uma rede de influenciadores financiada por empresários. Conteúdos difamatórios, segundo sugere o ministro relator do processo, seriam distribuídos no Twitter de maneira simultânea e aparentemente coordenada entre os membros dessa rede (STF, 2020). Na campanha presidencial de 2018, houve relatos de que redes de *WhatsApp* teriam sido montadas por supostos profissionais de marketing digital para impulsionar campanhas. Embora contassem com as interações espontâneas de usuários, as equipes de marketing digital tinham certo controle sobre o funcionamento dessa rede de grupos, permitido, em parte, por um perfilamento dos participantes (Ferreira & Soares, 2018).⁵

5 Note-se que, no caso do WhatsApp, a distribuição dos conteúdos não é mediada por um algoritmo de ranqueamento, como no caso do Facebook, por exemplo. Observou-se também, nesta rede, que grupos organizados por afinidades não políticas, como grupos de família, têm um papel importante na circulação de notícias falsas (Ortellado & Ribeiro, 2018), o que poderia ser um argumento em prol da organicidade da circulação de desinformação no caso do WhatsApp. Contudo, é preciso considerar que estes grupos talvez funcionem mais como receptores do que como difusores dessas mensagens, de modo que a centralidade de grupos organizados por estratégias de marketing digital deve ser levada em conta (Santos et al., 2019).

Instantaneidade

O impacto negativo das redes sociais, quando se considera o fenômeno da desinformação atualmente, é uma consequência também da velocidade da propagação de mensagens em ambiente digital. A presença simultânea de emissores e receptores de informação possível em muitas plataformas permite uma comunicação instantânea sem limites geográficos. Um conteúdo pode alcançar, assim, quase que imediatamente um número amplo de receptores. Esse é um dos fatores mais importantes na dimensão assumida pela desinformação na contemporaneidade em comparação ao fenômeno da desinformação na era pré-internet. Essa propagação acelerada da desinformação faz com que a reversão de seus efeitos nem sempre seja eficiente.

Alguns estudos já documentaram ainda o caráter exponencial da propagação da desinformação nas redes sociais. Num monitoramento de quase 10 mil participantes de grupos de *WhatsApp*, observou-se que, em menos de 7 horas, uma notícia falsa chegou a quase 70% desses usuários (Dos Santos *et al.*, 2019). Outro monitoramento, detectou que o volume de informações falsas sobre o assassinato da vereadora Marielle Franco aumentou 91 vezes num intervalo de apenas 4 dias no *WhatsApp* (Ortellado & Ribeiro, 2018).

Além disso, talvez por seu caráter apelativo, a desinformação tenha sua circulação ampliada quando comparada a outros tipos de conteúdo. Um levantamento sobre imagens de desinformação em grupos do *WhatsApp*, por exemplo, observou que a propagação desse tipo de material parece ser mais veloz do que a de outros tipos de imagem (Resende *et al.*, 2019). Evidência na mesma direção foi observada em uma análise do Twitter, na qual se verificou que informações classificadas como falsas podiam atingir a marca de

1500 usuários seis vezes mais rápido do que notícias classificadas como verdadeiras (Vosoughi *et al.*, 2018).

Influenciadores

A comunicação digital permitiu uma desintermediação relativa do processo de comunicação. É possível a qualquer um produzir conteúdo em formato noticioso nas redes sociais. Esses produtores independentes constroem reputações e podem se tornar referências em determinados domínios, promovendo agendas e amplificando narrativas.

O Youtube é um exemplo da importância dessa produção independente: num levantamento de 2019, dos dez canais políticos com maior número de inscritos, metade deles poderia ser considerado independente, inclusive os dois maiores — Nando Moura⁶ e Ma-maefalei⁷ (Oliveira *et al.*, 2019)⁸. Nesse cenário, “influenciadores digitais” e “mídias hiper-partidárias” (Marwick e Lewis, 2017; Ribeiro e Ortellado, 2018) tornam-se proeminentes no cenário político.

Embora isso possa dar a ideia de que as redes promovem pluralidade de opiniões, é preciso notar que a diversidade desse meio é limitada e a democratização da comunicação é apenas aparente. Ainda no caso do Youtube, numa investigação de 320 canais políticos, observou-se que apenas 1% deles concentra quase 1/4 do total de visualizações. Quando é considerado o número de inscritos, 10% dos canais concentram quase metade do número de assinantes nesse universo (Ribeiro e Ortellado, 2018).

6 <https://www.youtube.com/channel/UCOOCeqi5txwviDZ4M5W9QSg>

7 <https://www.youtube.com/channel/UCkSjy-IOEq-eMtarZl2uH1Q>

8 Levantamento feito entre agosto e setembro de 2019.

Essa concentração está parcialmente relacionada à crescente monetização das redes sociais. Para que seu material tenha alcance, um produtor de conteúdos precisa ter estratégias definidas quanto à regularidade, à qualidade e ao engajamento de sua produção, o que privilegia aqueles com possibilidades de investimento financeiro e algum grau de profissionalização de sua atuação. No caso do Facebook, por exemplo, o alcance orgânico (ou seja, a exibição pela qual não se paga) de uma postagem é estimado em apenas 2% do número de assinantes de uma página, implicando a necessidade de financiamento para o crescimento nesta plataforma (Joseph, 2018).

Além disso, como deixa supor o já mencionado inquérito sobre desinformação do STF, a consolidação de vozes aparentemente alternativas e espontâneas no ambiente das redes pode ser na verdade fruto de uma estratégia pensada e financiada por parte de agentes políticos ou econômicos interessados em determinadas narrativas (STF, 2020). Assim, a emergência de referências e a construção de reputações fora do ambiente da mídia tradicional não implica necessariamente a democratização do universo da comunicação. O funcionamento econômico das redes afasta progressivamente esse ambiente do mito da democracia e da liberdade digital: muitos falam, mas poucos são de fato ouvidos (Hindman, 2018). A configuração das mídias contemporâneas, nesse sentido, não se diferencia tanto da configuração das mídias tradicionais, quando se considera que a emergência de vozes dissonantes é sempre permitida, como uma expressão de valores democráticos, mas também sempre restrita a espaços de menor amplitude (Herman e Chomsky, 1988).

Redes sociais: arquitetura e responsabilidade

Conforme sugerem as evidências dos trabalhos reportados aqui, a arquitetura das redes e seus recursos constitutivos são parte fundamental da desordem informacional. A velocidade, amplitude e apelatividade que configuram a propagação de conteúdos falsos e/ou maliciosos são uma consequência direta de como essas plataformas estão construídas.

É claro que, por um lado, não se pode dizer que os mecanismos que analisamos tenham sido projetados e implementados com o objetivo de promover a desordem informacional. As redes sociais não fariam sentido sem elementos como a interconexão ou o compartilhamento, que, na verdade, podem ainda ser considerados marcas da contemporaneidade e fruto de processos históricos e tecnológicos. Por outro lado, contudo, vemos o quanto as corporações detentoras dessas plataformas são condescendentes com sua disfunção e resistentes à responsabilização. Exemplo disso foi a massiva distribuição, por parte dessas empresas, de propaganda contrária à aprovação do chamado “PL das *Fake News*” (Panho, 2023), que reconhece o papel das plataformas na difusão de desinformação. Apesar de todas as evidências, as corporações de tecnologia da informação parecem avessas à constatação do quanto, no meio digital, os canais passaram a determinar a natureza do conteúdo.

É necessário ressaltar ainda que as redes sociais lucram com e geram renda para produtores de desinformação. O YouTube, por exemplo, por ser uma das ferramentas que paga aos criadores por visualização de vídeos, é um dos instrumentos que atores da produção de conteúdos falsos e/ou maliciosos usam para se financiar.

Um exemplar dessa estratégia é o canal Folha Política⁹, possivelmente um dos mais representativos sites de notícias falsas (Ortellado & Ribeiro, 2018; Farah, 2018). Em julho de 2023, este canal contava com mais de 3 milhões de inscritos, tendo com isso um potencial de geração mínima de 35 mil dólares por ano na plataforma audiovisual segundo o site de análise de tráfego Social Blade¹⁰. Atualmente, a coluna central do site Folha Política¹¹ é integralmente dedicada a matérias que direcionam para vídeos no YouTube, o que sugere a importância dessa estratégia de monetização para os produtores. Por conseguinte, deixa inferir a relevância desse tipo de tráfego para as companhias de tecnologia da informação. Há inclusive indícios de que o Google, por exemplo, ofereceria treinamento a produtores de notícias falsas com o objetivo de alavancar sua plataforma de anúncios no Brasil (Ghedin *et al.*, 2019). O relevo do mercado de cliques pagos como instrumento de financiamento da desinformação tem levado, inclusive, ao surgimento de movimentos de mobilização que denunciam essa prática (Veiga, 2020).

Considerações finais: qual o futuro das *fake news*?

O impacto da desordem informacional é fruto de uma equação que envolve os potenciais da tecnologia associados a um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais que favorecem a produção, circulação e assimilação de conteúdos falsos e maliciosos.

No que toca ao desenvolvimento tecnológico, o aprendizado de máquina e a inteligência artificial podem se tornar catalisadores da desordem informacional. Um dos exemplos disso são as ferramentas de geração automática de textos capazes de produzir textos coerentes

9 <https://www.youtube.com/channel/UCYiM773ssvNMaBHvaWWeloQ>

10 <https://socialblade.com/youtube/channel/UCYiM773ssvNMaBHvaWWeloQ>

11 <https://www.folhapolitica.org/>

sobre qualquer assunto, alegadamente similares aos produzidos por humanos (Zellers *et al.*, 2019; Floridi e Chiriatti, 2020). Esse tipo de instrumento, à disposição do mercado da desinformação, pode ter um potencial perigoso se incorporado à propaganda computacional. De maneira similar, passam a se popularizar as tecnologias de produção de conteúdos audiovisuais chamados de *deepfake*. Essa tecnologia, que já foi usada em campanhas políticas com fins legítimos (Cf. Christopher, 2020), atualmente é popular no Brasil como meio de sátira e entretenimento (Rudnitzki, 2020; Fonseca, 2020). No entanto, seu uso como ferramenta de desinformação, principalmente em espaços nem tão públicos da internet, como os grupos de *WhatsApp*, tem também um enorme potencial ofensivo em termos políticos e sociais.

No que diz respeito ao campo social e político, há certamente um avanço no debate da desordem informacional, que tem se expressado, dentre outras coisas, pela proliferação de trabalhos acadêmicos e pelo tratamento recorrente do tema na mídia e até no cinema. Embora, no exterior, haja avanços tanto na regulação pública quanto em iniciativas de caráter educacional, no Brasil, o debate tem produzido resultados ainda tímidos. As iniciativas legislativas patinam nos interesses da classe política, que se por um lado se indigna quando atingida pela desinformação, por outro lado teme perder o uso potencial desse mercado como forma de propaganda política eficaz.

Na inércia dos poderes legislativo e executivo, a ofensiva mais significativa e sistemática contra a desordem informacional tem se dado no plano do judiciário, em particular, no que até o momento vem sendo chamado de “Inquérito da *Fake News*” (STF, 2020). A investigação relacionada ao processo tem ajudado a deslindar alguns dos mecanismos e personagens mais importantes da teia da desinformação no país. Contudo, a impessoalidade dessa iniciativa é algo que ainda deverá ser avaliado no seu desenrolar.

Referências

ABDIN, L. “Bots and fake news: the role of WhatsApp in the 2018 Brazilian Presidential election.” *Casey Robertson*, v. 41, p. 1, 2019.

ARUN, C. “On WhatsApp, Rumours, and Lynchings.” *Economic & Political Weekly*, v. 54, n. 6, p. 30-35, 2019.

BANAJI, Shakuntala *et al.* *WhatsApp vigilantes*: an exploration of citizen reception and circulation of WhatsApp misinformation linked to mob violence in India. 2019.

BENITES, A. A máquina de ‘fake news’ nos grupos a favor de Bolsonaro no WhatsApp. *El País*, 28 set de 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/26/politica/1537997311_859341.html>. Acesso em: 05 jul. de 2020.

BESSI, Alessandro *et al.* “Users polarization on Facebook and Youtube.” *PloS ONE*, v. 11, n. 8, p. e0159641, 2016.

BRADSHAW, S.; BAILEY, H.; HOWARD, P. “*Industrialized Disinformation*: 2020 Global Inventory of Organized Social Media Manipulation.” Oxford Internet Institute, 2021.

BRADSHAW, S.; HOWARD, P. N. “*The global disinformation order*: 2019 global inventory of organised social media manipulation.” Project on Computational Propaganda, 2019.

CASTELLS, M. “*The network society: A cross-cultural perspective*.” Northampton, MA. Edward Elgar, 2004.

CELLAN-JONES, R. Who ‘likes’ my Virtual Bagels?. *BBC News*, 2012. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/technology-18819338>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CHADWICK, ANDREW; HOWARD, PHILIP N. (Ed.). *Routledge handbook of Internet politics*. Taylor & Francis, 2010.

CHRISTOPHER, N. AI-generated fake videos that are notoriously rampant in porn are now infiltrating politics. *VICE*, 2020. Disponível em: <<https://www.vice.com/en/article/jgedjb/the-first-use-of-deepfakes-in-indian-election-by-bjp>>. Acesso em: mar. 2021.

DE CRISTOFARO, E., FRIEDMAN, A., JOURJON, G., KAAFAR, M. A., & SHAFIQ, M. Z. “Paying for likes? understanding facebook like fraud using honeypots.” In: *Proceedings of the 2014 Conference on Internet Measurement Conference*, pp. 129-136, 2014.

DI RESTA, Renee *et al.* The Bots That Are Changing Politics. *Vice*, Nov, v. 2, p. 2017, 2017. Disponível em: <<https://www.vice.com/en/article/mb37k4/twitter-facebook-google-bots-misinformation-changing-politics>> Acesso em: 02 jul. 2021.

DOS SANTOS, João Guilherme Bastos et al. WhatsApp, política mobile e desinformação: a hidra nas eleições presidenciais de 2018. *Comunicação & Sociedade*, v. 41, n. 2, p. 307-334, 2019.

DUBOIS, E., BLANK, G. “The echo chamber is overstated: the moderating effect of political interest and diverse media.” *Information, communication & society*, v. 21, n. 5, p. 729-745, 2018.

FACEBOOK. *Termos de serviço*. Disponível em :< <https://pt-br.facebook.com/terms> >. Acesso em: 23 jul. 2020.

FARAH, T. Folha Política, famosa por espalhar fake news, só foi banida hoje do Facebook. *BuzzFeedNews*, 2018. Disponível em: <<https://www.buzzfeed.com/br/tatianafarah/folha-politica-famosa-por-espalhar-fake-news-so-foi-banida>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FARKAS, JOHAN; SCHOU, JANNICK. *Post-truth, fake news and democracy: Mapping the politics of falsehood*. Routledge, 2019.

FERREIRA, G.; SOARES, J. P. Como funciona a máquina de WhatsApp que pode eleger Bolsonaro. *Época*, 2018. Disponível em: < <https://epoca.globo.com/como-funciona-maquina-de-whatsapp-que-pode-eleger-bolsonaro-23180627> >. Acesso em: 16 jul. 2020.

FILAN, J. Facebook Ads: What Are You Really Paying For?. *Search Engine Journal*, jul.12. Disponível em: <http://www.searchenginejournal.com/facebook-ads-what-are-you-really-paying-for/46194/>. Acesso em: Jul. 2012.

FLORIDI, L.; CHIRIATTI, M. “GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences.” *Minds and Machines*, v. 30, n. 4, p. 681-694, 2020.

GHEDIN, R; DIAS, T.; RIBEIRO, P. V. Fake news a R\$ 25 mil por mês: como o Google treinou e enriqueceu blogueiros antipetistas. *The Intercept Brasil*, 2019. Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/11/19/fake-news-google-blogueiros-antipetistas/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GU, L.; KROPOTOV, V.; YAROCKIN, F. “The fake news machine: how propagandists abuse the internet and manipulate the public.” *Trend Micro*, v. 5, 2017.

HABGOOD-COOTE, Joshua (2019) “Stop talking about fake news!” *Inquiry*, 62:9-10, 1033-1065, 2019. DOI: 10.1080/0020174X.2018.1508363

HERMAN, E. S.; CHOMSKY, N. *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Random House, 1988.

HINDMAN, M. *The myth of digital democracy*. Princeton University Press, 2008.

JENKINS, H. “*Convergence Culture*.” New York: New York University Press, 2006.

JOSEPH, S. ‘Organic reach on Facebook is dead’: Advertisers expect price hikes after Facebook’s feed purge. *Digiday*, 2018. Disponível em: <<https://digiday.com/marketing/organic-reach-facebook-dead-advertisers-will-spend-reach-facebooks-feed-purge/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

K. THOMAS, D. MCCOY, C. Grier, A. KOLCZ, and V. PAXSON. “*Trafficking Fraudulent Accounts: The Role of the Underground Market in Twitter Spam and Abuse.*” In *USENIX Security Symposium*, pp. 195-210, 2013.

KAMINSKA, I. A lesson in fake news from the info-wars of ancient Rome. *Financial Times*, 2018. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/aaf2bb08-dca2-11e6-86ac-f253db7791c6>>. Acesso em: 23 set. 2020.

KIETZMANN, Jan H. *et al.* Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business horizons*, v. 54, n. 3, p. 241-251, 2011.

MAGALHÃES, M. “Fake news” já influenciavam eleições brasileiras em 1945. *The Intercept Brasil*, 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/02/07/fake-news-ja-influenciava-eleicoes-brasileiras-desde-1945/>>. Acesso em: mar. 2021.

MARWICK, A.; LEWIS, R. “*Media manipulation and disinformation online.*” New York: Data & Society Research Institute, 2017.

NEWMAN, Nic *et al.* “*Reuters Institute digital news report 2019.*” Reuters Institute for the Study of Journalism, 2019.

OLIVEIRA, R. H. F; RIBEIRO, M. M.; ORTELLADO, P. “Uma descrição dos canais políticos do Youtube.” *Monitor do Debate Político no Meio Digital*, 2019.

ORTELLADO, P.; MORETTO M.R. Levantamento inédito revela sites e páginas no Facebook que podem influenciar a eleição com Fake News. *Época*, 2011. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/levantamento-inedito-revela-sites-paginas-no-facebook-que-podem-influenciar-eleicao-com-fake-news-23005004>>.

ORTELLADO, P.; RIBEIRO, MM. “O que são e como lidar com as notícias falsas.” *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 27, p. 5, 2018.

ORTELLADO, P.; RIBEIRO, MM. “*A difusão dos boatos sobre Marielle Franco: do WhatsApp aos sites de notícias.*” *Monitor do debate político no meio digital*, 2018.

ANHO, I. A. Telegram repete Google, diz que PL das Fake News acaba com liberdade e estimula cerco a deputados. *Estadão*, 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/telegram-mensagem-contra-pl-fake-news-para-usuarios-nprp/>. Acesso em: jul. 2023.

RESENDE, G. *et al.* “(Mis) Information Dissemination in WhatsApp: Gathering, Analyzing and Countermeasures.” In: *The World Wide Web Conference*, p. 818-828, 2019.

RUDNITZKI, E. Yes, nós temos deepfake. *Pública*, 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/08/yes-nos-temos-deepfake-brasileiros-sao-o-2o-maior-publico-de-aplicativo-que-troca-rostos-de-politicos-e-celebridades/>>. Acesso em: mar. 2021.

RUEDIGER, M. A. “*Robôs, redes sociais e política no Brasil: estudo sobre interferências ilegítimas no debate público na web, riscos à democracia e processo eleitoral de 2018.*” FGV DAPP, 2017.

SOLL, J. The long and brutal history of fake news. *Politico Magazine*, v. 18, n. 12, p. 2016, 2016. Disponível em: <<https://www.politico.com/magazine/story/2016/12/fake-news-history-long-violent-214535>>. Acesso em: 23 set. 2020.

STF. *Mandato de 27 de maio de 2020 relativo ao inquérito 4.781*. 2020. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/mandado27maio.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SUBRAMANIAN, S. Inside the Macedonian Fake-News Complex. *Wired*, 2017. Disponível em: <<https://www.wired.com/2017/02/veles-macedonia-fake-news/>> Acesso em: 02 ago. 2020.

TUFEKCI, Z. “Facebook said its algorithms do help form echo chambers, and the tech press missed it.” *New Perspectives Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 9-12, 2015.

TWITTER. *Política de Falsa Identidade*. Disponível em: <<https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies/twitter-impersonation-policy>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

USHER-LAYSER, N. “*Newsfeed: Facebook, filtering and news consumption.*” Phi Kappa Phi Forum, Gale Academic OneFile, vol. 96, no. 3, 2016, p. 18+. Disponível em: https://link.gale.com/apps/doc/A468772963/AONE?u=puc_rjbr&sid=AONE&xid=e458d38b. Acesso em: 11 Jul. 2020.

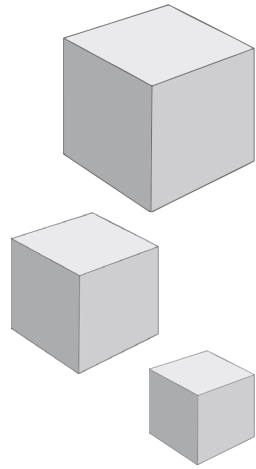
VEIGA, E. A luta anônima de três brasileiros contra sites de fake news. *DW*, 2020. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/a-luta-an%C3%B4nima-de-tr%C3%AAs-brasileiros-contra-sites-de-fake-news/a-54153272>>. Acesso em: fev. 2021.

VOSOUGHI, S.; ROY, Deb; ARAL, S. “The spread of true and false news online.” *Science*, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018.

WARDLE, C.; DERA KHSHAN, H. “Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making.” *Council of Europe report*, v. 27, 2017.

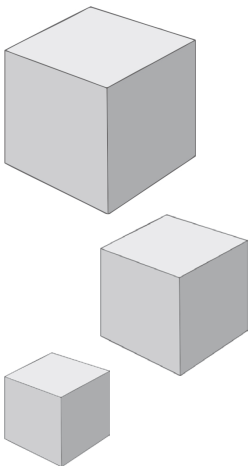
WOOLEY, S. C.; HOWARD, P. N. *Computational propaganda worldwide: Executive summary*. Computational Propaganda Research Project. Working Paper, 2017.

ZELLERS, R. *et al.* “Defending against neural fake news.” *arXiv preprint arXiv:1905.12616*, 2019.



PARTE II

LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM



LETRAMENTO DIGITAL DE (FUTUROS) PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA



Janaina da Silva Cardoso (UERJ/CNPq)

Introdução

O mito do “nativo digital” talvez seja tão problemático como o do “falante nativo”. O pior é que os dois termos agora aparecem no mesmo comercial, anunciando um curso *on-line* de língua inglesa. É prometido um curso para nativos digitais que terão como professores “nativos” (falantes de inglês como primeira língua), o que é apresentado como uma grande vantagem.

Enquanto o mito do falante nativo tenta desqualificar professores não nascidos em países que têm o inglês como primeira língua, em especial, Inglaterra e Estados Unidos, o mito do nativo digital busca desqualificar as pessoas mais velhas. Trata-se de um preconceito contra os mais idosos (etarismo). Neste caso, apresentam as pessoas mais jovens como as letradas digitais e os mais idosos como tendo somente condições de usar as metodologias que independem de suporte digital. No entanto, nada garante que um professor mais novo saiba dar melhores aulas no suporte digital. Além disso, um curso por ser *on-line* não garante melhor ensino do que o presencial. Além disso, as praticidades da EAD, como aprender em qualquer lugar a qualquer tempo, não funcionam para todos como parece,

depende dos estilos de aprendizagem, da força de vontade e da disponibilidade de muito tempo de dedicação, não sendo simplesmente uma questão de idade.

A pandemia ajudou a revelar a magnitude da exclusão digital que muitos viviam ou ainda vivem. Eram muitos alunos e educadores sem acesso adequado às tecnologias digitais ou à Internet. O celular de “vilão”, banido do ambiente escolar antes da pandemia, em muitos casos, se tornou a única opção para estudos e trabalho. Entretanto, ficou claro que o celular não era a melhor forma de se estudar, principalmente quando a disciplina demandava muita leitura. Outra dificuldade era que em muitos lares só havia um laptop ou um computador de mesa para toda a família, ficando quase impossível para todos trabalharem e estudarem de forma remota nos mesmos horários.

No período pandêmico, também ficou evidente para todos o despreparo tanto de professores como de alunos, no uso de tecnologias digitais para construção de conhecimento, muito embora a maioria dos professores atuais pertençam à “geração conectada” (Cardoso, 2013), os ditos “nativos digitais” (nascidos depois dos anos 1980 e muitos até depois de 2000). Se, por um lado, esses jovens são incapazes de viver sem as tecnologias digitais, principalmente para acesso às redes sociais, por outro, ainda não usam todo o potencial das tecnologias digitais na educação e isso foi comprovado na pandemia.

Há muitos anos que repito o mantra de que não basta ter acesso e saber usar as tecnologias para aplicá-las ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso saber construir conhecimento de forma criativa e crítica, o que chamo de processo de conscientização tecnológica (Figura 1) (Cardoso, 2013, 2015, 2022a; Cardoso; Vellozo, 2020).

Figura 01 – Processo de Conscientização Tecnológica



Fonte: Autora

O período pandêmico serviu para reiterar tal mantra, ao mostrar que ainda precisa haver muito treinamento e desenvolvimento de professores, para que se possa alcançar uma educação no mínimo condizente à cibercultura em que vivemos, entendida aqui como “a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação entre rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos espaço temporais emergem e com eles novas práticas educativas.” (Santos, 2014, p. 17-18)

Por outro lado, a pandemia não teve só consequências ruins. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) proporcionou a chance de todos refletirem sobre nossas práticas, de nos reinventarmos. Nos deu a chance de abraçar o novo, que é exatamente a proposta deste texto.

O objetivo do estudo apresentado aqui é analisar as participações de professores em formação em fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem durante a pandemia. Para tanto, comparamos essas participações com outras anteriores ao período pandêmico. O *corpus* principal da análise foram as manifestações de duas turmas da disciplina Estágio Supervisionado em Língua inglesa

em cinco fóruns do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UERJ e, para comparação, usamos os resultados de uma pesquisa publicada anteriormente (Cardoso; Valente, 2017).

O presente capítulo está dividido em cinco partes, além desta introdução. Abrimos com a distinção entre os conceitos de *alfabetização digital* e *letramento digital*, seguida de uma breve discussão sobre o conceito de multiletramentos. Apresentamos, então, a metodologia desta pesquisa-ação participante, incluindo a descrição do nosso contexto de pesquisa, participantes e procedimentos. Em seguida, relatamos o resultado do estudo comparativo sobre fóruns de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) antes e durante a pandemia, buscando demonstrar os impactos do distanciamento físico. Finalmente, fechamos o texto com reflexões sobre como acreditamos que será a educação e a formação docente no período pós-pandêmico.

Alfabetização digital, letramento digital e multiletramentos

Os primeiros níveis do processo de conscientização tecnológica representados na figura 1 (acesso à tecnologia e saber utilizá-la) estão mais ligados à alfabetização digital, ou seja, a familiarização “com os recursos básicos necessários à utilização de computadores” (Coscarelli; Ribeiro, 2011, p.40). Enquanto, os dois últimos estágios (saber utilizar as tecnologias digitais para produzir conhecimento de forma criativa e crítica), estão mais relacionados aos letramentos digitais que podem ser definidos como: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Em entrevista para a revista *Matraga*, Mark Pegrum expande um pouco a definição de letramentos digitais:

O termo “letramentos digitais” refere-se ao conjunto de habilidades necessárias para gerenciar efetivamente o significado(s) em uma era caracterizada por comunicações em rede digital, incluindo comunicações combinadas que exploram canais analógicos e digitais, muitas vezes facilitadas por dispositivos móveis.¹ (Pegrum; Cardoso, 2019, p. 462).

Reparem que o autor especifica que os suportes podem ser uma combinação de analógicos e digitais, e chama a atenção ao frequente uso de dispositivos móveis. De qualquer forma, em comum nas duas definições, de alfabetização e letramento digital, é a menção ao saber utilizar (habilidades individuais ou sociais) em redes digitais visando à comunicação, entendida aqui como interpretação, administração, compartilhamento e (co)criação de sentido ou significado. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) resumem no quadro abaixo os diferentes níveis de letramentos digitais.

1 Traduzido do inglês pela autora.

Quadro 1 – Níveis de letramentos

Com- plexi- dade cres- cente	*	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
		Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	***		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
		Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	****	Letramentos em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
	*****	Letramento em codificação			Letramento remix

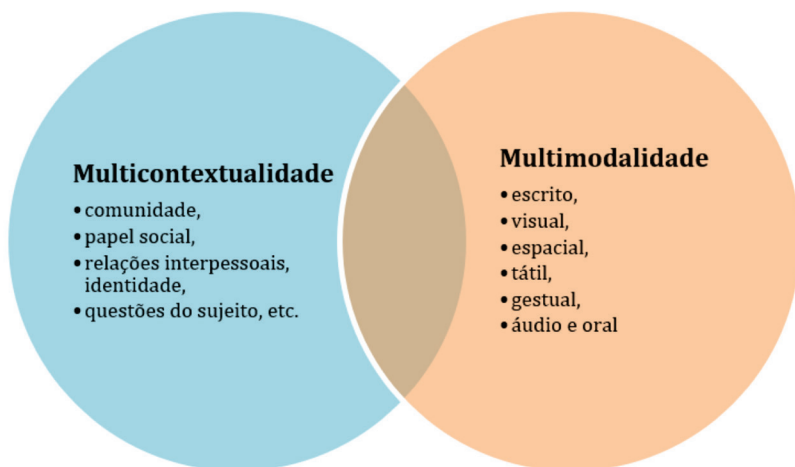
Tabela 1 - Quadro dos letramentos digitais
(DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21)

Pegrum, por sua vez, acrescenta a todos esses, também o que ele chama de *macroletramentos*, que seriam o letramento espacial, o crítico e o ético (Pegrum; Cardoso, 2019). Por *letramento espacial*, Pegrum entende que é o letramento que está ligado a mudanças tecnológicas, como saber lidar com a realidade aumentada, a inteligência artificial, por exemplo, as ferramentas de tradução e o ChatGPT. Por outro lado, o *letramento crítico* está relacionado às mudanças sociopolíticas e depende de entender o que ocorre ou é dito, levando em consideração o contexto sócio-histórico. Por exemplo, um (futuro) professor estar ciente da questão da exclusão social. Finalmente, o *letramento Ético* está totalmente ligado ao letramento

intercultural, a necessidade de se entender a cultura do outro. Um exemplo é reconhecer e evitar propagar *fake news*.

Esses conceitos estão em total consonância com o conceito de *multiletramentos* do Grupo de Nova Londres (GNL). Para eles, ser letrado não consiste apenas em saber usar recursos multimodais, mas também em entender a importância do contexto social e das relações interpessoais. (Figura 2). O que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) levantam como o terceiro foco (conexões) e Pegrum apresenta como letramento crítico e ético pode ser visto como o conceito de multicontextualidade apresentando pelo GNL. Em outras palavras, da mesma forma como não basta saber ler para saber, não basta usar tecnologias para aprender com elas, e mais ainda, para chegar aos níveis mais altos de complexidade (crítico, ético e criativo).

Figura 02 - Conceito de Multiletramentos



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kalantzis et al., 2016

Ao discutirmos a questão da construção de significados na cibercultura, tão importante quanto reconhecer a importância da hipertextualidade criada a partir da multimodalidade, é perceber

a importância dos diferentes contextos sociais que agem tanto na construção como na interpretação desses discursos.

Metodologia da pesquisa

Este texto é baseado em uma apresentação realizada por mim no I Encontro de Humanidades Digitais do Instituto de Letras da UERJ em 2022. Quando fui convidada a participar da organização do evento, confesso que minha primeira ação foi buscar entender melhor o escopo da área de “Humanidades Digitais”. Talvez uma das definições que mais me ajudou a perceber como as minhas pesquisas estão em total sintonia com essa área foi a seguinte:

... presente no cenário acadêmico brasileiro desde o início dos anos 2000, as Humanidades Digitais – um campo de pesquisa transdisciplinar onde questões e objetos ligados às diversas disciplinas das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas se encontram com recursos oriundos da computação, ocasionando a possibilidade de novos desdobramentos da produção do conhecimento nas Humanidades no ambiente digital. (Pimenta, 2020).

O presente estudo, por exemplo, é transdisciplinar, pois envolve diferentes áreas das Ciências Humanas, como a Linguística Aplicada (letramentos), Educação (formação de professores, mais especificamente de professores de línguas) e Tecnologias educacionais. Além disso, aborda algumas questões sociais, por considerar sempre a cultura digital em que vivemos.

Trata-se de uma pesquisa-ação participante (Brandão, 1981; Brandão; Streck, 2006; Kemmis; Wilkinson, 2011) que adota uma abordagem qualitativa-interpretativista. Consideramos ser uma pesquisa-ação participante (ou participativa), pois, como men-

cionam Kemmis e Wilkinson (2011, p. 40), esse tipo de pesquisa “tenta ajudar a orientar as pessoas a investigarem e mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas práticas que constituem suas realidades vividas.” Busca-se com ela primeiramente entender o que estava ocorrendo durante a pandemia, mas, ao mesmo tempo, a prática ia se alterando durante o desenrolar da própria pesquisa. Outra característica importante desse tipo de pesquisa é que se trata de um processo colaborativo por coparticipantes de autorreflexão, ou seja, não há distinção entre pesquisadores e pesquisados. É um processo social, participativo, colaborativo, emancipatório, crítico e recursivo (reflexivo e dialético) (Kemmis; Wilkinson, 2011, p. 41-43).

O estudo compara três grupos de alunos que participaram de fóruns de AVA. A faixa etária desses jovens é entre 20 e 35 anos. Todos são do curso de Letras (Inglês-Literaturas) de universidades públicas. Dentre os participantes que estudavam antes da pandemia, há alunos de Minas Gerais que estavam realizando o seu TCC (Grupo 1) e outros do Rio de Janeiro que cursavam a disciplina Uso de Tecnologia para Ensino de Língua Inglesa presencialmente, e que realizavam apenas algumas atividades on-line, portanto consideramos como um curso híbrido (Grupo 2). O terceiro grupo é composto por estudantes do Rio de Janeiro que cursavam os Estágios Supervisionados em Língua Inglesa 1 e 2 no período pandêmico (2020-2021). Nesse período, os dois estágios foram ofertados como disciplinas integradas na modalidade remota (Ensino Remoto Emergencial – ERE). A tabela abaixo, resume as características dos três grupos

Tabela 02 – Perfil dos participantes da Pesquisa

	Modalidade	Disciplina	Período	Estado
Grupo 1	EAD	TCC	Antes da pandemia	MG
Grupo 2	Curso híbrido	Uso de Tecnologia	Antes da pandemia	RJ
Grupo 3	ERE	Estágios 1 e 2	Durante a pandemia	RJ

Considerando a cibercultura em que vivemos atualmente e os efeitos da pandemia de Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem, chegamos às seguintes questões de pesquisa:

- Como a pandemia afetou a participação dos alunos nos fóruns de discussão do AVA?
- Podemos considerar que o curso contribuiu para o letramento digital desses (futuros) professores? Por quê?
- Quais conhecimentos podemos produzir a partir dessas participações?

Para responder a tais perguntas de pesquisa, comparamos dois estudos. Um realizado antes da pandemia e o outro que foi desenvolvido durante o período pandêmico. Para o segundo, no início de cada semestre, apresentamos um TCLE em formato digital, pedindo a permissão para usar os dados do curso em pesquisas futuras, desde que não mencionássemos os nomes dos participantes, e eles tendo o direito a deixar a pesquisa quando não se sentissem confortáveis. Todos os alunos da turma concordaram.

Fóruns antes da pandemia

No primeiro estudo percebemos que os alunos participavam mais quando os fóruns eram obrigatórios. E no caso dos totalmente a distância, a diferença entre os fóruns opcionais e os obrigatórios se intensificava (Cardoso; Valente, 2017).

Embora os alunos frequentemente apresentassem suas opiniões, raramente as apresentavam de forma mais categórica, evitando fortes afirmações. Em geral, buscaram modalizar, demonstrando certa insegurança em se posicionar.

P1: A meu ver, alternativas para o uso eficaz das novas tecnologias em sala de aula dependeriam de mais incentivos do governo em colocar mais computadores nas escolas e investir em outros equipamentos...P2: Na minha opinião, os professores estão usando mais o computador e a internet nas salas de aula, devido a aceleração da tecnologia e também como uma forma facilitadora do ensino.

P3: Na minha opinião é necessário que o uso de tecnologias seja um meio e não um fim, que o objetivo seja o aprendizado e não o uso da tecnologia em si. (Cardoso; Valente, 2017, p. 132).

No primeiro estudo (Cardoso; Valente, 2017), o modelo híbrido ainda era algo novo, mas mesmo assim o avaliamos de forma bem positiva, por propiciar maior interação pelos fóruns do que a modalidade totalmente a distância, pelo menos quando o fórum era visto como obrigação a cumprir.

Já nesse primeiro estudo levantávamos a questão do despreparo docente e dos alunos para lidar com as tecnologias digitais, tanto para o ensino como para uma aprendizagem mais significativa.

P15: *Achei o curso bem interessante, tendo contribuído muito para minha formação. Essa e uma matéria de Didática que fiz esse período abriram os meus olhos para a importância do uso de tecnologia em sala de aula. O professor precisa estar habituado e atualizado no uso dessas ferramentas se quiser desenvolver atividades mais dinâmicas e contextualizadas à realidade da geração Z. Em relação ao curso, **acredito que o que o tornou tão atrativo foi a junção do uso da web 2.0 com uma metodologia 2.0 (aulas dialogadas e com amplos debates)**. Muito bom!!*

P17: *Gravei o vídeo com a P15 e P13. Foi **bem diferente do que estamos acostumadas a fazer na faculdade**, mas, foi muito legal poder dar a nossa opinião desse jeito.*

Repare como o curso de Uso de Tecnologia foi avaliado de forma muito positiva exatamente por ser algo diferente da prática docente habitual desenvolvida na universidade na época.

Fóruns durante a pandemia

Com a pandemia, e consequentemente o distanciamento físico, tivemos que adaptar nossos Estágios Supervisionados de Língua Inglesa 1 e 2, que antes presenciais, passaram a ser totalmente remotos. Para interagirmos, utilizamos o AVA da UERJ, um grupo de WhatsApp e os encontros síncronos na plataforma de webconferência RNP (Rede de Pesquisa Nacional).

Como o curso foi totalmente adaptado para o formato remoto, os alunos observavam aulas e palestras *on-line*, gravadas por educadores, editoras, cursos e outras instituições e disponibilizadas em redes sociais, principalmente no *Youtube*, *TED talks*, em sites de instituições governamentais, como os do *British Council*, os da Embaixada Americana e de diferentes universidades.

Os temas para discussões no curso também mudaram, passando de aspectos da realidade de sala de aula, como manejo de classe, interação entre professor(a) e estudantes, ambiente escolar e outros, para questões ligadas aos letramentos digitais, como pode ser verificado pelos títulos dos fóruns (originalmente todos em inglês): (1) A diferença entre EAD e ERE; (2) AVA – Ambientes Virtual de Aprendizagem; (3) Uso do *Padlet* para discussão sobre as primeiras observações; (4) Plataformas de webconferência e interações *on-line*; (5) Aplicativos para o ensino de línguas – Vamos criar um blog de ideias!!!; (6) Opinião geral sobre o curso.

Diferentemente do primeiro estudo, durante a pandemia, os estudantes utilizaram os fóruns do AVA abertamente, principalmente como forma de acolhimento e desabafo. Inicialmente, demonstravam que se sentiam desanimados e confusos. Os exemplos abaixo, apresentados também em um artigo com uma doutoranda, que na época estava fazendo o estágio na turma, evidenciam algumas das dificuldades enfrentadas no período pandêmico (Fonseca; Cardoso, 2021).

*E1 (Fórum 1): [...] a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, acredito que ambas as modalidades de ensino **deixam a desejar no caráter interacional**, que é tão requisitado no aprendizado de L2. Pois, a **falta de contato físico**, da relação de afeto e de um ambiente que não dependa apenas de conexão de rede e recursos tecnológicos, permitem que o aluno tenha um prejuízo no amplo desenvolvimento de seu aprendizado (grifos nossos).*

*E2 (Fórum 1): Quanto ao ERE, bom, concordo com Edméa que pode ser bom por permitir aulas e **interação num momento difícil** como o que estamos, mas que pode ser **cansativo e traumático** devido a uma **falta de preparo** para o ambiente online. [...] Acho que ainda **não estou muito bem preparada** para esse nosso ensino remoto emergencial... rs espero estar conseguindo me expressar **sem ficar mais confusa do que estou** (grifos nossos).*

*E3 (Fórum 1): [...] Como aluno, posso dizer que o ERE é muito **chato** e **monótono**. Realmente **não tem nada a ver** com EAD. (grifos nossos)*

Percebam como os sentimentos aparecem conforme eles vão descrevendo o ERE: falta de contato físico, falta de preparo, e o uso de diversos adjetivos por sua vez representam avaliações negativas: *cansativo, traumático, confusa, chato, monótono*.

Contudo, já neste primeiro fórum, alguns participantes avaliavam os AVAs como bons e ruins ao mesmo tempo. Se por um lado eles se sentiam frustrados com a simples transposição de aulas presenciais por parte da maioria dos docentes para o formato remoto, sem levar em consideração as restrições e/ou as vantagens da nova modalidade, por outro, reconheciam que era a única forma de encontro.

*E1(Fórum 1): O ensino remoto tem deixado suas marcas... **para o bem e para o mal**. Para o bem porque, em muitos casos, permite **encontros afetuosos e boas dinâmicas** curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. **Para o mal** porque repetem modelos **massivos** e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando **tédio, desânimo e muita exaustão física e mental** de professores e alunos.*

A discussão sobre desigualdades sociais, que leva à exclusão digital, também estava presente nos fóruns, como pode ser verificado no próximo exemplo.

*E2 (Fórum 2): Acredito que o ambiente virtual de aprendizagem pode ser **muito útil** para os alunos, mas infelizmente ainda temos muita **desigualdade social e alunos com dificuldades ou sem nenhum tipo de acesso à internet**. [...] O vídeo fala de muitos aspectos positivos, mas infelizmente não leva em conta a realidade brasileira e a aplicação dessa metodologia na prática em escolas públicas, por exemplo. (original em inglês).*

No fórum 3, em que foi usado o artefato digital *Padlet*, eles puderam usar o humor como forma de desabafo. Vejam dois exemplos abaixo:

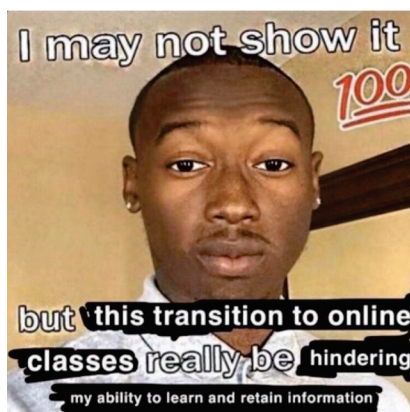
Fórum 3 – Primeiras impressões

Figura 3 - BurnoutinhoAC:

Eu amo a imagem. Retrata perfeitamente meu estado mental



Figura 4 - I may not show it

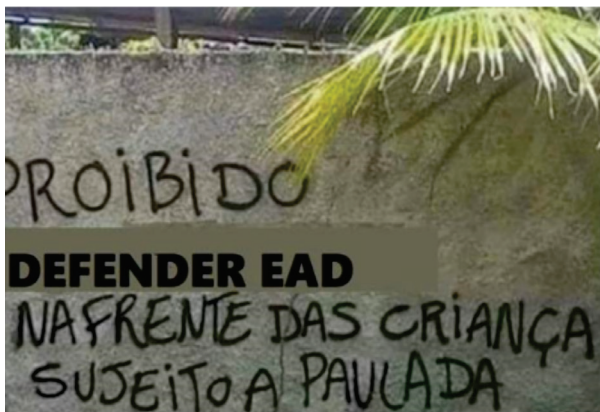


Nos dois casos, o cansaço é transformado em memes. No primeiro (Figura 3), além da imagem infantil representando o esgotamento mental (*burnout*), há o uso do diminutivo no nome do personagem (Burnoutinho), para aliviar o peso da situação. No segundo (Figura 4), além das palavras, há a imagem de um comediante que parece desanimado. A frase não deixa dúvidas. É dito: “Posso não demonstrar, mas esta transição para aulas on-line realmente está prejudicando minha capacidade de aprender e reter informação.” Há um paradoxo entre a seriedade da situação e o uso do humor para disfarçá-la, mas que acaba por intensificá-la. É o rir da própria desgraça, talvez para torná-la mais suave, e ao mesmo tempo procurar fazer com que o leitor risse também, pois as situações eram certamente parecidas. O humor neste caso serve como estratégias afetiva, social e de certa forma até motivacional.

Na próxima imagem (Figura 5), de novo há a parte cômica, mas que diz muito de como eles se sentiam naquele momento. Na imagem, aparece um muro onde originalmente estava escrito DEFENDER EAD, mas agora com a pichação passa a ser o seguinte: “PROIBIDO **DEFENDER EAD** NA FRENTE DAS CRIANÇAS - SUJEITO A PAULADAS”. Neste caso, são mencionadas as observações de aula e há um pedido para que a professora não leve a foto tão a sério, mas a situação é seria de qualquer forma. Se a escolha de comentar foi feita, é porque precisava ser dito, verbalizado.

Fórum 3 – Primeiras impressões

Figura 5 - Defender EAD



Ainda estou tendo problemas com a observação de aulas
(e o PAE em geral), mas espero conseguir me organizar até o final do semestre.
P.S.: Por favor, não leve a foto muito a sério! (original em inglês)

Figura 6 - Hocus pokus, you've now lost your focus



I know the feeling. - MD
Don't worry! Be happy! - JC
:- AC

DS: Todos os dias eu acordo com uma tonelada de coisas para fazer e mensagens para responder...

You will survive!!! Don't worry!!! - JC

Reparem na escolha de outra imagem infantil (Figura 6), para representar como eles se sentiam. Neste caso, vejam que há uma interação, pois outras pessoas fizeram comentários (DS), concordando (MD) e apoiando (JC). Provavelmente, porque se sentem da mesma forma.

Quando comparamos esses primeiros fóruns (1-3) com o fórum final, percebemos que houve uma transformação. Podemos notar que os estudantes se sentem mais leves, como no texto a seguir.

E6 (Fórum 6): *Olá pessoal! Foi uma ótima experiência fazer esse curso com a professora Janaina. Tive alguns problemas no início para me organizar com os relatórios de observação e tarefas, mas depois que me acostumei, tudo ficou mais fácil. Sinto que agora aprendi mais sobre a profissão que escolhi e sobre mim como futura professora.*
(original em inglês)

O início do estágio parece assustador pela quantidade de atividades a serem realizadas, principalmente pelas quantidades de horas que teriam que observar (30 h/a para Estágio 1 e 15 h/a para o Estágio 2), participar de seis fóruns, além de ter que preencher os formulários de observação e de escrever um ensaio argumentativo final, sobre um tópico a escolha de cada um. No entanto, conforme o tempo passa o pânico inicial vai se dissipando. Vejam abaixo a opinião de uma aluna que sentiu muitas dificuldades inicialmente.

E7 (Fórum 6): *Tenho que admitir que eu definitivamente não era uma boa aluna. Mesmo assim, o curso foi ótimo. Sim, desafiador no início e assustador também. Mesmo assim, ótimo. Tinha um bom ritmo, uma boa variedade de atividades e interações. [...] Adorei como tudo foi estruturado e os fóruns. Tudo estava impecável. Além disso, aprecio a forma como mantivemos a comunicação também pelo WhatsApp.*
(original em inglês)

Entretanto, com o plano de curso disponibilizado logo no início do curso, com os prazos de cada atividade bem especificados e liberando a cada semana as atividades correspondentes, parece que facilitou o acompanhamento do curso. Além disso, usamos o WhatsApp, principalmente para sanar dúvidas e procurávamos usar a gamificação nas atividades síncronas (Cardoso, 2022b) .

Considerações finais

Nos apropriando de termos cunhados por Freire (1967/2018, p. 149), como Liberali (2020), considero a pandemia como uma *situação-limite* e nossas ações nesse período como o *inédito viável* (Cardoso, 2021), já que era o que conseguíamos fazer naquele momento, nas condições que nos encontrávamos. Para entender a distinção entre os dois momentos, é importante levar esse aspecto em consideração.

O quadro a seguir (Tabela 01) busca responder a primeira pergunta da pesquisa, ao resumir as diferenças entre os estudos que fizemos sobre os fóruns do AVA antes da pandemia e durante a pandemia².

2 Alguns dos exemplos apresentados aqui foram também usados em outros textos (Fonseca; Cardoso, 2021; Rabello; Cardoso, 2022), mas com objetivos de pesquisa diferentes.

Tabela 03 - Comparação entre os fóruns de AVA antes e depois do período pandêmico

FÓRUNS DE DISCUSSÃO NO AVA	
ANTES DA PANDEMIA	DURANTE A PANDEMIA
• Os alunos participavam mais quando os fóruns eram obrigatórios, mas, nos grupos totalmente a distância, esta diferença entre fóruns opcionais e obrigatórios era ainda maior. • Embora os alunos frequentemente apresentassem suas opiniões, tinham dificuldades de expressá-las de forma categórica. Havia um tipo de modalização. Usavam expressões como “a meu ver”, “na minha opinião” etc. • O modelo híbrido como algo novo, e avaliado de forma positiva. • Entretanto, já se debatia o despreparo dos professores e alunos.	• Os alunos se sentiam muito confusos inicialmente. • Os alunos participavam das atividades propostas nos fóruns normalmente. • Os alunos usaram o fórum como forma de acolhimento, expressar abertamente suas crenças e compartilhar suas emoções, ao relatarem suas vivências. • Na <i>situação limite</i> da pandemia, o AVA, as plataformas de webconferências, os fóruns e chats (o ERE de uma forma geral) se tornaram o <i>inédito viável</i>. • A exclusão digital e o despreparo de professores e alunos ficaram claros durante a pandemia.

Em relação à segunda pergunta, as participações no último fórum demonstraram que o curso contribuiu positivamente para o letramento digital desses (futuros) professores. Foram usadas com frequência as palavras *desafiador* e *assustador* no início, mas como diz E6, afirmam que aprenderam mais sobre a profissão que escolheram e sobre eles mesmos.

Quanto à última pergunta, relativa ao período pós-pandêmico, acredito que ainda não há respostas, mas sim, que ela pode ser dobrada em novas perguntas, como as seguintes:

- Será que esses (futuros) professores terão uma atitude mais crítica em relação ao uso das tecnologias digitais em suas práticas?

- Quanto ao curso universitário que agora retoma ao presencial, como será que os docentes por terem essas novas tecnologias agora terão uma atitude menos tradicional? Ou será que o trauma do ERE causará o efeito exatamente contrário, ou seja, fará com que aqueles não acostumados com as tecnologias digitais para o ensino se distanciem ainda mais delas?
- E a pergunta principal: como podemos contribuir para uma formação crítico-reflexiva de professores, considerando essa nova realidade?

A partir dos resultados, preparamos novas formas de acolhimento de alunos e professores. Não se passou direto para o modelo presencial. Houve um período de transição, com trabalhos híbridos. Em relação aos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa 1 e 2, mesmo com as observações de aula voltando a ser presenciais, continuamos a utilizar os fóruns do AVA, para complementar discussões iniciadas em sala de aula, sobre diferentes temas.

Gostaria de fechar com palavras de Paulo Freire (1998), que mesmo tendo vivido bem antes do período pandêmico, já defendia as tecnologias, ou pelo menos, neutralizava os comentários negativos ou positivos em relação a ela, pois muitos tentavam humanizá-la ou dar poderes que elas não têm. Dizia ele:

Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. ... Pensar certo é fazer certo.
(Freire, 1998, p. 37-38)

Referências

BRANDÃO, C. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C.; STRECK, D. (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha / a partilha do saber*. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006.

CARDOSO, J. Formação crítico-reflexiva de professores de línguas em tempos de crise: implementando o “inédito viável” em “situações-limite”. In: CARDOSO, J.; ARANTES, P. (Orgs.) *Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência*. p. 14-25. Rio de Janeiro: Ed. Cartolina, 2021. Disponível em: <https://www.editoracartolina.com/general-5>. Acesso em: 12 set. 2023.

CARDOSO, J. Formação crítica de professores na/para a cibercultura. In: VILAÇA, M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). *Cultura digital*. p. 175-196. São Paulo: Pontocom, 2022a. Disponível em: <http://www.editorapontocom.com.br/l/70/Cultura-digital%2C-educac%C3%A7%C3%A3o-e-formac%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 12set. 2023.

CARDOSO, J. Gamificação na formação inicial e continuada de professores de línguas em tempos de pandemia. In: TORRENTES, G. *Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas*. p. 41-60. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/02/Tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

CARDOSO, J.S. Letramentos digitais e a formação de professores da geração conectada. In: *IX Congresso Internacional da Abralín - Anais*. Belém: Abralín, 2015.

CARDOSO, J.S. Developing a new generation of connected teachers. *Braz-TESOL Newsletter*. São Paulo: Braz-TESOL, 2013.

CARDOSO, J.; VALENTE, M. Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. p. 117-140. São Paulo, Blücher, 2017. Disponível em: https://www.blucher.com.br/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas_9788580392708. Acesso em: 12 set. 2023.

CARDOSO, J.; VELOZO, N. Educação, pesquisa e gestão universitária em contexto remoto: relato de experiência e caminhos de investigação. In: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSOA, M. (Orgs.). *Pesquisar com gêneros discursivos: interpellando mídia e política*. p.119-128. Rio de Janeiro: Ed. Cartolina, 2020. Disponível em: <https://www.editoracartolina.com/em-discurso-04>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Ed Parábola, 2016.

FONSECA, M.; CARDOSO, J. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. *Pensares em Revista*. São Gonçalo - RJ, n. 23, p. 26-46, 2021 Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.60468>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967/2018.

KALANTZIS, B.; COPE, M.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline; DALLEY-TRIM, Leanne. *Literacies*. 2nd ed. Cambridge: CUP, 2016.

KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. (Orgs.). *A pesquisa na formação docente e no trabalho docente* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIBERALI, F.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020.

PEGURUM, M.; CARDOSO, J. Digital literacies in language education: Janaina Cardoso interviews Mark Pegrum. *Matraga*. Rio de Janeiro, v.26, n.47, p.462-469, mai./ag. 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.12957/matraca.2019.44077>. Acesso em: 12set. 2023.

PIMENTA, R. M. Por que humanidade digitais na ciência da informação? Perspectivas pregressas e futuras de uma prática transdisciplinar comum. *Informação e Sociedade*. V. 30, N. 2. UFPB, 2020.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J.S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras pesquisas-ação em duas universidades públicas no Rio de Janeiro. *Revista Letras* (UFSM), v. 32, p. 22-41, 2022. <https://doi.org/10.5902/2176148571344>. Acesso em: 12 set. 2023.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

ATOS DE CURRÍCULOS HÍBRIDOS: UM PROJETO DE AULAS-OFFINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ



Fábio dos Santos Coradini (UFRRJ)

Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ)

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), sob orientação da professora doutora Edméa Oliveira dos Santos, líder do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. A investigação deste trabalho aconteceu em dois atos: uma etno(*queer*)grafia de pesquisadoras trans e travestis no Instagram e uma pesquisa-formação realizada durante o transcurso do estágio docente, inicialmente na modalidade híbrida, e com o retorno às atividades presenciais, sua continuidade se deu na sala de aula 27 do Instituto de Educação, em uma turma do 6º semestre do curso de Pedagogia, como parte de um dispositivo de formação desenvolvido para a disciplina obrigatória “Teorias e Política Curricular”. Porém, é importante ressaltar que este trabalho tem como abrangência em seu relato as aulas-oficinas presenciais desenvolvidas a partir de um desenho didático para educação híbrida.

Considerando a pesquisa uma relação entre os praticantes, o objetivo foi compreender como as aulas-oficinas, enquanto prática metodológica, produziram atos de currículos, através da concepção de artefatos curriculares, que permitiram aos praticantes a mobilização de saberes a partir da educação híbrida. De acordo com Santos (2020), a experiência com o trabalho *on-line* veio para ficar; em contrapartida, a necessidade de articular espaços, tempos e pedagogias aproveitando o que há de melhor em cada arranjo e entre todos em conjunto.

O ponto de partida deste texto é a ideia de pesquisa que envolva uma metodologia, capaz de mobilizar colaboração e construções coletivas, sentidos e atos de currículo. De acordo com Ferreira *et al.* (2018), pesquisar “com” e não “sobre” o outro apresenta uma dimensão em que a participação de todos os envolvidos no processo de investigação aponta para uma relação, na qual os dados são tecidos colaborativamente.

Assim, ao entendermos a pesquisa-formação na cibercultura como um método que não permite desarticular a pesquisa do contexto da docência, rompemos com a concepção de um processo em que o pesquisador é o cerne da investigação, pois os “praticantes culturais” (Certeau, 1994) produzem e tecem dados em rede que entrecruzam com outros atravessamentos no decorrer da pesquisa.

Para Santos (2014), pesquisar na cibercultura é atuar produzindo dados com os praticantes que produzem culturas e saberes no contexto das práticas em que pesquisam, formam e se formam e, ao mesmo tempo, são atravessados por elas, forjam dispositivos de produção de significados e disparadores de sentidos e dilemas que circunscrevem a formação pelos praticantes culturais envolvidos.

Ao pensarmos em aulas-oficinas como uma metodologia de pesquisa dentro de uma disciplina híbrida, discutindo currículos, nos debruçamos em conceitos como a multirreferencialidade (Ardoino, 1998), atos de currículo e formação (Macedo, 2012), acontecimento (Macedo, 2016), oficinas (Ferreira *et al.*, 2018), autoria (Bakhtin, 2012), atores vivos (Kramer, 1998), experiência (Larrosa, 2008), pesquisa-formação na cibercultura, docência *on-line* e híbrida (Santos, 2014; 2019) entre tantos outros.

A articulação e concepção do dispositivo aconteceu a partir de um projeto articulado em um arranjo curricular híbrido, com um momento inicial *on-line* e, posteriormente, o retorno ao ensino presencial. A partir deste contexto, a prática na e com a educação híbrida nos permitiu problematizar alguns arranjos curriculares, apostando em um desenho didático híbrido para a disciplina “Teorias e Política Curricular”.

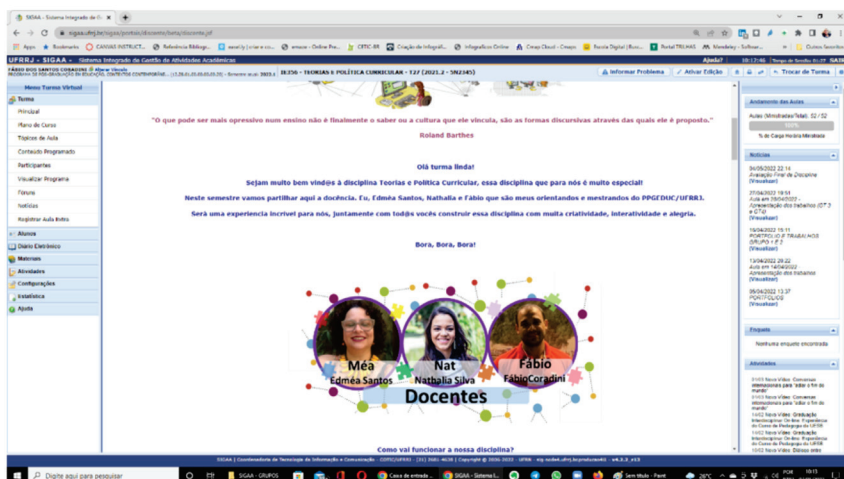
Todo o desenho didático da disciplina foi construído a partir da concepção da Pedagogia de Projetos, por entendermos que docência e pesquisa se integram, permitindo a construção de ambientes e práticas formativas. Dessa forma, esse movimento de lugares e olhares abre um espaço sinérgico, que proporciona o encontro com o outro a partir do diálogo e das práticas.

Com tal intenção, o texto está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta os aspectos metodológicos do estudo e a construção do desenho didático da disciplina “Teorias e Política Curricular”. A segunda parte expõe descritivamente os acontecimentos das aulas-oficinas *on-line* e presenciais, dialogando com os artefatos híbridos mobilizados em aula. E, por último, as conclusões destacam a importância de praticarmos um currículo híbrido em nossas aulas.

Aspectos metodológicos: a construção do desenho didático híbrido

Para iniciar o nosso diálogo, é fundamental apresentar a contextualização da pesquisa. No ato da proposição das aulas-oficinas como uma estratégia metodológica, coube aos docentes da disciplina refletirem sobre o contexto das aulas, que naquele momento aconteciam *on-line*, a realidade dos alunos, o objetivo da pesquisa entre outros pontos, para propor inicialmente a idealização de um projeto que permitisse a inserção de práticas pedagógicas híbridas e dinâmicas e que junto aos praticantes fosse possível estabelecer um maior contato e proximidade com o desenho didático *on-line* da disciplina.

Figura 01: Print da tela de apresentação da disciplina



Fonte: Santos. Desenho Didático no SIGAA da Disciplina “Teorias e Política Curricular”.

A partir do desenho didático *on-line* desenvolvido pela professora doutora Edméa Santos, e apresentado a toda a turma na primeira aula do semestre, realizada em 03 de fevereiro de 2022, buscamos motivar os alunos a habitarem o Sigaa, plataforma de

ensino da UFRRJ, utilizada como um repositório de conteúdo para muitas disciplinas – *fala dos alunos* – mas que, em nosso projeto, precisava estar viva e ser vivenciada pelos alunos.

No desenho didático, semanalmente apresentávamos aos alunos os textos das aulas e as demais atividades a serem realizadas, como, por exemplo, o “Portfólio”. Uma das nossas propostas iniciais desta atividade, era que após as aulas *on-line* e as aulas-oficinas presenciais, eles pudessem deixar rastros em seus portfólios, justamente para manter a história da disciplina e todo o trabalho didático desenvolvido em constante latência pedagógica, mobilizando saberes e promovendo entre eles a construção de um trabalho coletivo, colaborativo, interativo e significativo.

Figura 02: Portfólio *on-line*

The screenshot displays a web-based portfolio system. On the left, a sidebar lists various portfolio entries under the heading 'Portfólio'. The main content area shows a detailed view of a portfolio entry titled 'PORTFÓLIO DE ERICK SOUZA DE LIMA' dated 25/02/2022. The text within the portfolio discusses the curriculum and its relationship to the school's history and the teacher's role. The interface also shows a sidebar with navigation options and a bottom section with a list of other portfolio entries.

Fonte: Santos. Desenho Didático no SIGAA da disciplina “Teorias e Política Curricular”.

O caminhar híbrido precisa ser compreendido como um local de convergências. Santos (2021) destaca que a educação *on-line* já é em potência uma educação híbrida, uma vez que nos permite brincar e fazer convergir espaços, tempos e pedagogias.

“Convergir” não é replicar e ou mesmo copiar. E “bricolar” não é juntar sem propósito. Convergir e bricolar exigem de nós cocriação inteligente de processos, produtos, arquiteturas e mediações. Incorporar o uso de tecnologias e ou situação online a rotinas presenciais de forma desintegrada não é para nós educação online ou mesmo híbrida. Essa é a nossa posição autoral, uma vez que nosso lugar de fala se encontra nos estudos da cibercultura e da educação (Santos, 2005; 2014; 2019; 2020).

No decorrer das atividades iniciais, ao final de cada aula, realizamos uma reunião didática para entender as diligências da turma e a nossa prática. Precisávamos cocriar juntos, construindo uma inteligência pedagógica que fosse capaz de acionar dispositivos de formação necessários para mudar os arranjos curriculares estabelecidos. Mudamos de percurso inúmeras vezes e, visando a uma melhor condução das aulas, estabelecemos um roteiro de atividades que seria desenvolvido a partir de um projeto para a educação híbrida, procurando construir uma rotina que motivasse os alunos a desenvolver atividades no *on-line* e que não apenas habitassem as aulas síncronas.

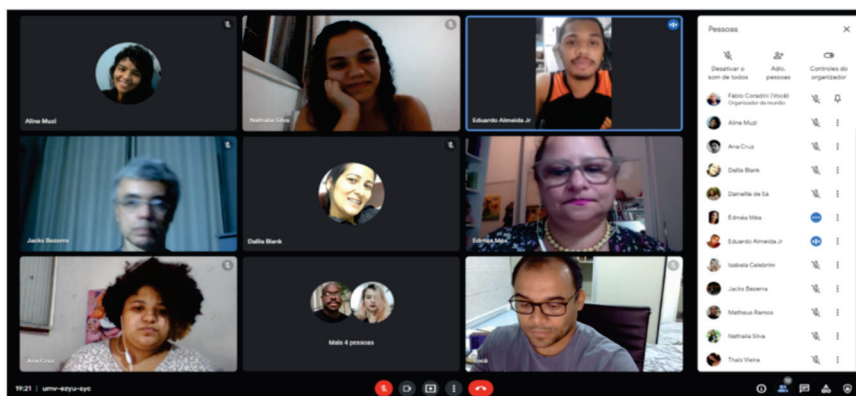
Figura 03 - Print da programação da Disciplina

DATA	AULA	ATIVIDADES
03/02/2022	ON-LINE	Apresentação do Plano de Trabalho, Corpo Docente e Discente
10/02/2022	ON-LINE	Apresentação do Desenho Didático no Sigaa
17/02/2022	ON-LINE	Aula sobre o que é Currículo?
24/02/2022	ON-LINE	Conversa sobre as Teorias Tradicionais e Críticas do Currículo
03/03/2022	ON-LINE	Aula sobre a Pedagogia de Projetos (Edméa)
10/03/2022	ON-LINE	Apresentação e orientações da proposta do projeto
17/03/2022	PRESENCIAL	Integração no currículo presencial
24/03/2022	PRESENCIAL	Aula-oficina
31/03/2022	PRESENCIAL	Aula-oficina
07/04/2022	PRESENCIAL	Aula-oficina

Fonte: Santos. Desenho Didático no SIGAA da disciplina “Teorias e Política Curricular”.

Com o desenho didático apresentado, atividades programadas e metodologia estabelecida, iniciamos o projeto aulas-oficinas híbridas. O primeiro semestre letivo se iniciou em 31 de janeiro de 2022, e as aulas da disciplina aconteceram às quintas-feiras, sendo a primeira no dia 03 de fevereiro de 2022. No período de 03 de fevereiro de 2022 a 10 de março de 2022, na modalidade *on-line*, e de 17 de março de 2022 a 05 de maio de 2022, presencialmente no Instituto de Educação da UFRJ. As primeiras aulas tinham como objetivo a exploração da turma, buscando perceber a familiaridade com o conteúdo, o comprometimento, conhecimento prévio dos temas e autores a serem trabalhos e apresentação da proposta do trabalho no semestre.

Figura 04 - Print da interface da aula *on-line* (Plataforma Jitsi)



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

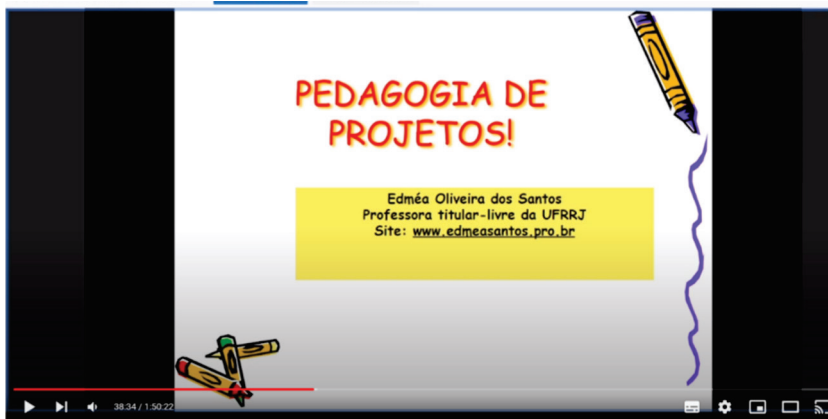
Após a fase de apresentações e exploratória, iniciamos, no dia 24 de fevereiro de 2022, uma conversa com muita densidade teórica sobre currículo, mediada pelo livro do autor Tomaz Tadeu da Silva, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Durante toda a trajetória *on-line* nos deparamos com situações adversas, como a resistência à participação, a disponibilização das câmeras e dos áudios, assim como a irrisória participação da turma no *chat* da plataforma, dentre estes, destaca-se, o grande desafio de movimentar os alunos no assíncrono, motivando-os a habitar a plataforma e interagir com o desenho didático no Sigaa.

Todas as dificuldades para a condução das atividades *on-line* apontavam para a necessidade de praticar currículos híbridos, porém, ainda aguardávamos o retorno ao presencial. Atravessamos momentos de questionamentos da nossa prática, principalmente quando as aulas pareciam silenciadas, sem interação, fato que Santos (2022) denominou de “aulas-rádio”, ou seja, quando se fala e não se sabe se o receptor está ouvindo.

Mais uma vez, as dificuldades apontavam para os docentes a mudança de rumo na proposta, principalmente porque estaríamos retornando à sala de aula presencial, então, iniciamos a construção do projeto das aulas-oficinas híbridas, percebendo a necessidade de acionar atos de currículos, capazes de movimentar os saberes paralisados em nossos discentes. Então, no dia 03 de março de 2022, iniciamos a aula sobre Pedagogia de Projetos, momento em que apresentamos aos alunos a possibilidade de, mesmo *on-line*, praticar um currículo híbrido fundamentado na docência *on-line*.

Santos (2021) nos alerta sobre a importância do ensino híbrido com e na cibercultura, contexto da educação *on-line*, visto que o currículo praticado não deve separar a sala de aula presencial da sala de aula totalmente *on-line*, permitindo, assim, ao corpo docente, convergir os espaços/tempos/pedagogias, utilizando o melhor arranjo para alcançar os objetivos propostos.

Figura 05 - Print da tela de apresentação da aula de Pedagogia de Projetos

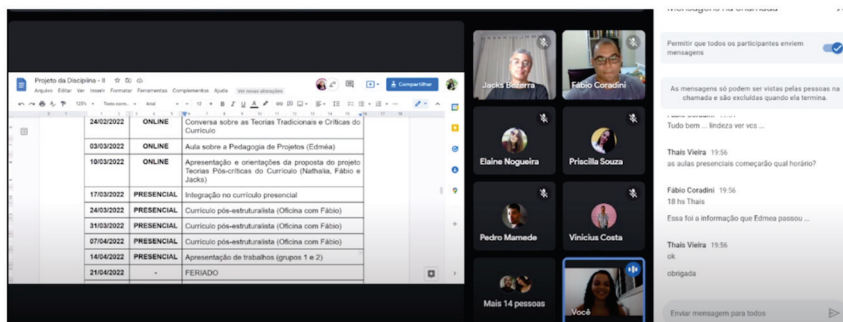


Fonte: Acervo dos autores.

Assim, pensando em trazer a experiência da sala de aula presencial para a *on-line*, nos apoiamos inicialmente nas propostas da Pedagogia de Projetos, buscando demonstrar que a educação possui uma grande diversidade de práticas capazes de romper com os métodos descontextualizados, e para tal esta pedagogia se apropria da utilização de metodologias que nos permitem não mais viver com a “separação entre sujeito e objeto do conhecimento, observador e observável” (Santos, 2002, p. 72), pois tempo e espaço precisam ser (re)significados. Dentro da Pedagogia de Projetos repensamos a escola, seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas disciplinares, o currículo e o mundo que se encontra em constantes transformações.

No transcurso das atividades para o presencial, no dia 10 de março de 2022, apresentamos aos alunos o projeto da disciplina e quais seriam os nossos passos, a partir do retorno à sala de aula presencial. O objetivo para a condução das aulas-oficinas era compreender como as teorias do currículo poderiam inspirar atos de currículos *on-line* democráticos e em nosso tempo, discutindo temas contemporâneos que interseccionam com as realidades de vida e formação dos alunos.

Figura 06 - Apresentação do projeto de educação híbrida e última aula *on-line*



Fonte: Acervo dos autores.

Santos (2021) destaca que nossa obra em educação *on-line* é bastante ampla e seus rastros podem ser acessados em rede¹. Entretanto, agora o desafio é maior. Temos de materializar mais e melhores práticas híbridas, não só como demanda, mas com a legitimidade de uma comunidade educacional mais ampla, uma vez que a pandemia da covid-19 nos obrigou a trabalhar com mediação tecnológica em rede. Isso faz com que o nosso trabalho seja bem mais valorizado e ressignificado em todos os níveis, incluindo a graduação, a pós-graduação *stricto sensu* e a formação continuada de professores formadores. A demanda atual nos convida a recuperar algumas experiências que vivenciamos no campo da formação de professores na cibercultura.

Projeto de aulas-oficinas híbridas no curso de pedagogia da UFRRJ

Aulas-oficinas on-line

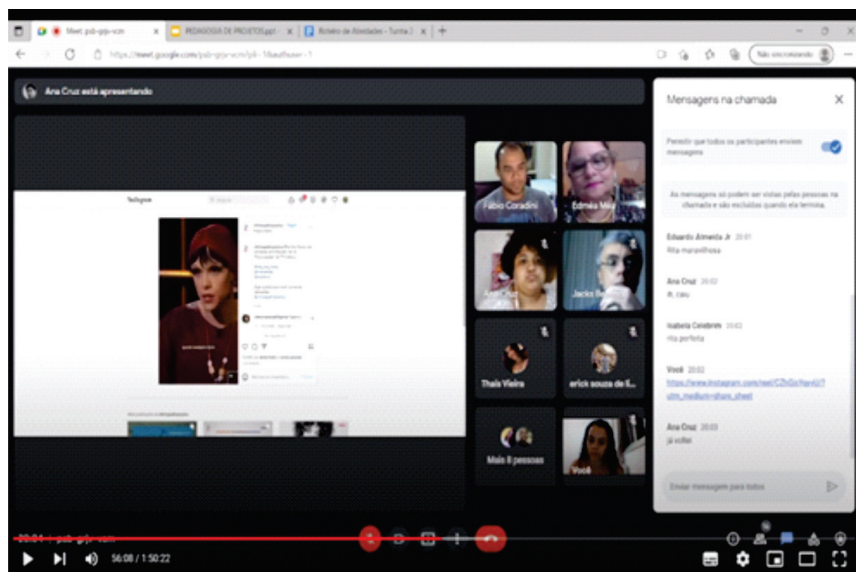
Compreender as aulas-oficinas como produto do acontecimento nos permite reconhecer o que Brito e Zanella (2017, p. 45) chamam de “sujeitos do e no mundo, estando sempre em intensa relação e dialogia com muitos outros, presentes e ausentes, conhecidos e desconhecidos, de variados tempos e espaços”. Em consonância, Ferreira (2018) afirma que os atores envolvidos no processo investigativo têm muito a contar através do compartilhamento de distintas formas de interpretar/perceber o mundo, possibilitando que o encontro entre pesquisador e sujeitos se desdobre em discussões importantes a serem tecidas/desenvolvidas no texto da pesquisa.

Durante uma aula-oficina *on-line*, realizada no dia 03 de março de 2022, momento em que estudávamos as teorias pós-críticas do currículo, a professora Edméa Santos exibiu um vídeo do professor

1 www.edmeasantos.pro.br.

Guilherme Terreri Lima Pereira, que performatiza nas redes a Drag Queen² Rita Von Hunty, em uma entrevista exibida no primeiro programa inédito da temporada de 2022 do “Provoca”, comandado por Marcelo Tas, debatendo a importância da educação.

Figura 7: Apresentação do vídeo da Drag Queen Rita Von Hunty



Fonte: Acervo dos autores.

2 Drag queen, geralmente, são homossexuais que adotam por algumas horas uma figura feminina elaborada, incorporando seus trejeitos e maneirismos como forma de manifestação artística ou crítica com o cunho de entretenimento lúdico ou profissional (*The Encyclopedia of Unusual Sex Practices*, é um livro de referência de Brenda Love, publicado pela primeira vez em 1992).

Neste trecho do vídeo apresentado aos alunos, Rita fala sobre “qual educação queremos para o Brasil?”, apresentando importantes questionamentos acerca de quem ainda continua tendo acesso a uma educação que forma a classe dominante. Contudo, estamos trazendo esta memória pedagógica da pesquisa, porque, ao apresentar o vídeo da Rita Von Hunty, o *chat* da aula saiu do silêncio: os alunos se comoveram ou parte deles se sentiu representada? Trazemos esta questão a partir de um pensamento de Soares (2012), em que, nessa perspectiva, nada é, tudo se torna. Tudo é devir. Não somos, não estamos no mundo, mas nos tornamos com o mundo, completando-o.

O que buscamos discutir aqui é a mudança de rumo no projeto inicialmente construído. O docente precisa estar sensivelmente envolvido com as suas práticas, para que possam agir e mudar o rumo do processo, ou seja, ao perceber o desinteresse dos alunos, buscamos, a partir dos estudos da educação híbrida, movimentar todo o sistema de aprendizagem por meio de um artefato curricular, que, naquele momento, foi capaz de mobilizar uma turma inteira no *on-line*.

Destacamos apenas esta aula-oficina *on-line*, visto que foi a última que antecedeu o retorno a sala de aula presencial. Macedo (2013) afirma que este é o currículo contemporâneo, como emergência de temporalidade e intenções (in) tensamente relacionais, está “junto e misturado” com suas contradições e ambivalências. Diante dessa primeira aula-oficina, a resposta para o nosso dilema precisa compreender que todos os praticantes envolvidos em nossas invenções pedagógicas, são coautores deste dispositivo, portanto nos inspiram constantemente a buscar alternativas pedagógicas para movimentar o trabalho em um arranjo educacional híbrido.

Vivenciar um currículo híbrido dialoga com o que Freire (2011)

diz sobre tornar-se sujeito da formação de meu ato formador. A dignidade de um fazer pedagógico e de um processo formativo que transmite o sonho possível. De ser capaz de inspirar e formar consigo e com outros um caminho eficiente que, consciente assim de seu papel e de seu valor, possa formar para o exercício docente mesmo durante uma crise global (Freire, 2011, p.37). Portanto, convidamos a todos à “reviravolta epistemológica” (Coradini, 2022) do currículo, estimulando atos e práticas pedagógicas híbridas. Entendemos como atos de currículo as ações intencionais que buscam desenvolver o processo educativo de forma sistemática e organizada. Essas ações incluem atividades de planejamento, implementação e avaliação de currículos híbridos e praticados, bem como a definição de objetivos educacionais, estratégias de ensino e recursos pedagógicos que tenham intencionalidade pedagógica.

Aulas-oficinas presenciais

Ao propor a realização de aulas-oficinas, também pensamos no processo de alteridade, que requer o deslocamento constante para que os múltiplos conjuntos de olhares possam se complementar e produzir conhecimento. A proposição de trabalhar oficinas com alunos da Pedagogia, de uma Universidade Federal, localizada na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, se fundamenta na necessidade de mobilizar uma pesquisa que tenha o olhar sensível para os modos e relações dos praticantes, corroborando com o que Ferreira *et al.* (2018) estabelecem como “tornar-se o outro no processo de estudo”.

Ainda de acordo com os autores, “ser o *outro* ou estrangeiro nessa relação não é incompatível com o acolhimento, mas certifica a presença das diferenças e das diversas vozes que compõem o estudo”

(Ferreira *et al.*, 2018, p. 6). Em contrapartida, Amorim (2004) nos alerta sobre o fato de que “a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade” (p. 26).

A oficina apresenta-se como proposta de fazer junto, que convida à participação, ao encontro, a estar atento ao outro e a fazer da experiência da pesquisa também um ato de formação. A Oficina pode ainda ser conjugada com outros procedimentos/métodos, sendo o mais usual as entrevistas. Na perspectiva que adotamos, as interações que decorrem das atividades propostas nas Oficinas fazem parte do processo e da produção de material para análise ou dados – que não são colhidos, mas construídos com os sujeitos da pesquisa (Ferreira; Couto Jr.; Oswald, 2018, p. 6).

A partir dos pressupostos apresentados até aqui, e com o retorno ao presencial, ocupamos a sala de aula 27 no dia 17 de março de 2022, com uma aula-oficina denominada “Integração ao currículo presencial”, momento em que aproveitamos para conhecer os alunos, articular as suas demandas, apresentar a proposta das aulas presenciais e tirar as dúvidas para a realização das atividades. Durante toda esta disciplina, o corpo docente foi constituído pela professora doutora Edméa Santos, docente da disciplina e os discentes Fábio dos Santos Coradini (mestrando) e Nathalia Silva (mestranda), exercendo as funções de professores auxiliares, em virtude de estarem cumprindo o estágio docente.

Para promovermos uma recepção calorosa aos alunos, principalmente depois de dois anos vivenciando o currículo *on-line*, em decorrência da pandemia da Covid-19, iniciamos o trabalho com uma dinâmica denominada “livro oculto”. A proposta desta dinâmica foi propiciar o reconhecimento do espaço, da turma e da equipe docente, com a utilização de livros científicos das mais diversas

áreas do conhecimento. Os alunos escolheriam o seu livro, abriam o presente, liam o título e o correlacionavam com o currículo, a disciplina e suas expectativas. Os alunos que retiravam o livro presente, poderiam ficar com o livro ou trocar com outro de maior interesse, que já estivesse com outro aluno.

Figura 08 - Aula de integração com o presencial – dinâmica do livro presente



Fonte: Instagram Edmea Santos @measantos.

Hoje conhecemos presencialmente nossa turma de “Currículos, teorias e práticas”, do curso de Pedagogia. As “bolinhas coloridas” revelam seus corpos, projetos de pesquisa, intenções, sentimentos de uma vida antes, durante e pós pandemia (na torcida por isso). Fizemos uma aula muito linda. Levei livros de presente para todos! Atualizamos uma brincadeira, comumente praticada em encontros de confraternizações. Mas hoje foi dia disso, sobretudo. Confraternizar, celebrar nossas vidas, nossa universidade, nosso encontro. Coloquei os nomes de todos numa caixa e chamei o primeiro sorteado. A pessoa escolhia o pacote, abria e eu falava sobre o livro (conteúdo, forma, autores, possibilidades de usos nas pesquisas). O primeiro sorteado poderia escolher outro livro, caso não gostasse do primeiro escolhido. Do segundo sorteado em diante, a pessoa abria um pacote, podendo trocar com qualquer outro já sorteado. Assim nossos alunos se apresentaram. Todos de máscaras e a pessoa da vez tirava sua máscara num canto da sala e falava de si. Contaram sobre suas expectativas, temas de monografia, sentimentos e aprendizagens na disciplina até aqui. Temas e conteúdos foram atualizados e recuperados, outros emergiram. A festa da autoria e do encontro aconteceu e se materializou em aula (Edméa Santos, Instagram 18/03/2022).

As aulas-oficinas são espaços de negociação de sentidos, em que diferentes visões de mundo coexistem. Através de uma abordagem dialógica, cabe aos participantes da pesquisa problematizar discursos, ouvindo e falando de forma sensível, fazendo emergir uma discussão atenta às diferenças que investe “em uma ética das relações, voltada à potência de vida e à sua reinvenção” (Brito; Zanella, 2017, p. 44).

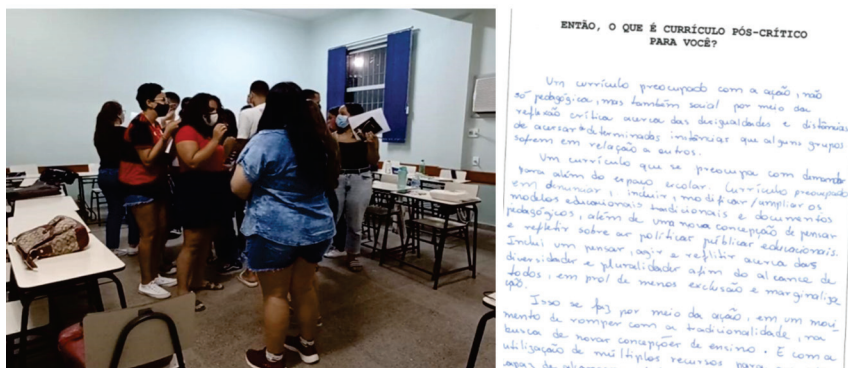
Em continuidade à programação do projeto, no dia 24 de março de 2022, iniciamos oficialmente a condução das aulas-oficinas,

construindo juntos e na prática todo o processo. Na aula de retorno ao presencial, nos deparamos com uma outra realidade da turma, pois se tratava de um grupo plural, diverso e muito participativo, não oculta durante as aulas *on-line*.

Iniciamos a primeira aula-oficina com uma dinâmica de exploração conceitual, buscando, presencialmente, compreender o que os alunos sabiam sobre currículo. Distribuímos folhas e produzimos a dinâmica dos “corpos cegos”, ou seja, os alunos caminhavam pela sala de aula, com as luzes apagadas e de olhos fechados. No decorrer deste momento, acendíamos as luzes da sala de aula e o aluno deveria se conectar ao aluno mais próximo. Em continuidade a atividade, os alunos realizavam a leitura do seu texto para o outro referente ao seguinte questionamento, *O que é currículo?*. Durante esta troca epistemológica e após se apropriarem do que o outro colega construiu, o conceito inicialmente pensado, deveria ser reformulado a partir da visão do outro.

Esse palco de trocas das aulas-oficinas permitiu que percebessem a desconstrução de ideias previamente concebidas, ampliando os horizontes e seus repertórios e construindo novas configurações. As aulas-oficinas permitem ao docente a intervenção, possibilitando ao pesquisador participar ativamente da realização do acontecimento, auxiliando-o na compreensão da prática investigada.

Figura 09 - Dinâmica em sala de aula: “Corpos Cegos” e “O que é o currículo”



Fonte: Acervo dos autores

Após a realização da dinâmica, iniciamos o trabalho com um disparador para as discussões, que foi o vídeo de uma entrevista do professor Tomaz Tadeu da Silva, autor do livro que conduziria as nossas aulas. Na proposta desta aula-oficina, o trabalho pedagógico se organizaria em dois momentos, sendo o primeiro a concepção da dinâmica e organização do pensamento epistemológico e prévio dos alunos e, em seguida, a inserção do vídeo como um elemento midiático para a construção de uma ambiência híbrida. As ambiências híbridas (Carvalho, 2015, p. 58) mobilizam “diferentes mídias/ interfaces/artefatos para compor as nossas práticas, tornando-as mais abertas para a tessitura do conhecimento em rede e com mais plasticidade para estruturar as ambiências do processo de aprendizagem-ensino”. Corroboramos com o que Santos salienta:

Ambiências formativas são as situações de aprendizagem cocriadas nos *espaçostempos* híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção

intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação (Santos, 2015, p. 40).

A partir da definição de Santos (2015), o nosso trabalho com as aulas-oficinas foram fundamentais para construirmos ambiências formativas, que permitiram a construção de estratégias e táticas pedagógicas capazes de mobilizar saberes plurais acerca do currículo.

De acordo com Certeau (1994) “estratégias e táticas”, são extremamente importantes ao pensarmos em lançar mão de um currículo somente conteudista, para a partir de artefatos, nos apropriarmos de uma docência que estimule em sala de aula a multiplicidade de linguagens por meio do uso de objetos de aprendizagem, disparadores na construção de um conhecimento em rede. Na concepção de Soares e Santos (2012, p. 3), objetos de aprendizagem podem ser definidos como artefato curricular:

[...] tudo aquilo que, independentemente do contexto de sua criação, propósito, função e manual de instruções é usado por professores e alunos em suas práticas cotidianas de *aprenderensinar*, *dentroforadas* escolas, de modo a alargar as possibilidades para a realização dos currículos compreendidos como redes de relações, significações, *saberesfazerese* poderes (Soares; Santos, 2012, p. 3).

Figura 10 - Rastros no Facebook



Fonte: Publicação no Facebook de Fábio Coradini.

Através da construção de artefatos curriculares, percebemos em nossos alunos, uma maior conexão com os conteúdos apresentados em sala de aula. Os *saberes-fazer*s são elaborados cotidianamente nas relações com o eu, o outro e o mundo (Macedo, 2010) em *espaços* e *tempos* plurais, contraditórios e imprevisíveis de aprendizagens; na ampliação de significações. Então, ao pensarmos em todo o processo de construção do projeto para a disciplina, o desenho didático para cada aula, a escolha dos elementos que deveriam compor a cena pedagógica, assim como todos os artefatos a serem utilizados

em sala de aula, um dos nossos objetivos, enquanto docentes, era que estas aulas fossem inesquecíveis, pois as lembranças também se tornam aprendizagens. A equipe docente forjou o que Macedo (2013, p. 72) denomina como “atos de currículo”.

Macedo (2013) afirma que o conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que, interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes, ou seja, todos somos curriculantes, pois atravessamos de alguma forma o sistema educacional e pensamos este sistema coletivamente.

Isso quer dizer que, implicados nas concepções do currículo, seguimos as nossas aulas-oficinas, e no dia 31 de março de 2022, organizamos uma dinâmica baseada no texto “O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura”, da professora Sônia Kramer. O texto articula os desafios da escola separados nos quatro elementos da natureza: *cidadania-água* (ou como lutar contra a desigualdade assegurando o reconhecimento das diferenças), *cultura-ar* (espaço de singularidade e da pluralidade), *conhecimento-terra* (compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade) e *formação-fogo* (núcleo por onde passam as perspectivas). A partir desta composição, a turma foi dividida em 4 grupos, que realizaram a leitura do texto e, na sequência, desenvolveram um trabalho de colagem, aplicando imagens em um mural, para que este artefato pudesse ser o condutor da explicação do tema de cada grupo.

Figura 11 - Alunos desenvolvendo trabalho de “colagem



Fonte: Montagem e acervo dos autores.

No transcurso do plano de trabalho, buscamos dialogar com o “princípio da reflexão do trabalho docente” (Santos, 2001, p. 75), de forma que nossos alunos pudessem compreender a função de estruturar uma aula a partir de um projeto que favorecesse a criação de estratégias de organização do conhecimento. Podemos, então, perceber toda a intencionalidade pedagógica da equipe docente ao conduzir as aulas por meio de um projeto, porque elas foram sendo construídas a partir de um propósito que seria o currículo, perpassando pela teorização e se constituindo enquanto prática docente.

E, para fechar o nosso projeto, em nossa última aula-oficina, que antecedia o início das apresentações dos grupos de trabalhos, convidamos a professora doutora Alexandra Lima da Silva, docente da UERJ, pesquisadora do ProPEd/UERJ e autora de livros infanto-juvenis, para que, em sala de aula, realizássemos o que denominamos de “Festa da Autoria”, contando com o lançamento do livro *A viagem de Violeta*, entrega de um exemplar para cada

aluno e uma aula-oficina sobre as relações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil.

Figura 12 -: Festa da Autoria



Fonte: Montagem e acervo dos autores

De acordo com Ferreira, Couto Jr. e Oswald (2018), inúmeras estratégias metodológicas podem ser adotadas na oficina com o intuito de registrar os momentos de interação que emergem do compartilhamento das experiências. Durante as aulas-oficinas na turma de Pedagogia, optamos por manter os registros fotográficos e audiovisuais, gravação de conversas e anotações em diários *on-line* o que se constituem elementos metodológicos imprescindíveis para o pesquisador que busca registrar/captar algumas das marcas que emergem no estudo de campo. Torna-se, portanto, primordial, afirmar que para a efetivação de todos estes registros, os alunos concordaram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo o uso das imagens, depoimentos e demais elementos registrados e, posteriormente, disponibilizados a todos eles.

Esses registros abrem novas possibilidades para que pesquisador e sujeitos produzam novos sentidos a partir do diálogo; um diálogo que possa ser exercido de forma “criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo

uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações” (Geraldi, 2013, p. 15).

Deste modo, todas as aulas-oficinas serviram para criar em sala de aula e na prática vivenciada e experimentada, ambiências formativas que foram capazes de potencializar debates e ressignificar muitos conceitos, permitindo a todos os envolvidos forjarem atos de currículos que se constituíram em brilhantes apresentações e produções de trabalhos.

Considerações Finais

Na educação híbrida, o professor tem um papel fundamental como mediador na construção do conhecimento em rede. Ele deve ampliar o repertório de seus alunos, formando-se junto com eles numa troca de saberes e experiências. A educação *on-line*, por sua vez, tem a capacidade de aproveitar as possibilidades comunicacionais da cibercultura para fomentar uma educação autoral, interativa, democrática e diversa. Por essa razão, a educação *on-line* é considerada um fenômeno da cibercultura.

A educação *on-line* tem como objetivo contrapor as ideias da educação massiva e instrucionista, que se baseiam na pedagogia da transmissão. Para isso, utiliza-se o conceito de desenho didático, que abrange uma arquitetura que contempla interfaces de comunicação e de conteúdo em diversas linguagens midiáticas. Dessa forma, busca-se encorajar a participação dos alunos, incentivá-los a produzir trabalhos e propor novas formas de se trabalhar um projeto híbrido, que seja capaz de contemplar o presencial e o *on-line*. Além disso, a educação *on-line* promove a colaboração e o envolvimento entre docentes e discentes, visando à construção coletiva do conhecimen-

to, e com isso, torna-se possível criar ambientes educacionais mais interativos, inclusivos e colaborativos, em que o aluno é visto como protagonista de sua própria aprendizagem.

Ao apresentarmos o projeto pedagógico híbrido da disciplina “Teorias e Política Curricular”, buscamos apresentar que a educação híbrida pode trazer diversos benefícios para os alunos, tais como a flexibilidade de tempo e espaço para aprender, o acesso a recursos *on-line*, o desenvolvimento de habilidades digitais e a promoção de um aprendizado mais ativo e colaborativo. Além disso, a educação híbrida contribui para a democratização do acesso à educação, o que requer um planejamento cuidadoso e um acompanhamento constante por parte do corpo docente, a fim de garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e que os alunos tenham um desempenho significativo.

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 160 p.
- BRITO, R. De V. A.; ZANELLA, Andréa Vieira. Formação, ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 42-64, jan./abr. 2017.
- CARVALHO, F. S. P. *Atos do Currículo na Educação Online*. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPed/Uerj, Rio de Janeiro, 2015.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CORADINI, F. dos S. *Currículo Ciberqueer: autorias LGBTQIA+ na cibercultura*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, H. M. C.; COUTO JUNIOR, D. R.; & OSWALD, M. L. M. B. As oficinas como locus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>.

FREIRE, P. 1921-1997. *Pedagogia da Autonomia* [recurso eletrônico]: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire -1. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Recurso digital.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.

HUNTY, R. V. *Gênero e Natureza*. 2018 (5m). Disponível em: <https://youtu.be/vK3koIjeWoc>. Acesso em: 12 mar. 2022.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura”. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferras Pereira. (Org.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. Atos de Currículo e Formação: o príncipe provocado. *Revista Teias*, [s.l.], v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MACEDO, R. S. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

OLIVEIRA, M. R. G.de. *Nem ao Centro, Nem à Margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero*. Salvador: Editora Devires, 2020.

RODRIGUES, A., WENETZ, I., CAETANO, M. Currículos como narrativas e estudos queer: emergências que interrogam a educação. In: RODRIGUES, A.; CAETANO, M.; SOARES, M.C.S. (Org.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador:Editora Devires, 2020.

SANTOS, E. O. dos. *O currículo e o digital: educação presencial e a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2014.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. 2. reimp. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, *Revista Docência e Cibercultura*, junho de 2021, on-line. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 04 maio 2023.

SOARES, C.; SANTOS, E. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J.C.. *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 308-330.

OFICINA DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

.....

Amanda Campos (UERJ)

Júlia Carneiro (UERJ)

Yasmin Vicente (UERJ)

Rodrigo Campos (UERJ)

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho desenvolvido no projeto de extensão intitulado “Oficina de Espanhol para Crianças: Educação Online e Formação Docente”, vinculado ao Setor de Espanhol (Departamento de Letras Neolatinas) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenado pelo professor Dr. Rodrigo Campos, um dos autores deste texto.

A concepção do presente projeto teve origem na experiência do coordenador como professor de língua espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio de Janeiro (SME-RJ) de 2013 a 2015. Ao ser convidado para lecionar uma língua adicional para estudantes de 8 a 10 anos, ficou evidente a falta de diretrizes para orientar o trabalho, uma vez que sua formação inicial em Licenciatura em Letras: Português/Espanhol o preparou para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não incluindo o ensino de espanhol para crianças. Diante dessa situação,

defendemos a necessidade de incorporar discussões teórico-práticas na universidade sobre a atuação do professor de língua espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de fornecer embasamento para a formação inicial dos docentes e atender às demandas da sociedade.

Cabe destacar que a atual versão do currículo do curso de licenciatura em Letras: Português/Espanhol do Instituto de Letras da UERJ não oferece disciplinas de prática de ensino e/ou estágio supervisionado que abordam a atuação do futuro docente de línguas adicionais com foco no trabalho com crianças, criando-se assim uma lacuna na formação. É justamente essa lacuna que nosso projeto, criado em 2015, busca preencher. Nosso objetivo é oferecer aos licenciandos reflexões teóricas sobre o ensino de espanhol para crianças e sua inserção na Educação Básica, além de oportunidades práticas para a elaboração de materiais didáticos, planos de aula e regência, visando complementar a formação dos bolsistas. Além de proporcionar uma formação aos licenciandos em Letras: Português/Espanhol, o nosso projeto de extensão visa também promover uma educação linguística junto às crianças participantes.

Entre os anos de 2015 e 2019, o público atendido eram alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). O projeto oferecia duas turmas presenciais, uma às segundas e outra às quintas, das 13h às 14h30min, com um limite de 15 alunos por turma, selecionados de acordo com o interesse das crianças. Para garantir uma vaga na oficina, elaborávamos cartas aos pais, explicando-lhes sobre o projeto, e as enviávamos para a coordenação do CAP-UERJ, que as encaminhava aos responsáveis pelas crianças. Caso houvesse mais interessados do que vagas disponíveis, realizávamos um sorteio para o preenchimento das vagas.

Imagem 01 - Oficina de Espanhol para Crianças (de 2015 até 2019)



Fonte: os autores (2023)

Com a pandemia, a Oficina de Espanhol para Crianças precisou se adaptar a um novo cenário mundial. As aulas, que anteriormente eram presenciais no CAP-UERJ e contavam com um espaço fixo para os encontros com as crianças, foram adaptadas para a modalidade remota, transformando o ambiente físico em um ambiente virtual que agora poderia ser acessado por crianças de todo o país e não mais apenas pelo público do CAP-UERJ. Em maio de 2021, as inscrições foram abertas com o uso de formulário *on-line* e resultaram em cerca de 281 crianças inscritas, com idade entre 9 e 10 anos. Com um maior alcance do projeto, o número de turmas aumentou de 2 para 4 e o número de alunos atendidos também cresceu, passando de 30 para 60 estudantes, com 15 alunos em cada turma.

Imagem 02 - Oficina de Espanhol para Crianças (2023)



Fonte: os autores (2023)

Em junho de 2022, o docente coordenador do projeto foi agraciado com uma bolsa Prodocência, programa da UERJ que visa incentivar o desenvolvimento de projetos entre docentes e estudantes de graduação, além de promover o desenvolvimento profissional dos formandos. Através do Programa Prodocência, o projeto recebeu 5 novos bolsistas para a Oficina. Além disso, também em junho de 2022, foi concedida mais uma bolsa de extensão, o que aumentou significativamente o número de bolsistas envolvidos no projeto. De apenas 1 bolsista e 1 voluntária em sala de aula no final de 2021, a equipe passou a contar com 7 bolsistas a partir de junho de 2022. Com essas inclusões, foram criadas mais 7 turmas, cada uma com 15 vagas, totalizando 105 crianças atendidas pela Oficina até o final de 2022. Assim seguimos também no ano de 2023, em que estamos atendendo 105 novas crianças de diversas partes do Brasil.

A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica que embasa as práticas pedagógicas desenvolvidas em nosso projeto. Em seguida, destacaremos algumas atividades realizadas com as crianças utilizando tecnologias digitais. Por fim, faremos algumas considerações finais.

Fundamentação Teórica

Nosso projeto está embasado a partir de referências teóricas que nos auxiliam a (re)pensar o ensino de espanhol online para crianças, assim como também a orientar a prática docente dos bolsistas, com o objetivo de promover a educação linguística (Freitas, 2021) como um pilar central de nosso trabalho, que visa construir com as crianças saberes importantes para a construção de seu repertório linguístico, incentivando a reflexão sobre a língua e seu uso em diferentes situações comunicativas nas quais os alunos estão envolvidos, explorando também perspectivas críticas relacionadas a aspectos como interculturalidade, desigualdades sociais, direitos humanos, meio ambiente, entre outros.

De acordo com Freitas (2021), a educação linguística deve ser entendida como um processo escolar que visa a ampliação da competência linguístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, textos e reflexões sobre a língua e a linguagem. Além disso, envolve o desenvolvimento do pensamento crítico em relação a questões socialmente relevantes presentes em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais. No contexto específico da educação linguística em línguas adicionais, ainda de acordo com a referida autora, essas questões abrangeriam tanto o país ou contexto educativo quanto os diversos países ou contextos em que a língua adicional em foco é falada.

Acrescentando-se à perspectiva da educação linguística defendida por Freitas (2021), concordamos com Campos (2023), quando o autor defende que a aprendizagem de uma língua adicional não deve ser pensada somente como uma preparação para o futuro das crianças, com foco exclusivo em melhores oportunidades de emprego, mas sim concebida como uma experiência que pretende contribuir

para a formação cidadã dos estudantes já no tempo presente. Assim, priorizamos com os alunos uma comunicação orientada pelo uso real da língua, permitindo que eles aprendam por meio de experiências e desenvolvam o pensamento crítico.

Além de considerar as experiências dos alunos, também faz parte do escopo teórico da nossa oficina o conceito de autoragem (Carvalho; Pimentel, 2020), um neologismo que combina os termos “autoria” e “aprendizagem” para pensar a autoria em contextos de aprendizagem. Reconhecemos a importância desse conceito no ensino online de línguas adicionais, especialmente no contexto da cibercultura (Santos; Weber, 2013), em que aproveitamos os dispositivos disponíveis na sociedade atual para promover construção de conhecimentos. Segundo Carvalho e Pimentel (2020, *on-line*),

Autoria promove aprendizagem quando requer, do autor, a realização de pesquisas, apropriações, ressignificações, reflexões, teorizações, conexões, tecer com as próprias experiências, produzir e negociar sentidos etc. Pensamos autoragem como ação, como processo de “autorar” – verbo que existe no inglês (*to author*), mas ainda não é reconhecido oficialmente em nossa língua.

Ao considerar o conceito de autoragem, valorizamos os gêneros de discurso (Bakhtin, 2011) como espaços discursivos nos quais as práticas autorais se manifestam, tanto por meio da escrita quanto da oralidade. Compreendemos o trabalho com gêneros como uma oportunidade de proporcionar aos estudantes o acesso a textos escritos e orais do mundo real, ou seja, textos que circulem efetivamente na sociedade, evitando o uso de materiais didáticos com textos artificiais. Nosso objetivo não é oferecer uma simulação da língua, mas permitir que as crianças tenham contato com a língua espanhola por

meio de textos autênticos. Ao trabalharmos com gêneros discursivos em um ambiente online, buscamos estimular o uso efetivo e significativo da língua, ao mesmo tempo em que desenvolvemos nas crianças a competência leitora em contexto digital (Ribeiro, 2008).

À medida que a tecnologia avança rapidamente e os indivíduos são expostos cada vez mais cedo ao mundo virtual, torna-se necessário conscientizá-los sobre os diversos usos das tecnologias digitais disponíveis. Dessa forma, o ambiente virtual se constrói como um espaço de coconstrução de conhecimentos. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9),

[...] quanto mais amplo o sistema de mídias, maiores serão as possibilidades de ler, escrever e atuar por meio da escrita. Assim, nosso espectro de domínios de uso, com funções as mais diversas e suportes diferentes, também se ampliará. Num sistema de mídias composto por livros, televisões, computadores e seus aplicativos, tratar do letramento digital distingue um domínio do letramento. “É o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

As tecnologias digitais desempenham um papel fundamental no ambiente de sala de aula, permitindo interação entre os alunos por meio de plataformas virtuais e facilitando a comunicação e a consolidação do aprendizado. Na Oficina de Espanhol para Crianças, utilizamos diversas interfaces digitais, como *Padlet*, *Wordwall*, *Kahoot*, além do *Google Meet*, onde as aulas são realizadas. Essas ferramentas proporcionam oportunidades para envolver ativamente os alunos, evitando que fiquem apenas passivamente assistindo às aulas e estimulando-os a participar por meio de pequenas tarefas individuais ou em grupo.

Nessa abordagem pedagógica, os gêneros discursivos desempenham um papel essencial na criação e desenvolvimento de atividades autênticas, impulsionando o processo de aprendizagem das crianças. Por meio da produção criativa de tirinhas, postagens em plataformas interativas e jogos online relacionados aos temas estudados, o conhecimento é construído ao longo das aulas. Além disso, os alunos são expostos à leitura de poemas, histórias em quadrinhos, *videoblogs*, cartas e outros gêneros discursivos, estimulando-se a criatividade e a autoria.

Além do processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas no projeto, há também o desenvolvimento do letramento digital dos bolsistas-licenciandos, que atuam como docentes. Eles exploram as diversas possibilidades de uso das tecnologias digitais para alcançar objetivos específicos no contexto de ensino. É importante destacar que o uso de dispositivos eletrônicos, como *notebooks*, *desktops*, celulares ou *tablets*, não é um fim em si mesmo, mas sim um meio para criar algo significativo, especialmente algo que contribua de forma positiva para a formação das crianças. Sob a perspectiva da autoragem, acredita-se que as crianças têm a oportunidade de utilizar seus conhecimentos e habilidades de forma autônoma e protagonista em suas próprias criações, manipulando a língua adicional que estão aprendendo.

Compreender a complexidade da experiência infantil na contemporaneidade, reconhecendo que as infâncias são diversas, contextualizadas sociocultural e historicamente, é um princípio fundamental que orienta o nosso trabalho na oficina. Nosso objetivo é proporcionar às crianças a liberdade de criar, apoiando-se em uma variedade de gêneros discursivos, a partir de uma perspectiva crítica. Dessa forma, o projeto tem como propósito contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, fortalecendo sua formação cidadã no tempo presente.

As práticas pedagógicas do projeto, portanto, incluem, como vimos, atividades que valorizam a autoragem (Carvalho; Pimentel, 2020) e exploram uma variedade de gêneros discursivos (Bakhtin, 2011) através de tecnologias digitais no âmbito da educação online e letramento digital (Ribeiro, 2008), ao passo que compreende e respeita a(s) infância(s) em seus diversos e complexos contextos, buscando-se evitar estereótipos atrelados a elas (Campos, 2023).

Breve relato de experiências

A elaboração do planejamento de nossas aulas desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos da Oficina de Espanhol para Crianças. Por essa razão, consideramos importante definir previamente a metodologia a ser adotada, os gêneros discursivos a serem explorados, os eixos tipológicos a serem abordados, os tópicos a serem desenvolvidos ao longo do ano e a meta a ser alcançada. Conforme destacado por Falcão, Silva e Oliveira (2022, p. 7884), “é no planejamento que o profissional escolhe, a partir das necessidades, do público e, sobretudo, das determinações sociais, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia, os recursos e a avaliação”. Nesse sentido, conforme mencionado anteriormente, adotamos o conceito de autoragem, em consonância com um trabalho voltado para as tecnologias digitais, visando promover a autonomia dos alunos na realização das atividades propostas pelo docente e, assim, desenvolver sua capacidade crítica.

De acordo com Carvalho e Pimentel (2020, online):

Atividades autorais oportunizam o aprender a conhecer quando demandam pesquisas, descobertas, (re)significações que contribuam para o desenvolvimento de conhecimento científico. A autoria, por exemplo, por demandar

a criação de uma obra, oportuniza o aprender a fazer com base no conhecimento de mundo do estudante.

O encontro com os estudantes ocorre duas vezes por semana e durante esse período são realizadas diversas atividades com os alunos. Antes de planejarmos as atividades, levamos em consideração o perfil dos nossos alunos, a fim de garantir que sejam inclusivas e significativas para eles. Logo no primeiro dia de aula, introduzimos os alunos ao espanhol, explicando as regras da oficina, apresentando-lhes expressões frequentemente utilizadas nas aulas virtuais e outras informações relevantes em espanhol. Esse momento marca o primeiro contato dos alunos com as tecnologias digitais, que serão utilizadas ao longo de toda a oficina como interfaces auxiliares. A seguir, apresentaremos alguns exemplos de atividades realizadas com os alunos ao longo do projeto, juntamente com as tecnologias empregadas. Vale ressaltar que essa é apenas uma breve amostragem das atividades desenvolvidas, considerando as limitações deste capítulo.

Imagem 03 - Atividade 1: Elaboração de nuvem de palavras com uso do *Mentimeter*

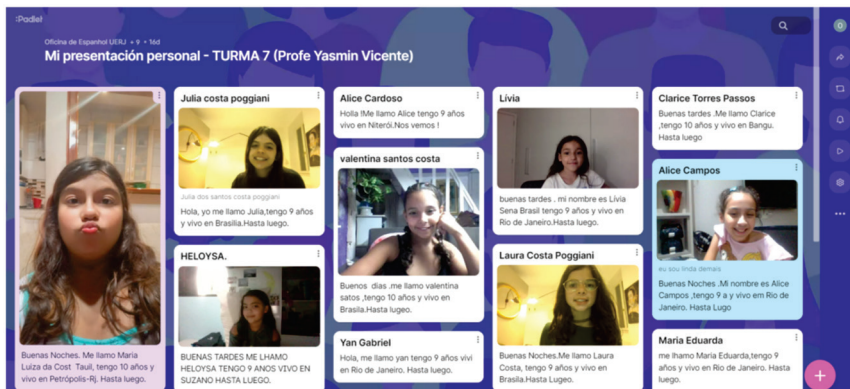


Fonte: as autoras e o autor (2023)

O *Mentimeter* é uma ferramenta de apresentações interativas que oferece *feedback* em tempo real (Torrentes; Vergnano-Junger, 2021). Dentre suas diversas funcionalidades, destaca-se a criação de nuvens de palavras, um procedimento interessante e eficaz para trabalhar com as crianças. Por meio da nuvem de palavras, conseguimos sintetizar em uma imagem os sentidos mais presentes e recorrentes em uma turma específica, quando estamos abordando um determinado tema. As palavras que aparecem em maior tamanho na nuvem são aquelas mais selecionadas pelos estudantes, o que pode indicar certas tendências e direcionamentos.

O *Mentimeter* é um recurso versátil que pode ser utilizado tanto como pré-leitura, introduzindo um tema, quanto como pós-leitura, sintetizando o conteúdo estudado ao longo da aula. Os estudantes podem acessar a plataforma por meio de um código ou *link* compartilhado, permitindo que eles utilizem o recurso sempre que necessário. Ao inserir palavras no *link* fornecido, a nuvem de palavras é formada. Normalmente, compartilhamos a tela para exibir a nuvem em tempo real, o que engaja as crianças, pois elas se veem como criadoras do conteúdo da aula. O *Mentimeter* está disponível em versões gratuita e paga. A versão gratuita permite criar até 5 apresentações de *quiz* e 2 apresentações com perguntas, com a possibilidade de editar para criar outras apresentações. Já na versão paga, as apresentações são ilimitadas. Além disso, o *Mentimeter* oferece diversas formas de uso, como a criação de *quizes*, formulários de pesquisa e *rankings*. Em outro momento, a atividade é corrigida em conjunto com os alunos, permitindo uma discussão sobre suas respostas e efetuando-se correções quando necessário.

Imagem 04 - Atividade 2: Elaboração de post de apresentação pessoal com uso do *Padlet*



Fonte: as autoras e o autor (2023)

O *Padlet* é uma tecnologia amplamente utilizada em nossas aulas, e de acordo com Torrentes e Vergnano-Junger (2021), essa plataforma oferece a possibilidade de construir murais virtuais multimodais. Por meio do *Padlet*, os alunos podem criar textos escritos, como exemplificado na atividade mencionada anteriormente, bem como gravar áudios, vídeos, compartilhar *links* de vídeos do *YouTube*, *links* de sites e postar imagens ou *gifs*. Dessa forma, o uso do *Padlet* permite ao professor trabalhar tanto a produção escrita quanto a produção oral. Além disso, é importante destacar a interação entre os alunos, que podem comentar e dialogar sobre as produções autorais uns dos outros, promovendo a aprendizagem em rede e os princípios da educação online (Carvalho; Pimentel, 2020).

O *Padlet* é uma ferramenta versátil que pode ser utilizada tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, sem restrições em relação à faixa etária do público. Ele está disponível em uma versão paga, que permite a criação de vários murais virtuais, e em uma versão gratuita, que possui um limite de 5 murais por vez. Na atividade realizada na imagem acima, foi criado um mural com fotos dos

alunos, que eles já possuíam em seus celulares ou computadores, ou que tiraram durante a aula, com o objetivo de se apresentarem. Para isso, os alunos produziram textos em língua espanhola, utilizando estruturas linguísticas e funções comunicativas aprendidas ao longo das aulas, em um contexto real de comunicação.

Antes de realizar as atividades propostas no *Padlet*, os alunos participam de uma aula sobre um tema específico, em que são expostos a gêneros escritos, audiovisuais e orais relacionados ao assunto abordado. Essa exposição visa prepará-los para aplicarem suas habilidades de escrita na plataforma. As duas atividades mencionadas anteriormente, que envolvem o uso do *Padlet* e do *Mentimeter*, ilustram como nossa oficina valoriza as experiências dos alunos e prioriza o conceito de autoragem, que é discutido em nossa base teórica.

Atividade 3: Elaboração de jogos com uso do *Wordwall*

O *Wordwall* é uma ferramenta *on-line* que permite criar jogos para tornar o processo de ensino-aprendizagem gamificado. Por meio dessa plataforma, os professores podem personalizar jogos pré-programados com os conteúdos específicos de suas disciplinas. Existem diversos *layouts* de jogos disponíveis, como jogo da forca, abra a caixa, vire as cartas, anagrama, cruzadinha, caça-palavras, *quizes*, entre outros (Meotti; Torrentes; Oliveira, 2023).

O *Wordwall* pode ser acessado por meio do seu *site*, permitindo que os alunos utilizem a plataforma tanto em dispositivos móveis quanto em computadores. Essa versatilidade torna o *Wordwall* adequado para diferentes faixas etárias e disciplinas, facilitando o trabalho dos professores, que não precisam ter conhecimento em programação para criar jogos *on-line*. Eles podem inserir seus

próprios conteúdos em jogos pré-programados, personalizando as atividades de acordo com suas necessidades.

Existe também a flexibilidade de se criar um jogo e posteriormente alterar o seu formato, mantendo o mesmo conteúdo. Por exemplo, é possível criar um jogo de cartas e transformá-lo em um jogo do tipo “forca” ou “abra a caixa”. Essa capacidade de adaptação facilita a dinâmica das práticas e torna a aprendizagem mais atrativa. Além disso, um mesmo jogo pode ser apresentado em diferentes *layouts*, o que significa que podemos utilizar um jogo de cartas com um formato “tradicional” em uma turma e o mesmo jogo de cartas com uma temática de “Halloween” em outra turma, por exemplo. Isso permite ajustar o jogo de acordo com o contexto e interesses dos alunos.

Uma vantagem adicional do *Wordwall* é a possibilidade de baixar a versão *offline* e imprimível do jogo criado, o que é especialmente útil em contextos em que professores e alunos não têm acesso à internet para jogar na plataforma digital. Isso permite que a plataforma continue sendo utilizada como uma tecnologia facilitadora do trabalho docente, mesmo em ambientes sem conectividade.

É importante ressaltar que os jogos sempre foram parte integrante do contexto da sala de aula presencial no contexto do trabalho com crianças, e nossa oficina busca explorar como trazer a dinâmica dos jogos e o aspecto lúdico para as aulas de espanhol em um ambiente virtual. Abaixo estão algumas das atividades previamente realizadas com o *Wordwall*:

Imagens 05 - Jogo da Cruzadinha ou Palavras Cruzadas

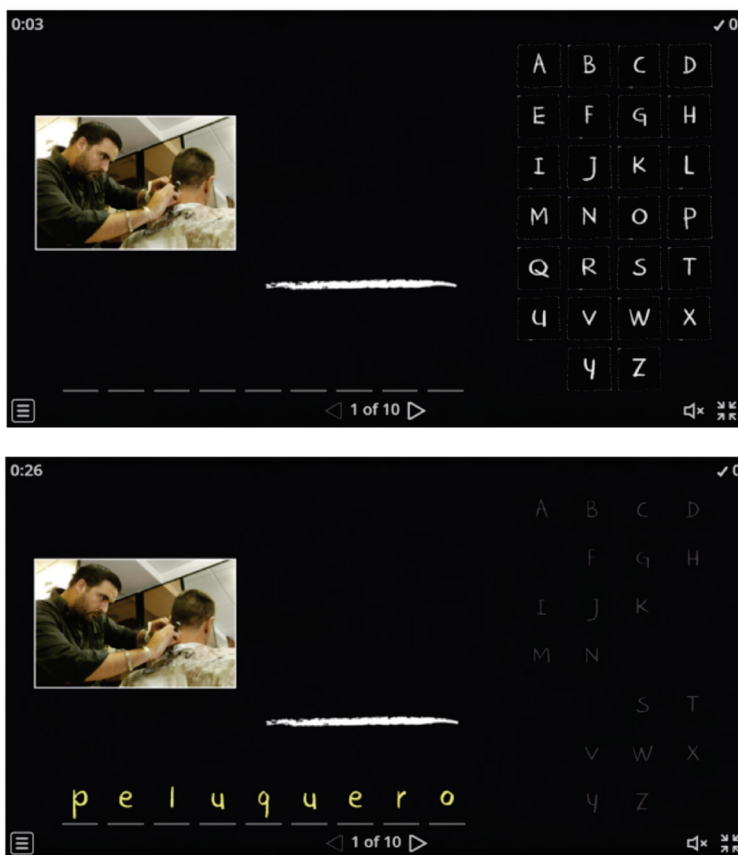


Fonte: as autoras e o autor (2023)

A atividade anterior é a Cruzadinha, na qual os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos sobre os dias da semana e os meses do ano em espanhol. A aprendizagem desse vocabulário ocorreu por meio de recursos visuais, materiais audiovisuais e um jogo rítmico, preparados para auxiliar na realização da atividade. Inicialmente, cada aluno escolheu um número de acordo com a ordem da cha-

mada, permitindo que a professora exibisse as dicas relacionadas a um determinado mês ou dia da semana. Caso o aluno reconhecesse qual era o termo indicado, ele deveria soletrá-lo utilizando os conhecimentos previamente adquiridos nas aulas anteriores, que abordaram o alfabeto.

Imagens 06 - Jogo da Forca



Fonte: as autoras e o autor (2023)

O jogo da forca é uma atividade amplamente utilizada por diversos docentes como uma forma de fixar o vocabulário aprendido em sala de aula, independentemente da área de estudo. Na nossa

oficina, também fazemos uso do *Wordwall* para realizar essa atividade de forma remota. Durante o jogo, os alunos são apresentados a dicas escritas ou até mesmo imagens, recurso oferecido pela própria interface, o que torna a atividade ainda mais interessante. A seleção dos alunos para participar do jogo pode ser feita de forma aleatória ou seguindo uma ordem alfabética, ficando a critério do docente responsável pela aula. Os estudantes devem aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula para tentar adivinhar a palavra correta e participar ativamente da atividade.

Imagens 07 - Jogo de perguntas e respostas (Quiz)



Fonte: as autoras e o autor (2023)

No jogo apresentado previamente, empregamos uma modalidade conhecida como “virar cartas”. A atividade foi realizada no primeiro dia de aula, logo após os alunos terem recebido todas as instruções sobre as regras da oficina. Inicialmente, o objetivo era permitir que os alunos se conhecessem melhor e conhecessem o docente. Os alunos foram selecionados de forma aleatória para escolher uma carta com uma imagem que despertasse sua atenção. Em seguida, a pergunta localizada no verso da carta foi revelada, permitindo que todos os alunos respondessem. Essa dinâmica prosseguiu até que todas as cartas tivessem sido viradas e as perguntas correspondentes respondidas.

Considerações Finais

Conforme abordado ao longo deste capítulo, diante do contexto da pandemia em 2020, foi necessário adaptar a oficina para um formato completamente remoto, realizando-se encontros na plataforma *Google Meet*. Essa transição do ensino presencial para o online foi bem-sucedida, permitindo que alcançássemos um maior número de alunos. Dessa forma, crianças de diversas cidades do Brasil puderam ter acesso ao ensino de espanhol oferecido pela oficina.

Além disso, é fundamental reconhecer que a Oficina de Espanhol para Crianças tem como objetivo promover o desenvolvimento linguístico crítico das crianças por meio do uso de dispositivos tecnológicos, como celulares e computadores, buscando torná-las autônomas para assistir às aulas sem depender da assistência de seus responsáveis. Almejamos também contribuir para o letramento digital das crianças, mostrando-lhes que os dispositivos eletrônicos podem ser utilizados como ferramentas de aprendizagem. Dessa forma, buscamos ampliar as possibilidades de uso das tecnologias,

capacitando os estudantes a utilizarem essas ferramentas de forma consciente e proveitosa em seu processo educativo.

Nas aulas da oficina, são empregadas diversas interfaces digitais, como *Padlet*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Mentimeter*, entre outras. Essas tecnologias desempenham um papel fundamental ao transformar o ambiente virtual em um espaço agradável e divertido, ajudando a mitigar a distância decorrente do ensino online. É importante ressaltar que, se a Oficina ainda fosse oferecida no formato presencial, não seria possível utilizar tais recursos digitais devido à falta de acesso à internet e equipamentos multimídia em muitas escolas.

Conclui-se, portanto, que a Oficina de Espanhol para Crianças manterá sua modalidade *on-line*, mesmo diante do retorno presencial das aulas nas escolas brasileiras no atual contexto pós-pandêmico. Essa decisão visa continuar atendendo crianças de diversas regiões do Brasil, expandindo o alcance da UERJ para além do município e do estado do Rio de Janeiro. Além disso, busca-se desenvolver criticidade nas crianças, reconhecendo-as como sujeitos políticos e do presente, levando-se sempre em consideração a diversidade das infâncias. Essa abordagem reafirma nosso compromisso em oferecer um ensino de qualidade e inclusivo, considerando a realidade e as oportunidades proporcionadas pelo ambiente virtual.

Referências

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

CAMPOS, R. da S. *E ensino de Espanhol na infância: o que dizem os livros didáticos sobre as crianças*. Parte I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 119p. 16 x 23 cm.

CARVALHO, F.; PIMENTEL, M. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. *SBC Horizontes*, nov. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais>.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FALCÃO, C. A.; OLIVEIRA, T.V. da S.; SILVA, G. M. da. Leitura do texto literário para a terceira idade: propostas didáticas para as aulas de espanhol como língua estrangeira no IFRN. *Fórum linguístico*. Florianópolis, v.19, n.2, p.7836-7854, abr./ jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/82660/51405>. Acesso em: 24 maio 2023.

FREITAS, L. M. A. de. Educação Linguística. *Sede de Ler*, v. 9, n. 1, p. 5-8, 2021.

MEOTTI, M. B.; TORRENTES, G. C.; OLIVEIRA, L. R. de S. *Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas*. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 137p. 16 x 23 cm.

RIBEIRO, A. E. F., *et al.* *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 2013, p. 285–303.

TORRENTES, G. C.; VERGNANO-JUNGER, C. de S. *Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LITERATURA E TECNOLOGIAS: APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cintia Barreto (SEEDUC-RJ)

Introdução

Há mais de três décadas, as considerações feitas por Pierre Lévy, a respeito da cibercultura, permitem-nos pensar sobre novos caminhos percorridos pela sociedade brasileira, relacionados a questões sociais, culturais, educacionais e econômicas. O que antes parecia acontecer em alguns setores de forma ainda tímida, a pandemia evidenciou. O *modus operandi* das relações dos brasileiros com as tecnologias foi acelerado e ampliado. Isso porque, a partir de março de 2020, em consequência do isolamento social, tornou-se necessário buscar formas de interação para prosseguirmos, de maneira segura, em muitas de nossas atividades.

O impacto das tecnologias, no processo de ensino-aprendizagem, foi do tamanho do assombro que envolveu a insegurança trazida pelo Covid-19. Alguns setores paralisaram diante do desconhecido; outros se adequaram, buscaram atualização e acabaram por acelerar e expandir suas atividades, antes restritas a um espaço geográfico presencial específico. Esse último movimento foi o que aconteceu com as turmas de pós-graduação (*lato sensu*) em literatura que eu idealizei e coordenei durante a

pandemia na universidade privada nas turmas que aconteciam, anteriormente, apenas, de forma presencial.

Num primeiro momento, vale refletir sobre a nova relação com o saber. Se, no fim do século XIX, com a publicação da enciclopédia por Diderot e d'Alembert, acreditava-se estar diante de uma grande fonte de conhecimento que permitia a algumas pessoas a totalização do saber, por outro lado, já no século XX, o crescimento do mundo, nas artes, na ciência e na área tecnológica, consentia-nos perceber que o saber estava longe de ser totalizado por alguém ou por algo. Após passarmos por grandes descobertas e redescobertas, temos a certeza de que nenhum ser humano é capaz de carregar o conhecimento enciclopédico totalizado, uma vez que sua memória de curto prazo apresenta limitações tão conhecidas de todos.

É preciso considerar que a sociedade pós-industrial tem por característica privilegiar a produção de bens imateriais, ou seja, a produção de ideias. Isso ocorre a partir dos avanços tecnológicos e das mudanças existentes no mundo do trabalho. Com as novas tecnologias, sobretudo com o surgimento da informática, vários setores da sociedade sofreram transformações. Essas transformações acabaram por afetar a organização do trabalho, uma vez que vivemos em um mundo sistêmico. Dessa forma, os profissionais que não atenderem às principais habilidades e competências exigidas hoje pelo mercado estarão fora dos meios de produção, quaisquer que sejam esses.

Assim como Pierre Lévy (1998), Paulo Freire (2000) defende o papel do educador como aquele que facilita a aprendizagem, estimula o educando a perceber o conhecimento das informações adquiridas ao longo de sua vida tanto pessoal quanto estudantil. Freire sempre discorreu sobre o respeito dos saberes do educando, sempre defendeu a tese de que educadores e educandos devem estar atentos à liberda-

de, uma vez que o ensino deve priorizar a autoestima do estudante, deve sustentar e ratificar seus conhecimentos cotidianos, a fim de fazer o educando entender o porquê das situações que o circundam. Entendemos, então, que o docente hoje deve incentivar a aquisição do conhecimento e não transmiti-lo, pois todos já entenderam que o conhecimento não é mais, se é que um dia foi, de fato, totalizável.

Uma vez ciente de suas limitações, o homem pode entender a cibercultura como uma aliada na aquisição de informação e conhecimento em vários momentos e com variados fins. A internet, dessa forma, passou a ser compreendida como ferramenta e não como adversária ou substituta do próprio homem. Para ter as tecnologias como aliadas da educação, é preciso retornar a questionamentos já conhecidos como o uso da inteligência artificial – *tornar uma máquina tão inteligente, mais inteligente até, quanto um homem* – podendo assim substituir não apenas operários de uma indústria de montagem como também o professor no que diz respeito a educação a distância e, mais recentemente, artistas, compositores, escritores, profissionais que lidam com a criatividade em suas criações.

Se, no início dos anos 2000, afirmamos que não havia a menor possibilidade do computador substituir um docente, caso esse fosse um sujeito atualizado, antenado, em sincronia com seu tempo, portanto, ciente de que é necessário ser um(a) mediador(a) entre o estudante e o conhecimento, agora, outros fatores interferem nesse resultado: as escolas estão sendo ocupadas por empresas e parcerias externas que acabam por diminuir e desrespeitar o papel docente e sua liberdade de cátedra, tentando transformar, mais uma vez, como aconteceu na pedagogia tradicional, professores(as) em meros executores de ordens e transmissores de conteúdos, desconsiderando seus currículos, estudos, especializações, qualificações, metodologias e práticas.

Uma parte da classe diretiva, do ensino público básico, tem desvalorizado, nesse processo de visibilizar as parcerias externas dentro dos espaços escolares, o saber docente. Isso porque valoriza acordos externos de iniciativas privadas que deveriam valorizar e priorizar as práticas docentes. Dessa forma, não é mais o computador o “vilão”, longe disso, ele é uma forte ferramenta de ensino para todos os profissionais da educação. O que hoje ameaça o trabalho docente é a falta de valorização, de respeito dos dirigentes e o excesso de acordos e parcerias externas realizadas sem sequer considerar as reais necessidades de cada escola, permitindo, assim, a ocupação massiva de profissionais externos em espaços que são de uso prioritário, de trabalho, dos profissionais do magistério, desrespeitando seus estudos e qualificações na área de atuação.

Por outro lado, há ainda profissionais da educação que acreditam ser os detentores do conhecimento e, assim, acreditam que os educandos são “páginas em branco” prestes a serem preenchidas pelos conhecimentos de professores. Esses estão cometendo um erro muito grave do passado, já apontado por Paulo Freire (2000) como educação bancária. Agora o mais perigoso é o fato de dirigirem-se ao fundamentalismo, ou seja, atitude de caráter absoluto ao seu ponto de vista. Isso mesmo, o professor que age, dessa forma, não aceitando a nova era, as novas ferramentas disponíveis, as novas formas de se relacionar e buscar o conhecimento docente e discente, que não quer perceber as facilidades da internet, pode se tornar, mesmo sem ter consciência disso, um fundamentalista da educação.

O teólogo Leonardo Boff (2002), em *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*, apontou que o fundamentalismo não possui apenas um caráter religioso. Um sistema educacional que se veja como uma verdade ou como única solução como processo de ensino-aprendizagem é fundamentalista. Dessa forma, o educador,

até mesmo pela sua gênese, deve estar aberto ao novo, deve ser flexível às mudanças e necessidades atuais dos discentes contanto que essas mudanças respeitem os direitos humanos, o protagonismo discente e a liberdade de cátedra docente.

Não devemos esquecer que são apresentados inúmeros argumentos contra a internet na educação, como, por exemplo, que essa prejudicaria as relações interpessoais, na medida em que afastaria as pessoas do convívio com as demais, isolando-as em seus quartos, diante de seus computadores e em contato apenas com seus *wwws*. Em contrapartida, se fizermos um retrospecto, até mesmo uma analogia com a criação do telefone, perceberemos como algumas teorias atuais contra a internet na educação caem por terra se bem analisadas.

Pierre Lévy (1998), em seu ensaio “Educação e cibercultura”, diz que, assim como usamos o telefone para marcar encontros, “a comunicação por mensagens eletrônicas muitas vezes prepara viagens físicas, colóquios ou reuniões de negócio”. Visto isso, percebemos que os argumentos apresentados contra a internet, nesse sentido, são, de fato, insustentáveis, pois são, em geral, colocados por pessoas que não a utilizam no seu cotidiano escolar ou acadêmico, profissionais que não dominam as novas tecnologias e, portanto, movidos por um preconceito tornam-se fundamentalistas em prol da tradição e da estabilidade. É preciso buscar conhecer a internet como ferramenta, para dizer o que há de ser aproveitável para a educação.

Faz-se necessário discutir, agora, as aprendizagens e os novos papéis da docência e da discência no ciberespaço. Com a correria do mundo atual, falta-nos, às vezes, tempo para participar de um curso presencial. Isso porque os hiatos entre nossas atividades diárias não permitem o tempo e os gastos relativos aos deslocamentos

geográficos. Isso posto, a saída, para profissionais se atualizarem e se qualificarem, importantes demandas dos trabalhadores contemporâneos, tornam-se viáveis no aprendizado a distância, disponibilizado pela rede e de fácil acesso nos tempos vagos, que nem sempre são compatíveis aos preestabelecidos horários dos cursos regulares.

O docente deve incentivar a aquisição do conhecimento e não transmiti-lo, pois o conhecimento não é, como foi falado aqui, totalizável. Segundo Pierre Lévy, muito do que se adquiriu no início da carreira estará obsoleto durante o percurso profissional. Isso porque o conhecimento tem avançado cada vez mais. Com isso, percebemos que o conhecimento está intimamente ligado ao mundo do trabalho, e não há mais o conhecimento estático, mas sim o conhecimento dinâmico, atual. É importante ressaltar que a educação deve acompanhar os novos rumos do trabalho e preparar profissionais para essa nova era, a fim de continuar qualificando cidadãos para o mercado de trabalho.

Outro fator importante no processo de aprendizagem é o sistema de avaliação dos conhecimentos. Para tanto, vale observar alguns pressupostos já pensados há um tempo por teóricos da educação como José Eustáquio Romão (1998). Ele nos revela os mitos da educação como: (a) Escola boa é aquela que exige muito e que “puxa” pela disciplina; (b) o bom professor é aquele que reprova muito; (c) a maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa; (d) a democracia exige respeito aos códigos socioculturais e às diferenças individuais; (e) avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo; (f) por outro lado, avaliar é tão complicado que se torna, praticamente impossível fazê-lo de forma correta; (g) é preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação e (h) na escola, avalia-se, apenas, o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os

aspectos de seu amadurecimento físico e emocional. Essa situação deve ser invertida, diz o autor.

Esses mitos da educação fazem-nos avaliar nossa condição como profissionais do ensino diretamente ligados ao processo de aprendizagem de milhares de cidadãos que não têm, em determinado momento, consciência desses movimentos. Romão (1998) demonstra também as concepções de avaliação como nas concepções construtivista e na positivista. Na concepção construtivista, a avaliação ocorre subjetivamente por meio da autoavaliação. A avaliação é vista de forma qualitativa, preocupando-se tanto com o processo que acabam por desconhecer ou desqualificar os resultados. Em contrapartida, a avaliação, na concepção positivista, ocorre objetivamente através da avaliação final dos estudantes. A avaliação ocorre, assim, de forma quantitativa, apresentando função classificatória, baseada em padrões — científicos ou culturais — preocupam-se tanto com o fim que desqualificam o meio, o processo.

Além de apresentar as duas concepções metodológicas, Romão sugere um equilíbrio entre essas concepções, propondo uma avaliação em três estágios, igualmente, importantes. A avaliação, dessa forma, tem uma função prognóstica, que avalia os pré-requisitos dos estudantes, considerada a avaliação de entrada, avaliação de *input*; uma função diagnóstica, diária, na qual são apresentadas as estratégias e os procedimentos. Romão apresenta, ainda, uma função classificatória, avaliação final, que funciona como comprovação do nível alcançado pelos estudantes, avaliação de *output*. É certo que o modelo de avaliação utilizado pela maioria das escolas continua por valorizar a função classificatória, desconhecendo as funções prognóstica e diagnóstica, que tendem a demonstrar tanto a situação do

estudante como a do professor, entretanto uma avaliação, para considerar os aspectos qualitativos e quantitativos, deve fazer uso das três funções avaliativas. Esse percurso pelo processo de avaliação dos saberes apresentados é importante para compreender o modelo avaliativo utilizado nos cursos de pós-graduações (*lato sensu*), on-line, que idealizei e coordenei durante os dois, quase três, anos de pandemia. Ou seja, uma metodologia que busca, holisticamente, ver o pós-graduando como um todo dentro da formação acadêmica que visa, como ponto central, não o pesquisador, mas o profissional ativo, muitas vezes, em salas de aulas do ensino básico brasileiro.

Com tudo isso, entendemos que o professor contemporâneo é um sujeito que ensina e aprende mutuamente. Portanto, não se trata aqui daquele ensinar passivo, mas do ensinar ativo no qual o estudante é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, é preciso ficar evidente que o professor agora é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era. Ou seja, precisa estar constantemente atualizado e integrado aos saberes necessários a uma formação atual.

Do presencial ao virtual: especialização em literatura em tempos de pandemia

Levando-se em consideração que a socialização é necessária à manutenção da sobrevivência humana do ponto de vista emocional, social, cultural, educacional, político e econômico, uma vez que possibilita o convívio com semelhantes, ou com grupos, podemos compreender a importância da busca de alternativas para que a

socialização se efetivasse em tempos tão cruéis como foi o período que se iniciou em março de 2020.

Para pensar mais profundamente sobre isso, voltamos o olhar ao pensamento de Vygotsky (2001) sobre o desenvolvimento do conhecimento humano chamado de sociointeracionista. Diferentemente de outros de seu tempo, acreditava que o homem é fruto de suas interações sociais. A natureza influencia, dessa forma, no aspecto biológico do ser humano, não de forma passiva, mas de forma interativa, fazendo com que o homem possa ser capaz de transformar o meio e de ser transformado por ele. Para que o homem possa desenvolver suas funções psicológicas superiores é de imprescindível importância a mediação simbólica. Esta mediação caracteriza a relação entre o homem e outros homens e com o mundo que o cerca. Vygotsky (2001) acredita que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado por meio de símbolos.

Também não se pode esquecer que o desenvolvimento humano passa pela cultura, entendida por Vygotsky, como “palco de negociações”, uma vez que não é considerada como algo pronto e estático, mas como um sistema dinâmico. Portanto, ao realizar ações externas, o homem só poderá atribuir valor para suas próprias ações, a partir do contexto sociocultural onde ele se encontra. Isso posto, por meio da mediação simbólica tanto a linguagem quanto a cultura, elementos mediadores, devem ser internalizados, a fim de que haja interação do homem com o mundo e comunicação entre os homens. Assim como a linguagem; a aprendizagem, entendida também como ensino — já que Vygotsky não acha possível tratar desses dois aspectos de forma independente — é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partindo do pressuposto que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção, percebe-se que a interação

social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento pleno do ser humano.

É certo que o desenvolvimento humano está diretamente ligado ao contexto sociocultural em que o sujeito está inserido e que, embora o homem tenha potencialidades inatas só irá desenvolvê-las se forem aprendidas. Assim, Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto das experiências vividas pelo indivíduo. É importante ressaltar que o aprendizado só ocorre quando as informações fazem sentido para as pessoas que as obtêm. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem ocorre de fora para dentro, já que o desenvolvimento mental está intimamente ligado à interação sociocultural do homem. É a escola ou a universidade, que deve criar a zona de desenvolvimento proximal (a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente), sabendo-se que tem um papel social e deve, assim, promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem em uma sociedade letrada.

Estimulados pelo isolamento social, vivemos um momento histórico em que a globalização faz parte da nossa sociedade. Os avanços tecnológicos ampliaram a capacidade de comunicação das pessoas e estimularam a pesquisa e a crítica a tudo que ocorre no mundo. Neste novo período, a educação passa por mudanças significativas e os pressupostos vigotskianos vêm despertando interesse dos educadores do Brasil. Dessa forma, o papel do professor passa a ser de mediador na interação de indivíduos no contexto sociocultural no qual ele se insere. Para Vygotsky, o professor funciona como mediador/possibilitador das interações vivenciadas pelos estudantes na escola e no mundo, cabendo a ele – professor – a intervenção na zona de desenvolvimento proximal, para que o estudante, a partir do que já conhece, possa adquirir novos conhecimentos e transformá-los

em conhecimentos reais, desenvolvendo assim suas potencialidades intelectuais. Na perspectiva vigotskiana, o professor não é o elemento central, tampouco o estudante, mas ambos caminham dialeticamente ao encontro do desenvolvimento das funções superiores do alunado. Por tudo isso, professores e estudantes devem ter autonomia, de forma que possam, juntos, refletir sobre como ocorrerá o processo de construção de conhecimentos, e que o conhecimento científico não seja esvaziado de significados, agindo apenas de forma repetitiva e tradicional, mas de forma interativa, funcional e transformadora.

É importante frisar que, em outubro de 2019, antes mesmo de saber que existiria uma pandemia, criei um projeto novo para a especialização em Literatura Infantil e Juvenil que coordenava, desde 2010, em instituições privadas, por sentir urgência em oferecer um programa mais atual e condizente com um mundo já marcado pelas transformações advindas do impacto das novas tecnologias. Disciplinas como “literatura digital”, “mídia e literatura” e “cinema e literatura infantil e juvenil” destacaram-se a partir da necessidade de apresentação de trabalhos não presenciais. Com essas disciplinas, os profissionais da educação e da cultura, pós-graduandos, puderam aprender a criar animações, *podcasts* e vídeos com os quais realizaram projetos necessários e imprescindíveis a seus espaços de atuação. Se o objetivo de uma especialização (*lato sensu*) é de formar profissionais atualizados e qualificados para o mercado de trabalho, meu projeto foi bem sucedido neste campo, pois era um dos poucos que oferecia, além de disciplinas clássicas e basilares, como história da literatura infantil e juvenil, teoria literária, ilustração, práticas literárias, disciplinas que atendem as leis 10.639/03 e 11.645/08, com o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas na formação do Brasil, por meio das literaturas e disciplinas voltadas às relações da literatura com outras mídias e linguagens.

Somaram-se a este novo programa de pós, a agilidade em adaptar a turma para o ensino a distância e a busca por uma pós on-line que atendesse aos anseios de profissionais que não estavam acostumados a estudar de forma assíncrona e sistemática. Para atender esses objetivos, que também eram meus, dividi a carga horária da pós em parte assíncrona (durante a semana, cada um estudava os conteúdos – artigos, vídeos, reportagens, resenhas, atividades – disponibilizados em uma plataforma, em dias e horários mais convenientes) e síncrona (de forma coletiva, todos participavam da aula, das 10h às 13h, aos sábados pela plataforma Zoom). As aulas síncronas ganharam um sabor especial, uma vez que os estudantes eram de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Durante este período, tive alunas, brasileiras, que moravam na Alemanha e no Uruguai, além de aluna argentina, moradora da cidade de São Paulo. Ou seja, uma especialização que, no ano anterior, acontecia de forma presencial, no centro da cidade do Rio de Janeiro e tinha 30 a 35 alunos por turma, passou a ter mais de 60 alunos em cada turma e de diferentes experiências, culturas e formações. O resultado disso foi além das telas e da formação. Realizamos, on-line, além das aulas da pós-graduação, seminários, cursos de extensão e palestras.

A socialização aconteceu de forma natural e espontânea e o que chamamos de *networking* deu lugar a parcerias, afetos e amizades. Pessoas do Rio passaram a ter amigos(as) em Minas, no Norte, no Nordeste, no Sul e em países estrangeiros como já pontuei. Este caldeirão cultural só foi possível por se tratar de uma especialização *on-line* que foi realizada por uma necessidade do contexto de isolamento social. Pessoas que, há muito, gostariam de cursar a pós-graduação, mas não podiam, por morarem muito distante da universidade, realizaram o que chamaram de “sonho”. Além da internet diminuir distâncias geográficas, o novo projeto que criei, mais

atualizado, inovador, aproximou pessoas de diferentes profissões. Isso porque, além de profissionais da educação, como professoras (de sala de aula e de leitura), coordenadoras pedagógicas, diretoras, houve procura de bibliotecárias, contadoras de histórias, jornalistas, artistas, psicólogas, enfermeiras, entre outras profissionais (escrevo no feminino porque 90% dos pós-graduandos são mulheres).

Outro fator de diferenciação desta pós-graduação foi o gerenciamento de grupo de *WhatsApp* para cada turma. Trabalhamos com metodologias ativas. Isso possibilitou uma aproximação ainda maior dos estudantes durante a semana, trocavam, ali, textos, bibliografias, informações, experiências, fotos, vídeos, pensamentos, afetos. Como coordenadora de pós-graduação há 13 anos, não tinha passado por esta vivência que hoje, após intensos três anos, posso lecionar e fazer consultoria sobre e ajudar muitos(as) novos(as) coordenadores(as) que quiserem seguir nesta área virtual e/ou híbrida. Aprendi muito vivendo essa coordenação contemporânea, inovadora, afetiva. Em 2010, eu coordenei cursos de graduações on-line em uma universidade privada, mas não havia turmas com aulas síncronas, apenas assíncronas, com pouquíssimos encontros presenciais. Ou seja, os estudantes não chegavam a fazer amizade, se conhecer, era tudo dentro da plataforma e cada um por si, sem muita interação, apenas nos *chats* (bate-papos), que, geralmente, pareciam confusos. Algumas pós-graduandas também relataram esta alegria e admiração em fazerem parte de um curso *on-line* que parecia ser presencial em sua essência e estrutura.

Considerações finais

Para que a pós-graduação em literatura infantil e juvenil obtivesse êxito no momento pandêmico, foi imprescindível formar um corpo docente qualificado, composto, sobretudo, por mestres,

doutores e especialistas em suas áreas de atuação. Todos eram profissionais reconhecidos no cenário literário, no mercado editorial e educacional.

Foi um sucesso dentro de um período difícilíssimo para todos nós. Isso porque passamos por perdas pessoais significativas, mas a pós-graduação funcionou ainda como rede de apoio emocional para discentes e docentes. Os estudantes buscaram se especializar na área de literatura para crianças e jovens e disseram encontrar muito mais. Alguns encontraram uma nova profissão.

Na pós-graduação on-line, foi possível acompanhar diversas criações, realizações discentes, muitas mudanças de comportamento, avanços profissionais dos(as) participantes no percorrer do curso. Professoras, que nunca tinham publicado um livro, e sonhavam em ser escritoras, hoje, estão com dois, três, quatro livros publicados; algumas emendaram a especialização no mestrado, outras no doutorado, houve as que foram promovidas a cargos de direção; outras buscaram o empreendedorismo literário e, assim, vimos muitos avanços, cada um(a) buscando se realizar pessoal e profissionalmente.

De fato, os resultados, para quem chegou até o final da travessia, foram extremamente positivos. Foi tudo muito intenso e profundo. Uma experiência que tenho a alegria de dividir um pouco com todos(as), a partir do convite de grandes profissionais da UERJ, para escrever este texto.

Referências

- BOFF, L. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sintaxe, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LÉVY, P. *Educação e cybercultura*: a nova relação com o saber. Caosmose, 1998. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>. Acesso em: 29 maio 2023.

LÉVY, p. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

YOUTUBERS HOMESCHOOLERS: O QUE PENSAM SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO?

Ana Beatriz Simões da Matta (Colégio Pedro II/UFRJ)

Rafaela Iris Trindade Ferreira (UFRJ)

Introdução

A opção argumentativa deste artigo surge das inquietações a respeito dos modos de ser e estar contemporâneos na sociedade brasileira, principalmente entre os anos 2018 e 2022, nos quais o Brasil foi governado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro; neste período, pôde-se perceber a consolidação do chamado bolsonarismo, doutrina de base (neo)conservadora seguida por eleitores e simpatizantes do ex-presidente. Em matéria ao jornalista Ronaldo Tadeu de Souza, intitulada “De quem é a dissonância cognitiva”¹, o professor universitário João Cezar Rocha, estudioso no assunto e ancorado no psicólogo americano Leon Fastinger, qualificou o bolsonarismo como uma amostra da dissonância cognitiva coletiva: um processo cognitivo no qual o sujeito precisa dar sentido a seus atos, ainda quando estes não condigam com a realidade a ele apresentada, o que acarreta na criação de uma realidade paralela. Sendo assim, vivenciamos diversas materializações desse efeito dissonântico: a negação da pandemia de Covid-19, da ciência e da escravidão no

1 *Link de acesso à matéria:* <https://outraspalavras.net/direita-assanhada/de-quem-e-a-dissonancia-cognitiva>

Brasil, o movimento antivacina e terraplanista, os ataques à educação e ao espaço escolar e a defesa da regularização da escolarização doméstica² como direito dos pais de educarem seus filhos em casa.

Com relação ao neoconservadorismo a que o bolsonarismo se filia, Apple (2011) afirma que, na sociedade contemporânea, há surgimento de uma aliança da Nova Direita atrelada ao mundo dos negócios e aos intelectuais neoconservadores que rechaçam políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) oriundas dos esforços das minorias (mulheres, professores, funcionários e legisladores progressistas, líderes comunitários). Tal aliança empenha-se “(...) em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de ‘lar’, família e escolas ideais” (Apple, 2011, p. 68). Além disso, há as atrocidades de um projeto neoliberal de educação, no qual a escolarização doméstica, temática principal deste artigo, também se inscreve, promovendo a meritocracia e a pretensa proteção de crianças e adolescentes do convívio com a diversidade social, cultural, racial e sexual no ambiente escolar.

Sobre este último aspecto, Apple (2011) pontua que o neoliberalismo deseja um Estado “fraco”, ou seja, com pouca intervenção, sobretudo, nas relações econômicas, ao passo que o neoconservadorismo anseia uma política coercitiva (disciplinante) em relação ao corpo, gênero, raça, padrões, valores e condutas e, principalmente,

2 A respeito do uso do termo *escolarização doméstica*, Traversini e Lockmann (2022) afirmam que há uma multiplicidade de expressões nos discursos que circulam no Brasil sobre essa proposta educacional. Filiamo-nos à expressão *escolarização doméstica* consoante à Lockmann (2020) e Penna (2019). Para os autores, a escolha por *escolarização* permite evitar a mistura entre “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” e aqueles que se desenvolvem “predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (lei nº 9394 de 1996, art. 1º) (Penna, 2019, p. 1). Por sua vez, justifica-se o uso de *doméstica* com o intuito de evitar a “confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola)” (Penna, 2019, p. 1). Neste artigo, eventualmente, haverá menção a ensino domiciliar e *homeschooling*, quando retirados de documentos oficiais e outras referências bibliográficas.

ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido às futuras gerações. Nessa contradição, a política de modernização conservadora surge como caminho para libertar os indivíduos para propósitos econômicos e simultaneamente controlá-los para propósitos sociais. Assim, quanto mais a liberdade econômica aumenta, maior são as desigualdades; portanto, maior necessidade de controle social. E a escolarização doméstica é um possível caminho para este controle, uma vez que exclui crianças e jovens do espaço escolar e da convivência com a diversidade.

Compreendemos que uma das formas do controle social ocorre no espaço escolar e na elaboração do currículo, ditando o que pode ser aprendido e o que deve ser excluído. Novamente Apple (2011) destaca que o currículo se relaciona intimamente à política da cultura. Ao advogar a favor da não neutralidade curricular, o autor defende que o currículo é o resultado de uma tradição seletiva, ou seja, das escolhas de um grupo sobre o que é ser conhecimento legítimo: “[o currículo] é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2011, p. 59, nossos grifos).

Assim sendo, apresentamos este capítulo como uma atitude responsiva (Volóchinov, 2013) frente à escolarização doméstica, em uma postura de não neutralidade como pesquisadoras diante deste evento dialógico. Partindo dessa necessidade do controle social pelo neoconservadorismo brasileiro, que foi materializado no que se convencionou a denominar bolsonarismo, relembramos Reis (2020), que, em referência ao nacionalismo de direita, reitera o uso desmedido e acrítico da tecnologia por estes grupos extremistas. Se antes a produção do conhecimento estava em mãos de produtoras e canais oficiais, na cibercultura, entendida como a cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais (Santos, 2010), qualquer

cidadão, dispondo de recursos audiovisuais pouco sofisticados, produz e difunde conteúdos de áreas diversas.

Lançamo-nos, então, a buscar, na plataforma digital de vídeos mais popular do Brasil, *YouTube*, conteúdos que versassem a respeito da escolarização doméstica e do currículo. A partir da busca integrada entre os termos “homeschooling e currículo”, seleciono o seguinte: “Como montar um currículo para *homeschooling*”³, integrante do canal Educalar - Educação Domiciliar. O critério de escolha foi o número de visualizações e de inscritos no canal, os maiores sobre o assunto dentre os resultados da busca.

Isto posto, o objetivo principal deste trabalho é o de compreender de que maneira são construídas as noções de currículo e educação nos enunciados do vídeo em questão. Para tal, realizamos os seguintes questionamentos: (i) que finalidades educativas (Libâneo, 2019) perpassam a noção de currículo construída nos vídeos? (ii) que posicionamentos teóricos sobre currículo são refratados no vídeo? A análise, de natureza qualitativo-interpretativista, dialoga com os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Brait (2012) propõe que, na ADD, língua, linguagens, história e sujeitos estão sempre em relação íntima. Aliado a isso, a abordagem discursiva proposta pela ADD concebe como unidade de análise o enunciado concreto, indissociável da subjetividade, da ética e do evento (Mendonça, 2012). Desse modo, a partir dos questionamentos lançados e da descrição do ambiente sociodiscursivo, serão realizadas as análises dos enunciados.

Portanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: após a introdução, explicitamos a relação da escolarização doméstica com o neoconservadorismo brasileiro, denominado bolsonarismo.

3 Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=v9GHqKquRUG>

Na seção dois, discorreremos acerca das noções de currículo de Apple (2011), Libâneo (2019) e Silva (2016) e de finalidades educativas de Libâneo (2009), mobilizadas nas análises. Na seção três, ocupamo-nos de desenvolver a noção de educação clássica cristã baseada em Cothran (2021), em Bluedorn e Bluedorn (2016) e em Rushdoony (2001), sendo este referência basilar nas argumentações em favor da construção do currículo da escolarização doméstica apresentadas em nosso objeto de análise. Na seção quatro, explicitamos o percurso metodológico de análise, que dialoga com os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso. Em seguida, passamos aos movimentos analíticos e, finalmente, tecemos as considerações em movência, em um convite ao leitor a ampliar as discussões sobre a escolarização doméstica.

A escolarização doméstica e o conservadorismo bolsonarista: pontos de contato

Segundo Vasconcelos (2007), a partir do século XVIII, na Europa Ocidental, a escolarização doméstica, modalidade educacional utilizada pela nobreza, tornou-se prática recorrente entre as famílias burguesas e da elite que se espelhavam nos hábitos reais. Assim, a educação de crianças no lar converte-se em modo de ascensão e de prestígio, em uma sociedade na qual a mobilidade social era quase nula.

No Brasil, a escolarização doméstica se inicia no século XIX, difundida nas classes mais abastadas. Embora neste período o Estado Imperial lance tímidas políticas para a oferta da educação formal - com base nos Estados europeus - às classes populares, há a resistência das elites a essa intervenção estatal, evidenciando a divergência entre as finalidades da educação (Libâneo, 2009) a cada classe social.

O cenário oitocentista de restrições à ideia de democratização do ensino, a mentalidade escravocrata da sociedade da época, os rígidos padrões morais da população, as dificuldades de acesso e a falta de orçamento das províncias a este fim favoreceu a escolarização doméstica neste período. Vasconcelos (2007) relata que, por não haver uma regulamentação (como na contemporaneidade), os agentes da educação domiciliar eram a família, os professores particulares e os preceptores, geralmente estrangeiros, que residiam na casa da família de seus aprendizes. Dessa forma, à família, cabia-lhe o direito de determinar esses agentes a partir de suas condições financeiras.

Nesse sentido, para Mason (2018), educadora britânica do século XIX, considerada a “papisa” da *educação domiciliar* baseada no método clássico, a educação das crianças é uma das maiores responsabilidades e privilégios dos pais:

[o] trabalho que é de suma importância para a sociedade é a educação das crianças. As influências familiares exercidas sobre a criança que determinam seu caráter e sua carreira como futuro homem ou mulher. Ser progenitor é uma coisa grandiosa: não há promoção nem dignidade que se possa comparar a isso. Os pais de uma única criança podem estar apreciando alguém que provará ser uma benção para o mundo. (Mason, 2018, p. 27).

De fato, o papel da família na educação dos filhos é fundamental e muito se conclama nas escolas sobre o fortalecimento da relação família-escola. No entanto, o que se denuncia aqui, além do determinismo familiar materializado em modelos ideais de famílias (pai, mãe e (muitos) filhos) é a vigilância e o controle do conteúdo a ser ministrado pelos pais.

Assim como nos oitocentos, a escolarização doméstica não é regulamentada no Brasil⁴; no entanto, sua prática ganha respaldo no conservadorismo e, recentemente, entre os adeptos ao bolsonarismo. Traversini e Lockmann (2022) ressaltam que a crise sanitária oriunda da pandemia de COVID-19 trouxe à discussão essa modalidade educacional, ao mesmo tempo em que escancarou as fragilidades das práticas escolares domiciliares.

As autoras elencam três problematizações da escolarização doméstica, a saber: (i) a perda do caráter comum e público do espaço escolar, (ii) a primazia dos processos de individualização, ao atender exclusivamente a interesses privados das famílias e individualizar fenômenos coletivos, e (iii) a desautorização do saber docente e a sua desprofissionalização. Porém, a maior problemática recorre à exclusão de crianças e jovens dos processos de escolarização formais constituído como direito das famílias. Assim, a educação, antes direito universal, torna-se o resultado da escolha individual de pais e responsáveis.

Reiterando a faceta neoliberal da escolarização doméstica materializada na noção de direito, as autoras acrescentam que a liberdade individual em escolarizar seus filhos no ambiente doméstico

evidencia dois movimentos: o primeiro é a transformação da exclusão num direito - o direito das famílias de optarem ou não pela educação domiciliar -; o segundo é transformar o próprio direito no resultado de uma escolha individual que responsabiliza os sujeitos por seu sucesso

4 Embora haja tanto um discurso de que o MEC, em 2021, ao lançar uma cartilha sobre a Educação Domiciliar, tenha reconhecido essa modalidade educacional com a existência de portarias e determinações em alguns municípios brasileiros, não houve promulgação de Lei e tampouco mudanças na LDB 9394/96 que, de fato, pudessem conferir o estatuto de legalidade da prática da escolarização doméstica no âmbito federal. O último projeto de lei a ser tramitado até a escrita deste capítulo é o PL 1338/2022, em apreciação no Senado Federal. Sobre as movimentações legais do tema, cf. Traversini e Lockmann (2022).

ou fracasso (...) talvez resida aí o maior perigo das práticas de exclusão contemporâneas. Elas não negam o direito, mas transformam a exclusão num direito e o direito numa escolha individual”. (Traversini; Lockmann, 2022, p. 7).

Vale pontuar que a liberdade é um dos pilares da agenda bolsonarista ressignificada dos fascismos da metade do século XX. A tríade “Deus, pátria e família”, acrescida, agora, da liberdade, impulsiona o conservadorismo nos costumes e o neoliberalismo na condução da economia. Advogando a existência de uma guerra cultural extremista baseada na retórica do ódio, Rocha (2021) destaca que o bolsonarismo propõe essa liberdade, sobretudo de expressão; mas, paradoxalmente, ameaça à democracia em seu sentido mais primário: o direito à diferença. E é justamente na proteção do convívio com o diferente que a escolarização doméstica lança uma de suas bases: a “proteção da outridade”, isto é, proteger os filhos do contato com o outro diverso (Lockmann, 2020).

A escolarização doméstica - e os pilares do conservadorismo neoliberal que legitimam essa modalidade de ensino - refratam determinadas concepções de educação e currículo. Na próxima seção, apresentaremos uma breve síntese sobre teorias do currículo e finalidades da educação e suas possíveis relações com o controle social.

Finalidades educativas e currículo: o que se espera de um *indivíduo educado*?

Na seção anterior, postulamos a divergência entre as finalidades da educação popular e da educação das elites no contexto oitocentista brasileiro; finalidades estas que se encontram intrinsecamente relacionadas à noção de currículo. Nesta seção, discutimos estas duas noções baseadas em Libâneo (2009) e Silva (2016).

Ao elencar os aspectos conceituais das finalidades educativas, Libâneo (2009) ressalta que estas têm seu fundamento em concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o que se espera de um *indivíduo educado* em cada contexto histórico e político. Além disso, o autor, assim como Apple (2011), advoga a favor de uma não neutralidade destas finalidades, sendo diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico. Sobre esta questão, Libâneo (2009) destaca o movimento “Escola sem Partido”, movimento que visava a inibir a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos, em uma verdadeira “cruzada moral” contra “ameaças” consideradas progressistas (Natividade *et al.*, 2022). Revestido de uma pretensa isenção ideológica, o movimento, que adquiriu notoriedade com a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos Damares Alves, durante o governo bolsonarista, propõe o desenvolvimento de valores conservadores e neoliberais nos currículos escolares.

Assim, por serem inerentes ao estabelecimento das políticas educacionais, as finalidades educativas conferem seus fundamentos filosóficos, sociais e culturais, na medida em que (des)orientam as ações do governo para a garantia do cumprimento do direito à educação no país. Cabe destacar, nesse sentido, os impactos do neoliberalismo na educação a que o Estado brasileiro se encontra sujeito, sintetizados por Libâneo (2009) em quatro principais características: (i) redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, (ii) instituição da meritocracia, (iii) lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade e (iv) competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios.

Ainda que haja uma defesa à visão da pedagogia tradicional - com a finalidade geral de preparação moral e intelectual dos alunos com o fito de realizarem papéis na sociedade, sobretudo sob a ótica religiosa -, é possível afirmar que a escolarização doméstica, como será apresentado nas análises, dialoga com os pressupostos da visão neoliberal, na medida em que se filia aos movimentos conservadores/direitistas atuais. Voltaremos a esta questão na próxima seção.

Em suma, para Libâneo (2009), a elaboração do currículo se relaciona às finalidades educativas e às políticas educacionais; as propostas curriculares refratam, então, concepções filosóficas, políticas, culturais e interesses que perpassam a sociedade em suas várias esferas. Na esteira dessa visão, Silva (2016) pontua que as teorias do currículo⁵ - que devem responder a questionamentos sobre o conhecimento a ser ensinado, as identidades dos discentes e o entendimento das relações de poder subjacentes a tais questões - lançam-se a elucidar as finalidades da educação: há um ajuste do currículo aos interesses da sociedade ou a sua transformação?

Não obstante a perspectiva de Silva (2016) de que uma definição de currículo não revelaria a essência do que este é, mas sim os pressupostos teóricos a que este se subjaz, o autor destaca uma importante característica, cara às análises: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2016, p. 15). E essa seleção é justificada pelas teorias curriculares, que, a partir dos questionamentos sobre que ser humano se deseja formar para determinada sociedade, decide o que pode ou não ser ensinado.

5 Embora Silva (2016) prefira o termo *discursos sobre o currículo a teorias curriculares*, o autor admite a força e a tradição que o uso do segundo possui no campo acadêmico.

Para Silva (2016), as teorias tradicionais se apresentam como neutras, científicas e desinteressadas; se concentram em questões mais técnicas e organizacionais, já que naturalizam e tomam como referência os saberes dominantes. Em contrapartida, as teorias críticas e pós-críticas desconfiam, questionam e buscam a transformação do *status quo*; defendem a relação entre teoria e política, baseada nas relações de poder; responsabilizam as teorias tradicionais pela reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Em um contexto no qual a negação do espaço escolar torna-se um direito das famílias, como é o caso da escolarização doméstica, é claro o alinhamento a determinadas teorias curriculares, conforme abordaremos mais adiante em nossa análise.

Na próxima seção, delineamos o percurso metodológico de análise do vídeo em questão, na qual destacaremos as conceituações de currículo e educação de Rushdoony (2001), autor de base do vídeo analisado.

Percurso metodológico

A análise ora apresentada ocupa-se do vídeo mencionado na introdução deste trabalho: “Como montar um currículo para *homeschooling*”. Esta análise busca atender ao objetivo deste trabalho, que é o de compreender de que maneira são construídas as noções de currículo e educação nos enunciados do vídeo em questão, integrante do canal do *YouTube* Educalar, destinado ao fomento da escolarização doméstica no ambiente digital.

Sendo assim, no intento de criar inteligibilidades acerca do material analisado, inscrevemo-nos em uma perspectiva *Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) da Linguística Aplicada, na medida em que compreendemos que o contexto da escolarização doméstica é um fenômeno social que afeta as práticas de linguagem. Ao mesmo

tempo, utilizamo-nos da ADD, por entender, como Brait (2012), a íntima relação entre língua, linguagens, história e sujeitos. Nesse sentido, Amorim e Silva (2021) relembram que a ADD “aponta os modos de construção de sentidos a partir da análise de materialidades semióticas em diálogo com o contexto sócio-histórico mais amplo” (Amorim; Silva, 2021, p. 725).

A abordagem discursiva proposta pela ADD concebe como unidade de análise o enunciado concreto, indissociável da subjetividade, da ética e do evento (Mendonça, 2012). Nesse sentido, como destacam Amorim e Silva (2021), a ADD preocupa-se com

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017, p. 220).

Assumindo uma perspectiva dialógica de língua(gem), entendemos, como Geraldi (2012), que, diante do objeto investigativo, o pesquisador percebe-se no diálogo entre os discursos observados neste objeto e os que vieram anteriormente a este. Segundo Destri e Marchezan (2021), o objeto não é dado ou coletado, mas expressivo, responsivo e construído na relação dialógica. Então, esta orientação dialógica dos enunciados presentes nos discursos do vídeo analisado ocorre, sobretudo, pela filiação da proposta curricular a uma ressignificação da noção de educação clássica; filiação esta que nos deu indicações para o entendimento das noções de currículo e educação subjacentes.

Na próxima seção, apresentamos as análises.

Análises

Como já posto, selecionamos, para fins de análise, o vídeo do canal Educalar “Como montar um currículo para *homeschooling*”. O critério de escolha baseou-se na quantidade de visualizações, sendo um dos mais visualizados deste canal. Consideramos tal informação relevante, uma vez que denota o interesse dos usuários da rede mundial de computadores, simpatizantes ou não da escolarização doméstica, sobre o tema. O vídeo em questão foi publicado no dia 24 de abril de 2020, possui 6.900 visualizações, 747 curtidas e 40 comentários majoritariamente favoráveis ao conteúdo proposto⁶.

De acordo com as estatísticas do *YouTube*, o canal iniciou seus trabalhos de difusão de conteúdo em 31 de março de 2017. Até a data da escrita deste artigo, possuía 13.300 inscritos, 486 vídeos postados e 411.979 visualizações de seu conteúdo. Vejamos a descrição do canal:

A Educalar é um projeto de Educação Domiciliar idealizado por Emerson e Vanessa Almeida, *Cristãos Reformados*. Somos uma Plataforma de Apoio às famílias educadoras de língua portuguesa, no Brasil e no Mundo. *Temos lutado* diariamente para produzir materiais práticos e de fácil aplicação no dia a dia das famílias que têm abraçado a Educação Domiciliar. Nosso objetivo é ser um apoio *sólido e constante* nesta jornada tão importante e notável que as famílias educadoras escolhem traçar. Conheça nosso *Site*: <https://educalar.com.br>. Seja um Membro da Nossa Comunidade: <https://comunidade.educalar.com.br>. Nosso canal gratuito no Telegram: [bit.ly/CanalTelegramEducalar](https://t.me/CanalTelegramEducalar). Seja muito bem-vindo a Educalar. Um abraço, Emerson Almeida. (EDUCALAR, 2020, nossos grifos)

6 Dados do acesso ao vídeo em 04 de abril de 2023.

Os idealizadores supracitados - *youtubers homeschoolers* - iniciam sua apresentação mencionando a filiação ao cristianismo reformado, sugestiva à vinculação ao protestantismo. Em luta diária pela produção de conteúdos acerca da escolarização doméstica, o canal visa a ser um repositório prático a famílias educadoras de língua portuguesa que, supostamente, escolhem aderir a esta modalidade educacional. Como sublinha Volóchinov (2017), o discurso é sempre construído a partir da posição social, histórica e cultural de um enunciador diante de seu interlocutor; logo, filiados a denominações cristãs evangélicas, os enunciadores marcam seu posicionamento discursivo religioso em relação à educação e ao currículo.

Por motivos de extensão deste capítulo, selecionamos cinco enunciados que se relacionavam aos questionamentos propostos na introdução, a saber: (i) que finalidades educativas (Libâneo, 2019) perpassam a noção de currículo construída no vídeo? (ii) que posicionamentos teóricos sobre currículo são refratados no vídeo?

Na busca por atingir o objetivo que intitula o vídeo - estabelecer uma espécie de metodologia para a construção do currículo - o enunciador destaca, primeiramente, a dificuldade das famílias em elaborá-lo: “Uma das perguntas que vocês mais nos fazem é como eu faço para montar um currículo. Onde eu encontro isso ou onde eu compro um currículo?” (EDUCALAR, 2020). Interessante observar que tanto o uso do demonstrativo indefinido *isso* como do verbo *comprar* parecem objetificar o currículo como mercadoria, mero instrumento a serviço de um fim, o que corrobora a visão de que a escolarização doméstica, embora desenvolvida no lar, tem potencial para se tornar um negócio lucrativo no meio educacional.

Ainda que haja uma possibilidade de aquisição de um currículo *pronto*, mais adiante, o enunciador relembra o papel dos pais frente à

escolarização doméstica, como direito; mas, com responsabilidades, respaldadas pela grandiosidade da influência parental na formação do caráter dos filhos, como já apresentado em Mason (2018): “E eu gostaria de lembrá-los que a *educação domiciliar começa com os pais*, com o pai e com a mãe. Nós precisamos nos preparar, nós precisamos nos organizar e isso leva tempo, leva meses, senão anos.” e “Eu já tenho bem definido que *eu vou assumir a responsabilidade integral* de educar meus filhos em casa.” (EDUCALAR, 2020, nossos grifos).

Sobre estes dois últimos fragmentos, na esteira neoliberal e, como pontuado por Traversini e Lockmann (2022), a exclusão da criança e do adolescente torna-se um direito da família - optar ou não pela educação domiciliar. Nessa lógica, este direito individualiza-se, na medida em que os pais definem sua responsabilidade integral pela educação dos filhos; por conseguinte, o sucesso ou fracasso nesta modalidade educacional é do sujeito e não mais do Estado.

Após advogar sobre o direito das famílias de escolarizar seus filhos no ambiente doméstico, o enunciador reitera seu lugar de fala. Como cristão reformado, dirige-se a outros cristãos para estabelecer suas premissas acerca da elaboração do currículo: “Então, o que a gente precisa saber para montar o nosso currículo? *Cristãos. E aqui eu vou falar para cristãos*. A primeira e única coisa que você precisa ter em mente. Que o nosso currículo *precisa* ter uma cosmovisão cristã” (EDUCALAR, 2020, nossos grifos). Seguindo o pensamento de Libâneo (2009) acerca das finalidades educativas, a necessidade de uma cosmovisão cristã que atravessasse o currículo proposto no vídeo, bem como o endereçamento exclusivo a cristãos do conteúdo corroboram a finalidade educativa neste contexto: um *indivíduo educado*, liberal na individualização dos direitos frente ao Estado, mas atravessado por pressupostos religiosos, necessários ao controle social.

Mais adiante, o enunciador apresenta suas bases teóricas sobre o currículo: “(...) a gente tem o livro ‘A filosofia do currículo cristão’, do Rushdoony. (...), Mas, Emerson, ele não ensina a montar um currículo (...), ele não vai ensinar você a montar um currículo, mas ele vai falar, através da cosmovisão cristã, como você entende as matérias” (EDUCALAR, 2020).

A filiação do enunciador do vídeo a tais pressupostos clássicos e cristãos parte de diversas autorias, dentre elas a obra “A filosofia do currículo cristão”, de Rushdoony (2001). Nesta obra, propõe-se um tratado filosófico de educação clássica e cristã, a partir de um compilado de palestras ministradas em diferentes instituições de ensino norte-americanas de inclinação confessional cristã.

A menção à obra de Rushdoony (2001), na forma de discurso direto livre, nos convida a pensar sobre um importante conceito proposto pelo Círculo de Bakhtin - a noção de dialogismo, já que a orientação dialógica “é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” (Bakhtin, 1998, p. 88). O dialogismo, conforme assevera Fiorin (2016), diz respeito a relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Manifesta-se no contato entre o sujeito e a realidade, uma vez que as relações dialógicas decorrem do uso efetivo da linguagem, relacionando-se aos outros discursos que permeiam a interação. Dessa forma, todo discurso é atravessado pelo discurso do outro, que forma uma rede de diferentes vozes, passíveis de atitudes responsivas.

Inicialmente, destacamos a noção de educação apresentada em Rushdoony (2001) a partir de uma definição dicionarizada: “‘Comunicação ou aquisição de conhecimento, habilidade ou disciplina de caráter’. Assim, a *função da educação é ensinar às pessoas os valores básicos de uma cultura*. Essa é uma *tarefa religiosa inegá-*

vel” (Rushdoony, 2001, p. 9, nossos grifos). Interessante observar a ênfase dada ao ensino da cultura delegada à religião. A esse respeito, Cothran (2021) acrescenta que o objetivo primário da educação clássica é auxiliar o aluno a tornar-se uma pessoa sábia, virtuosa e transmissora de cultura; porém vale destacar a natureza do caráter cultural na educação clássica, já que o discente não transmitirá “uma cultura qualquer, mas [uma] específica: a cultura cristã ocidental” (Cothran, 2021, p. 6).

Ainda sobre a educação, Rushdoony (2001) afirma que esta sempre foi uma função religiosa da sociedade; o Estado, ao assumi-la, retira dos pais cristãos e da igreja sua autonomia em propiciar (esse) cristianismo aos estudantes. Apesar de não repudiar os valores religiosos, “[o Estado] troca o cristianismo pela própria religião estatizante, geralmente uma forma de humanismo” (Rushdoony, 2001, p. 9). Mesmo que não haja uma definição dessa religião estatizante, é possível inferir que a laicidade dos diversos Estados ocidentais, que abre possibilidades do convívio simultâneo de religiões e crenças, prejudique o projeto clássico e cristão proposto por seus defensores.

Atrelado à noção de educação proposta, Rushdoony (2001) apresenta, também, seu entendimento a respeito de currículo: materialização de padrões e expectativas *religiosas* de uma cultura. Recorrendo à etimologia do termo, derivado do verbo latino *currere*(correr), o autor pontua: “Assim, o currículo é a carruagem, a pista de corrida, ou o veículo pelo qual a cultura expressa sua fé e seus padrões religiosos” (Rushdoony, 2001, p. 10).

Nessa visão, postula-se o currículo como mero instrumento a serviço da difusão de padrões religiosos; logo, o que não é padronizado, controlado, não será propagado educacionalmente. No entanto, vale salientar a defesa da educação clássica cristã

nos moldes das Artes liberais⁷, como uma resposta aos questionamentos sobre a liberdade do homem. No mesmo patamar, para Rushdoony (2001), a religião propõe a salvação do homem; assim, liberdade e salvação, igualadas, tornam-se “o meio pelo qual a cultura salva seus filhos dos males e das ameaças que a invadem, e os prepara para a vida em termos de conhecimento, destreza ou disciplina de caráter requeridos para se tornar um homem livre”. (Rushdoony, 2001, p. 10).

Essa aproximação entre a liberdade e a religião advogada por Rushdoony (2001) para a elaboração curricular endossa o paradoxo do Estado no neoliberalismo e no neoconservadorismo, proposto por Apple (2011) e apresentado na introdução deste trabalho. De um lado, o neoliberalismo, que prega pouca intervenção estatal, sobretudo nas relações econômicas, e de outro, o neoconservadorismo, que disciplina os corpos sociais e o que pode ou não ser ensinado. Nessa equação, quanto mais houver liberdade econômica e ausência do Estado, maior são as desigualdades sociais; consequentemente, a necessidade de controle social aumenta.

Nesse ínterim, novamente Rushdoony (2001) materializa a relação entre liberdade e religião, mas agora se valendo do termo economia: “A Bíblia e a lei bíblica são fundamentais para todo currículo *sadio* e não podem ser excluídas. A *economia* é um *requisito básico* de todo currículo e deveria receber uma análise minuciosa da teoria e prática.” (Rushdoony, 2001, p. 41, nossos grifos). E, como requisito básico a todo currículo, precisa ser apartada da esfera estatal: “A economia merece um lugar no currículo do ensino médio, não como um ramo dos estudos cívicos ou do governo civil, mas como uma esfera independente da lei” (Rushdoony, 2001, p. 58),

7 Para Cothran (2021), as Artes Liberais são habilidades intelectuais para o uso em todos os saberes, independente da disciplina de estudo. Dividem-se em dois aspectos: habilidades linguísticas (o Trivium) e habilidades matemáticas (O Quadrivium).

o que corrobora a visão neoliberalista na proposição dos currículos pautados na educação clássica e cristã.

Além disso, aliada ao cristianismo (reformado), há a vertente clássica da educação como proposta educacional para a elaboração curricular: “E aí a nossa educação é uma educação *clássica e cristã*”. (EDUCALAR, 2020, nossos grifos). Embora os antigos gregos e romanos sejam elencados como exemplares prototípicos desta cultura, Bluedorn e Bluedorn (2016) alertam para as virtudes cristãs que devem ser seguidas no uso das ferramentas clássicas, uma vez que estas nem sempre foram usadas para servir ao verdadeiro Deus vivo e cristão. Desse modo, percebemos a refração, ou seja, uma ressignificação do significado da noção de clássico do discurso filosófico e educacional a partir do posicionamento axiológico específico do enunciador para “incluir apenas o que é de boa forma e de valor duradouro (clássico) e o que está em conformidade com o padrão bíblico dentro de uma visão de mundo bíblica (cristã)” (Bluedorn; Bluedorn, 2016, p. 20).

Considerações em movência

Nessas considerações em movência, que se juntam a outros dizeres sobre a escolarização doméstica, apoiamo-nos nos dois questionamentos iniciais, propostos na introdução deste trabalho. Para o primeiro, (i) que finalidades educativas (Libâneo, 2019) perpassam a noção de currículo construída nos vídeos, recorremos à Apple (2011). Em uma educação clássica e cristã, em que liberdade e religião são os pilares para a elaboração curricular, espera-se deste *indivíduo educado* pouco (ou nenhum) agenciamento frente às mazelas sociais, resiliência, obediência e, acima de tudo, certa negação da diversidade social, assim como a defesa dos pressupostos

neoliberais e a pouca intervenção estatal na economia. Em síntese, um indivíduo formado na cosmovisão cristã (liberal), tida como a única a ser seguida e aceita.

Com relação ao questionamento dois, (ii) que posicionamentos teóricos sobre currículo são refratados no vídeo? O tradicionalismo discutido em Silva (2016) parece ser a teoria de base à proposição do currículo, por se mostrar “neutra” a ideologias progressistas; todavia, toma-se a educação de forma excludente, visto que transforma o direito à educação, antes universal, em algo individualizado e retira do Estado a possibilidade de ministrá-la de forma laica e democrática.

Por fim, esperamos que a sociedade, os professores e todos os que se envolvem com a educação neste país possam debater o tema da escolarização doméstica não como utopia e mero fruto da dissociação cognitiva dos contrários ao estado democrático de direito, mas como fenômeno educacional em consolidação no Brasil. De igual modo, urge-nos defender o espaço escolar como profícuo campo de agenciamento discente e de valorização docente, a fim de que haja o pleno desenvolvimento do cidadão crítico, problematizador e transformador de seu entorno.

Referências

- AMORIM, M. A. de; SILVA, T. C. da. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no Exame Nacional do Ensino Médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 718-734, set. /dez. 2021.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética* (A teoria do romance). 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BLUEDORN, H.; BLUEDORN, L. *Ensinando o Trivium: estilo clássico de ministrar a educação clássica em casa*. Brasília: Editora Monergismo, 2016.

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

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei n.º 1338. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9161258&ts=>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

COTHRAN, M. O que é a educação clássica. In: FONSECA, M. *Breve Manual de Educação Clássica*. São Paulo: Trinitas, 2021, p. 3-10.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021.

EDUCALAR. *Como montar um currículo no homeschooling*, Vídeo no Youtube. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9GHqKquRUg>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: MIOTELLO, V. (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa: didática e currículo. In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Gráfica UFG, 2019, p. 33-57.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2009, p. 69-103.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-18, 2020.

MASON, C. *Educação no lar*. Tradução de Arielle Pedrosa. [s.n.], 2018. v. 1. 466 p.

MENDONÇA, M. C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: MIOTELLO, V. (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 107-117.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

NATIVIDADE, M. T. et al. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de conservadorismo político. In: SILVA, I., NEVES, A., CALEGARE, F. (Orgs.).

Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização. Salvador: Editora Devires, 2022, p. 65-88.

PENNA, F. A. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 24, n. 42, p. 8-28, mai./ago. 2019.

REIS, D. Notas para a compreensão do bolsonarismo. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2020.

ROCHA, J. C. C. *Guerra cultural e retórica do ódio*: crônicas de um Brasil pós-político. São Paulo: Caminhos, 2021.

RUSHDOONY, R. J. *A Filosofia do currículo cristã*. Brasília: Editora Monergismo, 2001.

SANTOS, E. Educação on-line para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). *Educação on-line*: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 29-48.

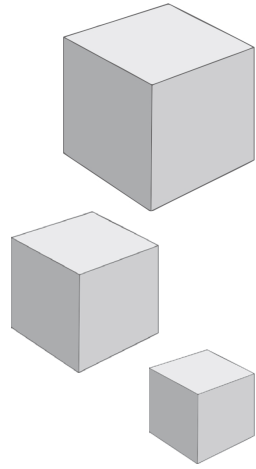
SILVA, T. T. da. Teorias do Currículo: O que é isto? In: SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 11-17.

TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço democrático. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 33, p. 1-24, 2022.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

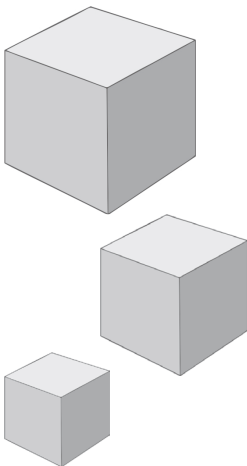
VOLÓCHINOV, V. N. *A construção da Enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.



PARTE III

GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTIMODALIDADE E PRÁTICAS DE ANÁLISE



“E O COENTRO LEVOU”: INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL, METÁFORA E INTERICONICIDADE EM PROPAGANDA

.....

Sandra Bernardo (UERJ)

Introdução

Analisando, neste texto, a propaganda¹ *E o coentro levou* da rede Hortifruti, com vistas a ilustrar a relação entre o conceito de intericonicidade (Courtine, 2013), oriundo da análise do discurso, e processos cognitivos envolvidos na conceptualização dessa peça publicitária, à luz da semântica cognitiva (SC)², a saber: teorias da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002) e da metáfora conceptual estendida (Kövecses, 2020; Bernardo, 2023), assim como os conceitos de espaços mentais, *frames*, domínios e esquemas imagéticos: estruturas conceptuais que organizam nossas experiências, tornando-as coerentes.

A relação entre o conceito de intericonicidade e mecanismos cognitivos é possível porque a SC consiste em uma abordagem centrada no uso, devido à visão experientialista, enciclopédica e perspectivada da construção de sentido. Assim, este estudo se alinha ao enfoque sociocognitivo, em que a linguagem é

1 Os termos “propaganda”, “publicidade”, “peça” ou “campanha publicitária” são tomados de forma equivalente neste artigo.

2 Parte da linguística cognitiva, que se divide em duas grandes áreas: semântica cognitiva e gramática cognitiva.

“operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, *em situação comunicativa real*, que produz significados como *construções mentais*, a serem sancionadas no fluxo interativo” (Salomão, 1999, p. 64, grifos da autora). Estendo essa situação comunicativa real às interações virtuais, realizadas por meio de conteúdo digital, que produz conversas ou sentidos, visto que páginas de Internet e seus conteúdos funcionam como âncoras materiais (Hutchins, 2005) para a criação de significados.

A produção publicitária multimodal *E o coentro levou* estabelece uma analogia com a capa de uma edição de colecionador do DVD do filme *E o vento levou*, inclusive usando o mesmo padrão tipográfico em destaque, cores e elementos de fundo. Porém, em lugar da imagem dos atores, dois ramos de coentro entrelaçados simulam o abraço dos protagonistas do clássico cinematográfico.

Em termos metodológicos, esta análise pode ser considerada básica, visto que objetiva gerar reflexões acerca dos processos conceituais envolvidos na construção de sentido da propaganda, sem aplicação prática imediata prevista. Quanto à forma de abordagem, configura-se como um estudo qualitativo, cujo objetivo geral se alinha ao método descritivo-exploratório, porque envolve a busca de relações entre os conceitos tomados como base para a conceptualização da propaganda, a fim de promover uma explicação que congregue os aspectos sociais, discursivos e cognitivos em prol da perspectiva sociocognitiva.

Nas duas próximas seções, apresento, respectivamente, a síntese dos fundamentos teóricos e a análise. Por último, teço minhas considerações finais. Como as teorias e os processos cognitivos norteiam

meus estudos, a síntese apresentada na seção de fundamentos retoma textos já publicados³.

Fundamentos teóricos da construção de sentidos

Especialmente adequada à descrição da construção de sentidos de produções multimodais, como a propaganda em estudo, a teoria da integração (ou mesclagem) conceptual de Fauconnier e Turner (2002) consiste em uma operação mental básica altamente imaginativa, surgida de uma rede de espaços mentais, cuja configuração básica envolve a projeção seletiva de elementos de quatro espaços: espaços de entrada (*input* 1 e 2) interconectados; espaço genérico, que contém elementos comuns aos dois espaços de *input* em qualquer momento da ativação da rede de integração conceptual; espaço-mescla, aquele em que elementos dos espaços de entrada são parcialmente projetados.

O espaço-mescla resultante dessa projeção seletiva apresenta uma estrutura emergente com uma configuração distinta das estruturas proporcionadas pelos *inputs* inter-relacionadas por meio da composição de projeções de/entre *inputs*, que criam relações inexistentes em cada *input* separadamente. Essa estrutura composta de transferências parciais de estruturas dos *inputs* é completada na mescla por conhecimentos anteriores, *frames* e esquemas culturais, de modo a serem vistos como parte de uma ampla estrutura autocontida na mescla. Completada na mescla, a estrutura pode então ser elaborada através de um processo cognitivo desempenhado em seu interior, de acordo com sua lógica própria e emergente, podendo se configurar como *input* para novas mesclas.

3 Todas as traduções de trechos de autores estrangeiros citados são minhas. A compilação dos fundamentos da semântica cognitiva retoma predominantemente Bernardo (2023 [volume de 2022]).

Esse processo de integração ocorre devido a três operações cognitivas básicas inter-relacionadas: identidade, integração e imaginação. Perceber identidade, equivalências e oposições, entre todas as coisas (concretas ou abstratas), a fim de estabelecer-lhes relações e/ou delimitá-las, é resultado de um trabalho complexo e elaborado da mente. Identidade e integração não podem explicar o significado e seu desenvolvimento sem a imaginação, pois, mesmo sem estímulo externo, o cérebro pode produzir simulações: ficção, sonho, cenários hipotéticos, fantasias.

A capacidade de abrir, conectar e mesclar espaços mentais fornece um *insight* global, uma compreensão em escala humana e um novo sentido, tornando os seres humanos mais eficientes e criativos. Um dos mais importantes aspectos dessa eficiência, em termos de *insight* e criatividade, é a compressão alcançada por meio da integração de relações conceituais, também denominadas relações vitais.

Na comunicação mediada por dispositivos eletrônicos, páginas virtuais, como a *Hortiflix* da rede Hortifruti, funcionam como âncoras materiais, nos termos de Hutchins (2005), para a construção de sentido dos conteúdos postados, porque exploram a capacidade cognitiva humana de associar as estruturas conceitual e material (Hutchins, 2005). A *Hortiflix* reúne as campanhas da rede Hortifruti⁴. Essa página, cujo nome consiste em uma composição vocabular a partir das palavras *Hortifruti* e *Netflix*, resultante de uma mescla formal⁵, leva o internauta/conceitualizador a identificar informações visuais e linguísticas, típicas de cartazes e *trailers* de divulgação de produções cinematográficas. Ao acessar a *Hortiflix*, é possível assistir a um *trailer* da propaganda em es-

4 Conforme exposto na página, “[a] Hortiflix é uma plataforma on demand, gratuita e super-moderna que concentra todos os sucessos das famosas campanhas da Hortifruti e Natural da Terra” (Disponível em: <<http://hortiflix.com.br>>).

5 Análise em desenvolvimento em outro texto.

tudo, com a música do filme *E o vento levou* ao fundo, ou baixar o cartaz em formato pdf.

Cartazes e *trailers* das propagandas hospedadas na página *Hortiflix* funcionam como âncoras materiais, porque conferem um caráter mais experiencial aos conteúdos ativados para conceptualização das campanhas da Hortifruti. Logo, essas âncoras materiais são responsáveis pela estabilidade das representações conceptuais formadas por modelos culturais, que não são apenas ideias contidas nas mentes, mas encarnadas em artefatos materiais. Neste texto, a análise será circunscrita ao cartaz baixado da *Hortiflix*.

O acesso ao conhecimento sobre o filme *E o vento levou*, necessário à construção de sentido *on-line* da campanha *E o coentro levou*, ocorre na memória de trabalho, via espaços mentais:

pequenos pacotes conceituais construídos à medida que pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local [...] estão conectados ao conhecimento esquemático de longo prazo, denominado *frame*, como o *frame* de caminhada ao longo de um caminho, e ao conhecimento específico de longo prazo, como a memória de uma escalada ao Monte Rainier realizada em 2001 por uma pessoa (Fauconnier; Turner, 2002, p. 40, *itálicos meus*).

A interpretação dos dois ramos de coentro entrelaçados como dois protagonistas da propaganda, ocorre por meio de uma projeção metafórica. No âmbito da semântica cognitiva (SC), a metáfora é conceituada como um mecanismo cognitivo, cuja “essência [...] é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (Lakoff; Johnson, 2002[1980], p. 47-48). Na frase “Suas teorias precisam de alicerces mais fortes”, o conceito abstrato de TEORIA⁶, o domínio-alvo,

6 Em semântica cognitiva, fontes formatadas em versalete evidenciam o nível conceitual, diferenciando-o das formas linguísticas.

é compreendido em termos do conceito (concreto) de CONSTRUÇÃO, o domínio-fonte, evidenciado pelo emprego de *alicerces*, pertencente ao domínio de CONSTRUÇÕES (ESTRUTURAIS).

Logo, no âmbito da SC, nosso sistema conceptual ordinário é fundamentalmente metafórico, visto que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação, estruturando a maneira de perceber, pensar e agir. Neste estudo, serão tomados como base dois desdobramentos do trabalho fundador de Lakoff e Johnson (2002[1980]): a visão de metáfora pictórica e multimodal de Forceville (2006, 2008) e a teoria da metáfora conceptual estendida de Kövecses (2020).

Como consequência da multimodalidade inerente a campanhas publicitárias, propagandas podem ser baseadas em metáforas pictóricas ou multimodais. As metáforas pictóricas caracterizam-se por serem compostas por conteúdo visual, ao passo que as metáforas multimodais são constituídas por modos diferentes. Forceville (2006, p. 382) define modo ou modalidade como “um sistema de signos interpretável por causa de um processo de percepção específico”, a saber: “(1) sinais pictóricos; (2) sinais escritos; (3) sinais falados; (4) gestos; (5) sons; (6) música; (7) cheiros; (8) sabores; (9) toque” (Forceville, 2006, p. 383).

A partir de reflexões sobre as estruturas conceptuais envolvidas nas conceptualizações metafóricas, Kövecses (2020) propõe, em sua teoria da metáfora estendida, que “é melhor pensar em metáforas conceptuais como envolvendo estruturas ou unidades conceptuais simultaneamente em níveis distintos de esquematicidade” (p. 51). Para Langacker (1987, p. 492), “[e]squematicidade consiste em uma precisão relativa da especificação ao longo de um ou mais parâmetros”. Assim, em sua teoria da metáfora estendida, Kövecses (2020)

distingue quatro níveis: esquemas imagéticos, domínios-matriz, *frames* e espaços mentais.

Esquemas imagéticos são estruturas conceptuais essenciais, pré-conceptuais, que impregnam a experiência com significado, porque (i) surgem de (ou são fundamentadas em) movimentos corporais humanos recorrentes através do espaço, interações perceptivas e formas de manipular objetos; (ii) consistem em *gestalts* altamente esquemáticas que capturam os contornos estruturais da experiência sensorio-motora, integrando informações de múltiplas modalidades; (iii) existem como padrões contínuos e analógicos subjacentes à percepção consciente, antes e independentemente de outros conceitos; (iv) como *gestalts*, são estruturados internamente, isto é, compostos por muito poucas partes relacionadas e altamente flexíveis (Hampe, 2005, p. 1-2).

A noção de domínio é definida por Langacker (1987, p. 488), como “uma área coerente de conceituação em relação à qual unidades semânticas podem ser caracterizadas”. Um domínio-matriz, mais esquemático, pressupõe uma variedade de conceitos que caracterizam diferentes aspectos de um domínio. *Frames* consistem em um “sistema de conceitos relacionados, de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadram” (Fillmore, 2006[1982], p. 373).

Esquemas imagéticos, domínio e *frame* organizam e estruturam conteúdos conceptuais processados na memória de longo prazo; porém, ao recrutar esse conteúdo durante a construção de sentido, espaços mentais são ativados *on-line* dinamicamente na memória de trabalho. Segundo Kövecses (2020, p. 53-54), a diferença entre esquema imagético, domínio-matriz, *frame* e espaço mental pode ser capturada por uma diferença de esquematicidade:

os *frames* elaboram aspectos particulares de um domínio-matriz, sendo assim menos esquemáticos, porque armazenam informações conceitualmente mais específicas que as dos domínios-matriz. Os esquemas imagéticos são mais esquemáticos que os domínios-matriz. Os espaços mentais preenchem os papéis dos *frames* com valores específicos.

Kövecses (2020, p. 52), entre outros estudiosos, também caracteriza essas estruturas conceituais em termos de contiguidade. A relação entre esquema imagético (EI), *frame* (FR), domínio-matriz (DM) e espaço mental (EM), em termos de esquematicidade e contiguidade, fundamenta simultaneamente relações metafóricas (e metonímicas, visto que estas fornecem uma base para metáforas). Logo, no modelo da metáfora estendida de Kövecses (2020), EI, DM e FR fornecem padrões básicos dos sistemas conceituais, consistem em elementos essenciais do conteúdo, pois são derivados de nossas experiências no mundo. Estão na memória de longo prazo, como estruturas conceituais descontextualizadas, todavia são recrutadas, durante a conceptualização, pelos espaços mentais, gerando metáforas contextualizadas.

No arcabouço da SC, metonímias também consistem em processos conceituais, pois são ativadas quando uma entidade *A* fornece acesso mental a uma entidade *B*, a partir de um mesmo *frame* ou domínio. Assim, entre outros aspectos, distinguem-se da metáfora conceptual, que envolve ativação de *frames* ou domínios diferentes. Com base em Littlemore (2015), outras funções da metonímia, além do acesso mental, serão apontadas na análise.

Apresentados os conceitos da semântica cognitiva, passo ao conceito de intericonicidade de Courtine (2013), que dialoga com a visão de Manguel (2001), segundo o qual toda imagem conta

uma história, ao tratar de histórias subjacentes a imagens (pinturas, esculturas etc.), da Roma antiga até o século XX. Courtine (2013) cunhou o conceito de intericonicidade, ao trabalhar com a relação entre memória discursiva e imagem, com base na noção de interdiscurso de Pêcheux, relacionada à memória discursiva, visto que “todo dizer se acompanha de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. A esse conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que são irrepresentáveis é que damos o nome de interdiscurso” (Orlandi, 2006, p. 22).

Logo, a intericonicidade consiste não apenas na “relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da lembrança, as imagens de rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo” (Courtine, 2011, p. 160). Silva e Rodrigues (2020), ao analisar outra propaganda da Hortifruti com o mesmo tipo de estratégia da propaganda em estudo, em uma abordagem discursiva, adotaram o conceito de intericonicidade de Courtine (2013) para “evidenciar o caráter discursivo das materialidades imagéticas” (Silva; Rodrigues, 2020, p. 124) nesse tipo de campanha, baseada tanto na composição dos textos (verbais, não verbais, multimodais) quanto na “sua materialidade extralinguística” (Silva; Rodrigues, 2020, p. 126).

Essa materialidade extralinguística, na concepção postulada neste texto, é alcançada por meio do acesso aos conhecimentos armazenados conceitualmente pelas estruturas e processos cognitivos, ativados pelos elementos linguísticos e visuais do cartaz hospedado na página *Hortiflix*, cujo conteúdo e meio digital funcionam como âncora material. Logo, as imagens internas, da lembrança, armazenadas pelo indivíduo, nos termos de Courtine (2011, 2013), são ativadas, em sua relação com uma imagem externa, por meio de processo de integração conceptual. Nessa concepção, a intericoni-

cidade no contexto discursivo ocorre via integração conceptual em termos cognitivos.

“E o coentro levou”

A análise será conduzida a partir da imagem do cartaz da Hortifruti apresentada na Figura 1, ao lado da imagem da capa do DVD na Figura 2.

Figura 1 – E o coentro levou



Fonte: <http://hortiflix.com.br/>. Acesso em 27/3/2022

Figura 2 – E o vento levou



Fonte: https://encrypted-tbn1.gstatic.com/shopping?q=tbn:ANd9GcT5kC89-WSfgvWD-HjvX3whHAISw8N2xW-rjpF8FH36dV0jASNup0YCUh9J9uPx4xi3ySjPcCHEolEY9ieGhclLKjEuiLXL2pXNYmAPDvekeh35J_VpMD3. Acesso em 27/3/2022.

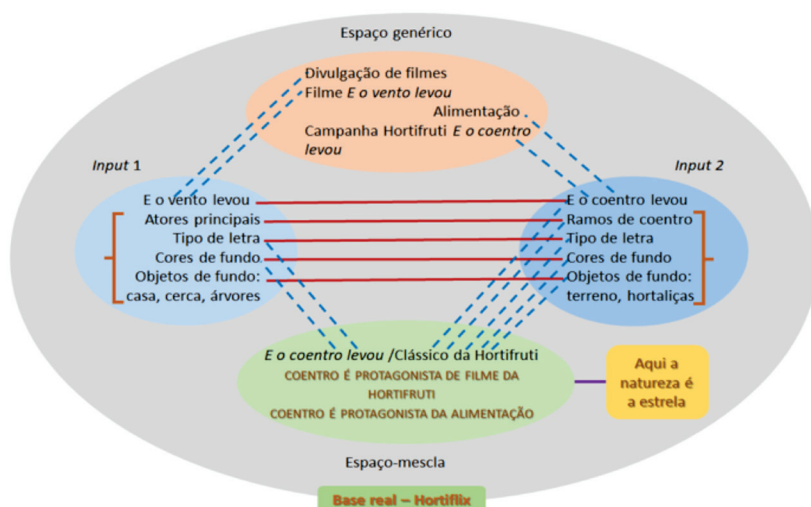
Em lugar do casal abraçado, dois ramos de coentro entrelaçados simulam o abraço dos protagonistas do clássico cinematográfico. A cor verde do coentro sobre um fundo preto, vermelho e alaranjado, destaca o vegetal usado como tempero na cultura brasileira. Uma característica das propagandas da rede Hortifruti é demonstrar o papel dos alimentos vegetais na alimentação, além da divulgação da mercadoria de qualidade, verdinha, fresca, vendida em suas lojas, como a imagem do coentro sugere. Com esse cenário, a propaganda incentiva esse tipo de alimentação, cujo consumo pode não ocupar as preferências em tempos de *fast foods* à base de carne, embutidos e batatas, visando à conquista de novos clientes.

A partir dos elementos verbais – “Hortifruti apresenta: E o coentro levou” – e pictóricos – ramos de coentro em primeiro plano

–, considero a composição da peça publicitária uma produção multimodal metafórica contextual (Forceville, 2008), devido ao cenário cinematográfico em que o coentro é metaforicamente apresentado como um astro na culinária brasileira: COENTRO É PROTAGONISTA DA ALIMENTAÇÃO. Tanto a informação visual quanto o texto destacam-se igualmente, correspondendo ao que Forceville (2006) conceitua como sinalização simultânea da fonte e do alvo das metáforas conceituais subjacentes a essa propaganda.

Assim, ao tomar contato com o discurso publicitário da Hortifruti, evocando um clássico do cinema para promover legumes e verduras a astros cinematográficos, expresso no slogan “Aqui a natureza é a estrela”, o público-alvo realiza uma integração conceitual para construção de sentido. A configuração da rede de integração proposta é apresentada na Figura 3.

Figura 03 – Integração conceitual *E o coentro levou*



Fonte: Autora

O *input* 1 reúne os elementos da capa do DVD do filme *E o vento levou* em uma relação conceptual PARTE-TODO, representada pela chave que sinaliza as partes relevantes do cartaz de divulgação do filme, comprimindo outros aspectos menos focais para a conceptualização, como por exemplo, informações linguísticas sobre produção e edição de colecionador do DVD. No *input* 2, também se observa uma compressão PARTE-TODO, em que se reúnem os elementos destacados do cartaz da Hortifruti.

A ativação da compressão PARTE-TODO ocorre por meio de um processo metonímico. Nesse caso, as partes que compõem os cartazes do filme e da propaganda expressam, além da função cognitivo-referencial, ligada à memória sobre cartazes de filmes, as funções (i) exofórica, visto que evoca o filme *E o vento levou*; (ii) base para destaque e conceptualização (*construal*), porque promove uma perspectiva para o sentido do coentro como um tempero protagonista da culinária brasileira; (iii) construção e estabelecimento de comunidades discursivas, devido à relação entre conhecimentos de propaganda dos ramos cinematográfico e alimentício; (iv) avaliação e (v) humor, visto que o protagonismo do coentro é retratado como “um clássico da Hortifruti”, uma rede em que “a natureza é a estrela”, a fim de destacar de forma humorada a qualidade dos produtos naturais da rede.

Em termos metafóricos, categorizar o coentro como protagonista da cozinha brasileira, em ANALOGIA com protagonistas de cinema, evidencia uma inversão entre fonte e alvo da metáfora conceptual, já atestada em vários estudos, PESSOA É PLANTA, subjacente a frases como “Jane sempre cultiva pensamentos positivos”. Na propaganda, PLANTA É PESSOA, em termos mais esquemáticos, no nível dos esquemas imagéticos, fundamenta, em termos mais específicos, no nível do espaço mental, COENTRO É PROTAGONISTA DE FILME DA HORTIFRUTI.

O espaço genérico reúne os elementos comuns aos espaços de entrada, mantendo a rede ativada ao longo da construção de sentido, porque fornece uma base para as compressões e as relações conceptuais estabelecidas dentro e entre os *inputs* ativados pela rede. Nesse espaço, se encontram elementos mais esquemáticos, integrantes do nível do domínio-matriz, como “divulgação de filmes” e “alimentação”, constituídos por *frames*, menos esquemáticos, que fundamentam os dois *inputs*, ligados, respectivamente, a conhecimentos sobre os cartazes de divulgação de filmes e produtos, uma das formas de divulgação de filmes e mercadorias, bem como as várias formas de alimentação. Os elementos “filme *E o vento levou*” e “campanha Hortifruti *E o coentro levou*” estariam no nível do *frame*⁷. Essas projeções são representadas pelas linhas tracejadas.

Entre os elementos dos *inputs* 1 e 2, ocorre a relação vital ANALOGIA, devido à semelhança entre os dois cartazes, assinaladas pelas linhas sólidas horizontais na Figura 3. No espaço-mescla, são projetados seletivamente os elementos-fonte da criação da propaganda. Essas projeções são sinalizadas pelas linhas tracejadas dos *inputs* para o espaço-mescla.

A ANALOGIA entre os elementos dos *inputs* é reforçada no espaço-mescla em que a propaganda do coentro alcança a SINGULARIDADE de *um clássico da Hortifruti* como um clássico do cinema. Logo, a semelhança entre os elementos dos *inputs* é projetada, por meio da composição, no espaço-mescla, onde é completada, devido à SIMILARIDADE: relação conceptual responsável pela ligação de elementos que partilham propriedades.

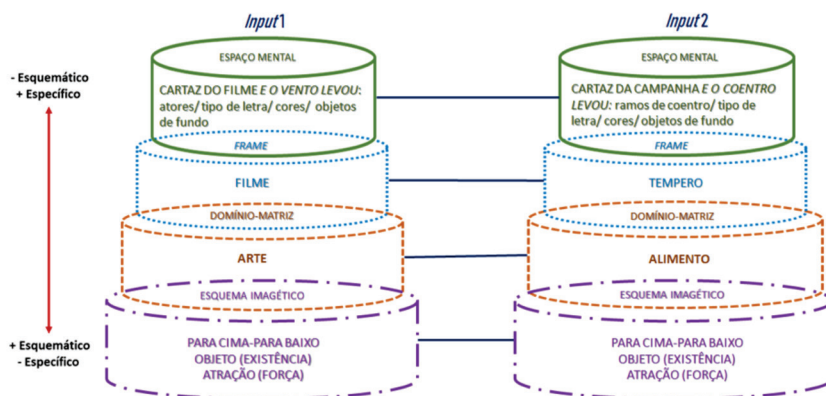
7 Embora não seja o foco deste texto, o conjunto das campanhas da Hortifruti poderia compor um domínio-matriz.

Nessa concepção, a forma como o coentro é apresentado no filme da Hortifruti confere SINGULARIDADE à campanha, reforçada pelo adjetivo *clássico*, em razão de seu emprego para referenciar obras de valor atemporal na cultura nacional (e internacional) por sua qualidade. O *slogan* conceptualiza a relação vital INTENCIONALIDADE, com base na qual a Hortifruti ressalta a qualidade permanente dos produtos naturais e perfeitos comercializados pela empresa, de modo a evidenciar a IDENTIDADE da marca Hortifruti, marcada pela estrutura emergente, evidenciada a partir do espaço-mescla, contendo o *slogan* “Aqui a natureza é a estrela”.

Na Figura 4, exponho as relações conceptuais, subjacentes à conceptualização, em níveis hierarquizados por esquematicidade e contiguidade, em termos dinâmicos e flexíveis. Para tal, retomo Bernardo (2023), cuja representação cônica visa capturar a construção de sentido dinâmica e flexível, desde os espaços mentais,

processados dinamicamente, *on-line*, na memória de trabalho, aos esquemas imagéticos, estruturas pré-conceptuais analógicas, que, em conjunto com *frames* e domínios-matriz, encontram-se armazenados na memória de longo prazo, disponíveis para ativação em diferentes níveis, nos bastidores da conceptualização via integração conceptual (Bernardo, 2023, p. 229-230).

Figura 04 – Relações conceituais de *E o coentro levou*



Fonte: Autora

No nível dos espaços mentais, encontram-se os elementos dos *inputs* 1 e 2, que consistem em valores para os papéis ativados pelos seus respectivos *frames*, FILME e TEMPERO, que, em termos mais esquemáticos, integram os domínios-matriz ARTE e ALIMENTO. Assim, os espaços mentais encontram-se na parte superior do cone, porque são abertos por gatilhos linguísticos, visuais, sonoros ou outros símbolos usados na comunicação/construção de sentidos. Como os espaços mentais representam o nível mais específico, em relação aos processos conceituais subjacentes à conceptualização, são sinalizados com uma linha sólida, já que são ativados por gatilhos contextuais e processados na memória de trabalho.

Os níveis dos *frames*, domínios-matriz e esquemas imagéticos, que estruturam material conceptual armazenado na memória de longo prazo, subjacente aos espaços mentais, estão representados por linhas pontilhadas e tracejadas. O nível dos esquemas imagéticos foi representado com linhas compostas de traços e pontos, devido à sua natureza analógica, de modo a diferenciá-los dos *frames* e

domínios-matriz, que organizam conceitualmente nosso conhecimento enciclopédico (Bernardo, 2023, p. 230).

As relações conceituais entre espaços mentais, *frames* e domínios-matriz são fundamentadas pelos esquemas imagéticos OBJETO (EXISTÊNCIA), com os quais se lida nas experiências cotidianas, e ATRAÇÃO (FORÇA), que certos objetos exercem pela sua estética e história evidenciadas. Essa relação conceitual surge das interações humanas com objetos, elementos ambientais e pessoas, criando uma rotina cognitiva em que plantas e pessoas são pensadas como objetos, em termos esquemáticos, por isso o esquema imagético OBJETO também fundamenta a metáfora PLANTA É PESSOA.

O esquema imagético FORÇA surge da forma como os corpos humanos são afetados por elementos ambientais, por exemplo, quando alguém nada contra uma corrente marítima ou se depara com algum tipo de barreira, que pode ser concreta ou abstrata. Assim, em um cenário de incentivo ao consumo, as propagandas de produtos ou serviços exercem uma força de atração sobre os clientes.

Pertencente ao grupo dos esquemas imagéticos ligados às interações dos corpos humanos com o ESPAÇO, PARA CIMA-PARA BAIXO também fundamentam as estruturas conceituais ativadas na construção de sentido da propaganda, ao marcar positivamente produto anunciado e campanha da Hortifruti. Essa forma de pensar resulta da compreensão de que coisas e eventos bons, positivos, são localizados concreta ou abstratamente em espaços superiores.

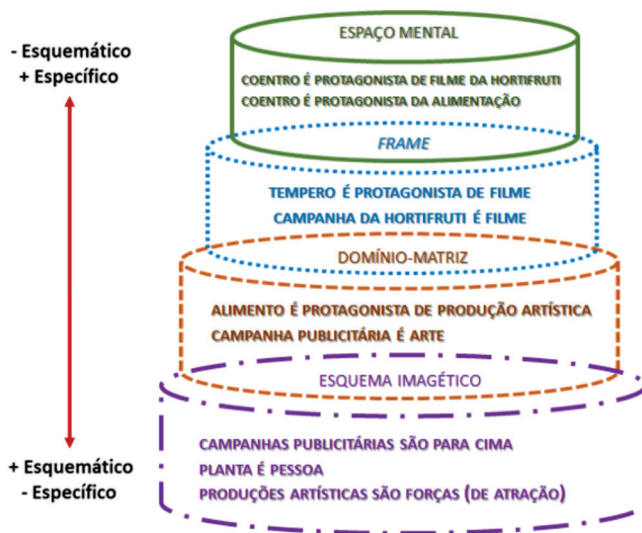
Fundamentadas pelas estruturas conceituais, que se comprimem ou se expandem, otimizando a construção de sentido, metáforas também podem ser ativadas em níveis. Assim, considerando os níveis da Figura 4, o caminho conceitual para construção de sentido da

propaganda poderia ser estabelecido a partir dos seguintes alvos e fontes, em termos de especificidade-esquematicidade:

- Alvos – COENTRO < TEMPERO < ALIMENTO < PLANTA (OBJETO);
- Fontes – CAMPANHA (PUBLICITÁRIA) < FILME < ARTE < PESSOA (OBJETO).

Na Figura 5, exponho, na representação cônica, as metáforas postuladas, em níveis de especificidade-esquematicidade.

Figura 05 – Metáforas em níveis



Fonte: Autora

As metáforas COENTRO É PROTAGONISTA DE FILME DA HORTIFRUTI e COENTRO É PROTAGONISTA DA ALIMENTAÇÃO, surgem das projeções dos *inputs* na mescla, sendo, por isso, contextualizadas. Consistem nas mais específicas do caminho conceptual de construção de sentido da propaganda, porque preenchem com valores os papéis abertos pelos *frames* ativados pelos *inputs*. Para o nível do *frame*, postu-

lo as metáforas TEMPERO É PROTAGONISTA DE FILME e CAMPANHA DA HORTIFRUTI É FILME, menos específicas em relação às metáforas do espaço mental. No nível do domínio-matriz, as metáforas ALIMENTO É PROTAGONISTA DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA e CAMPANHA PUBLICITÁRIA É ARTE são mais esquemáticas que as metáforas do nível do *frame*. As metáforas mais esquemáticas são elencadas no nível do esquema imagético: CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS SÃO PARA CIMA, PLANTA É PESSOA e PRODUÇÕES ARTÍSTICAS SÃO FORÇAS (DE ATRAÇÃO).

O caminho conceptual fundamentado pelo pensamento metafórico relaciona-se ao papel desempenhado pelo coentro, como produto anunciado na propaganda, e pela construção da campanha em forma de obra fílmica, neste texto, divulgada pelo cartaz, embora, na página *Hortiflix*, se encontre um *trailer* dessa peça publicitária, com a música de *E o vento levou* ao fundo, modalidade não trabalhada aqui. Devido à relação conceptual SIMILARIDADE surgida no espaço-mescla, o encadeamento metafórico exhibe metáforas contextualizadas bem próximas em termos conceptuais, em razão das semelhanças entre os dois cartazes recrutados pelos *inputs* 1 e 2.

Os aspectos sociocognitivos e discursivos ativados pela rede de integração conceptual, ancorados materialmente pela página *Hortiflix* e seu conteúdo, assim como os elementos do cenário comunicativo, são representados na Figura 3 pela elipse de fundo da rede de integração. Trata-se de um espaço base real para a conceptualização, visto que a página *Hortiflix* funciona como âncora material para os conteúdos postados, permitindo que interessados acessem, a qualquer momento, as propagandas da Hortifruti.

Esse cenário comunicativo fornecido pelo espaço base real também compreende conhecimentos sobre propagandas: seus elementos e suas estratégias, como, por exemplo, a ANALOGIA com o cartaz do

filme *E o vento levou* e o cartaz da Hortifruti. Nessa concepção, o espaço base real abarca, portanto, conhecimentos sobre a situação comunicativa e suas formas de sinalização.

Considerações Finais

Por meio da análise desenvolvida aqui, acredito que diálogo entre o conceito de intericonicidade e os mecanismos cognitivos, recrutados na construção de sentido, é possível, porque a principal meta da mesclagem é alcançar uma escala humana, ou seja, gerenciar a ativação de relações conceptuais de forma otimizada, a fim construir sentidos para tudo que nos cerca, alcançando, assim, uma compreensão global. Uma das submetas da mesclagem é contar uma história, algo que pode ser relacionado à perspectiva discursiva de imagens que contam histórias (Manguel, 2001).

Dessa forma, a integração conceptual e as estruturas conceptuais ativadas no processo dinâmico da mesclagem podem, como afirma Hart (2015, p. 326), “servir como uma lente analítica através da qual as ideologias latentes expressas e encenadas através do discurso podem ser trazidas à consciência crítica”, desnudando a estruturação de conceitos e concepções do discurso publicitário, de modo a romper com a separação entre o estudo das dimensões sociais e psicológicas do comportamento humano. As campanhas publicitárias evocam conhecimentos armazenados por meio de imagens, conceitos e atitudes experienciadas, entre outras respostas emocionais, que podem ser descritas integrando as dimensões sociocognitivas e discursivas.

Referências

- BERNARDO, S. Vinho é calor: integração conceptual e metáforas em níveis na conceptualização de meme. *Revista do GELNE*, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 224–239, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29868>.
- COURTINE, J.-J. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011, p. 145-162.
- COURTINE, J.-J. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: GEERAERTS, D. (Ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 373-400.
- FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: GITTE, M. A., DIRVEN, R. and IBÁÑEZ F. R. de M. (Eds.). *Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 379-402.
- FORCEVILLE, C. Metaphor in pictures and multimodal representations. In: GIBBS Jr, R. W. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 462-482.
- GUALBERTO, C. L.; SANTOS Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *D.E.L.T.A.*, 35-2, 2019 (1-30): e2019350205.
- HAMPE, B. Image schemas in cognitive linguistics: Introduction. In: HAMPE B.; GRADY, J. E. (Eds.). *From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2005.
- HART, C. Discourse. In: DABROWSKA, E.; DIVJAK, D. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015, p. 322-345.
- HUTCHINS, E. Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics* 37, 2005. p.1555-1577.
- KÖVECSES, Z. *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge; New York, NY: Cambridge University Press, 2020.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana* [coordenação de tradução Mara Sophia Zanutto]. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002[1980].

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LITTLEMORE, J. *Metonymy: hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 13-28.

SALOMÃO, M. M. M. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. Discurso e imagem: uma relação de intericonicidade. *Discursividades*, v. 6., n. 1, p. 124-137, jan./jun., 2020.

“DIABETES, ELE VAI PEGAR VOCÊ?” INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL EM CAPA DE REVISTA

.....

Tatiana Goulart de Macedo Secundino (UERJ)

Introdução

As capas de revista se apresentam ao leitor antes mesmo do contato com as reportagens escritas, são responsáveis por formar sua opinião pelo impacto das imagens e dos recursos visuais. As capas são produzidas por um misto de jornalismo e publicidade e funcionam como uma vitrine pronta para seduzir o leitor. Por sua vez, as manchetes procuram chamar a atenção do leitor para os fatos veiculados na revista sendo, assim, a diagramação, as imagens escolhidas, a escolha das cores, a fonte das letras, a estruturação sintática, a escolha dos termos, enfim toda a elaboração estética faz parte do conjunto criativo que visa impactar o leitor através de chamadas breves e criativas.

A revista *Época*, por exemplo, é uma das principais revistas de circulação nacional que pertence à Editora Globo. Selecionei a revista de 2010 por representar uma imagem chamativa e ao mesmo tempo intrigante (mostra um brigadeiro no anzol), além de apresentar o verbo *pegar* em sua chamada principal que, por sua vez, representa o meu objeto de estudo.

A capa, em questão, será analisada de acordo com os preceitos da Linguística Cognitiva. O foco é entender os diferentes usos do verbo *pegar*. Para isso, me apoiarei em Kövecses (2020) no que diz respeito à visão multiníveis da metáfora conceptual. Sabemos que nosso pensamento é primordialmente metafórico, como já dizia Lakoff e Johnson (2002). Nesse cenário, a metáfora era vista como uma projeção entre o domínio fonte e o domínio alvo, entendida como um processo cognitivo que determina o modo de pensar, agir e falar dos indivíduos e varia de acordo com a cultura na qual os sujeitos estão inseridos.

Através desse processo cognitivo, é possível mapear esquemas que são aprendidos diretamente pelo nosso corpo em domínios mais abstratos. Pelo viés da visão multiníveis, a metáfora passa a ser analisada/construída de maneira individual, passa a ser vista como uma estrutura hierárquica esquemática de conhecimento. Nos extremos, temos o nível mais esquemático e menos específico (esquemas imagéticos) e o nível menos esquemático e mais específico (espaços mentais), passando pelos domínios e *frames*.

Além desses conceitos importantes para entender o raciocínio humano, me debruçarei em Fauconnier e Turner (2002) no que diz respeito à mesclagem conceptual. Esse poderoso mecanismo criativo capaz de mesclar espaços mentais e produzir um sentido novo.

O papel das revistas

Diferentemente do jornal, que é geralmente diário, a revista costuma ser semanal e traz informações preparadas com maior tempo para a produção das reportagens e matérias, ou seja, não são informações tão instantâneas. Outro fato a ser considerado é que as revistas possuem um jornalismo menos factual e, em tese, mais

analítico em oposição à internet, à televisão e ao rádio, que trabalham com o acontecimento de forma imediatista.

Sendo assim, a produção tende a “[...]explorar novos ângulos, buscar notícias exclusivas, ajustar o foco para aquilo que se deseja saber, conforme o leitor de cada publicação.” (Scalzo, 2011, p. 41). Ou seja, a revista se preocupa em abordar os assuntos mais relevantes da semana, tratando a notícia com mais profundidade que outros meios.

O jornalismo se coloca ao lado de outras instâncias como a medicina e a ciência na construção do conhecimento e na contribuição do que é verdade, ou seja, um fato real. O jornalismo constrói o seu conhecimento na interseção de conhecimentos de várias esferas. Apesar de primar pela imparcialidade, sabemos que a parcialidade é comum nos veículos de informação, pois existem interesses financeiros somados a interesses particulares. De acordo com Fausto Neto (1999), nesse entremeio, ele se coloca como uma praça pública para onde ele faz convergir as diferentes vozes convocadas a falarem sobre o assunto.

As imagens vinculadas às notícias são fundamentais para garantir sentido e maior impacto ao assunto abordado. As imagens não são meramente ilustrativas para as reportagens, elas cumprem uma função, é um recurso utilizado de maneira estratégica para chamar atenção do leitor, além de conferir sentido ao assunto abordado.

A revista *Época* (da Editora Globo) é o segundo maior grupo de comunicação do país, é uma revista fundada em 1998 que vai até maio de 2021 em seu formato impresso, passando a se tornar uma seção do jornal *O Globo*. De acordo com a ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas), a revista tinha circulação média estimada em aproximadamente 420 mil exemplares, e seu estilo era

baseado na revista alemã Focus, que valoriza o padrão de imagem e gráfico da apresentação das reportagens.

A decisão da Editora Globo pelo fim da circulação impressa se deu pela queda acentuada do número de assinantes, alinhada às mudanças no hábito de consumo de notícias ao longo dos últimos anos. A editora sinaliza que, cada vez mais, as pessoas querem consumir a informação em tempo real e acessar o conteúdo através do celular.

O objetivo central de uma capa de revista é dar ênfase à matéria principal de sua edição e despertar o interesse do leitor a fim de que adquira aquele exemplar, assine a revista e consuma o conteúdo dela. As manchetes que geralmente estampam a capa de uma revista estão relacionadas a temas atuais da sociedade e de seus recentes acontecimentos. De forma secundária, informam outros assuntos de acordo com a pauta da semana.

Conceitos básicos da Linguística Cognitiva

De acordo com a Linguística Cognitiva (LC), a cognição e a linguagem atuam conjuntamente. Dessa maneira, faz parte o raciocínio lógico, a memória e as emoções. A LC entende que a cognição se materializa no uso da linguagem em contextos interacionais.

A hipótese da base corpórea da cognição, cuja principal premissa é a de que as experiências vividas pelo indivíduo através de seus corpos em ação fornecem a base fundamental para a cognição, influenciando atividades cognitivas tais como percepção, formação de conceitos, imagística mental, memória, raciocínio, linguagem, emoções e consciência (Gibbs, 2006 apud Ferrari, 2011, p. 44).

Esse conceito é conhecido como Hipótese da Corporificação e é relativista, depende da experiência do corpo no mundo real. A linguagem é concebida como um espelho do real, ou seja, não é realista, pois tem a mediação humana. A LC confere um papel de suma importância ao corpo, pois as experiências dos indivíduos são cruciais para a formação da gramática das línguas naturais. Assim, a mente e as nossas experiências corpóreas no uso da linguagem estão intrinsecamente unidas, além de indissociáveis.

De acordo com o que preconiza a Semântica Cognitiva, o significado linguístico é baseado na experiência, depende da perspectiva do falante, além de ser enciclopédico e não-autônomo, visto que envolve o conhecimento de mundo que está integrado com outras capacidades cognitivas. Para Geeraerts (2006), o significado é perspectivado, corporificado, dinâmico e flexível. Ou seja, o significado não está colado na palavra, o significado é construído de acordo com as vivências e a cultura.

O conceito de perspectivação de Langacker (1987) compreende que o significado não é somente uma reflexão direta do mundo, mas sim uma forma de se ver e construir a realidade de acordo com uma perspectiva particular. Ou seja, ele depende da perspectiva do sujeito e muda de acordo com a experiência e conhecimento enciclopédico por parte dele.

Dessa forma, a Linguística Cognitiva é uma abordagem experiencialista e relativista, ao depender da experiência cultural, social e individual. Sendo assim, admite a concepção chomskyana de que o homem possui a capacidade inata para a linguagem, mas não concorda que o conhecimento da linguagem seja específico e autônomo, pois depende da atenção, percepção, memória, entre outros mecanismos cognitivos. Os fatores externos (socioculturais)

influenciam diretamente não apenas o uso da linguagem, mas também a construção do sentido.

Um poderoso mecanismo criativo

A mesclagem conceptual é uma estratégia imaginativa que permite ao indivíduo projetar em uma nova cena elementos de cenas distintas. Isso ocorre através de uma operação mental que nos habilita a criar sentidos por compressões e descompressões continuadas. Tudo isso acontece *online* no discurso.

A operação ocorre através do estabelecimento de uma projeção parcial entre pelo menos dois espaços mentais iniciais, que são o *input 1* e o *input 2*, elaborados pelo conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico ou os modelos cognitivos idealizados (MCIs). Os modelos cognitivos idealizados são estruturas através das quais sistematizamos nosso conhecimento de mundo. Além disso, há ainda a presença de um espaço genérico que funciona como base, pois tem informações que conversam com todos os espaços. Por fim, há o espaço mescla, que resulta das projeções dos espaços de *input* e indexa um novo significado. Ou seja, a operação de mesclagem envolve pelo menos quatro espaços mentais, estruturados por MCIs, metáforas e esquemas imagéticos, entre outros. Esses espaços mentais são temporários, criados durante o processo de construção de significado.

Mark Turner (1996) salienta que somos essencialmente criativos. O processo da mesclagem é a origem das ideias, pois estamos a todo momento comprimindo e descomprimindo relações e ideias em *frames* distintos. A mesclagem conceptual (TIC) é a grande alavanca da mente humana. Nossa mente é responsável por criar ideias novas o tempo todo através de mesclagem conceptual. A mescla

não é apenas uma abstração dos espaços mentais, ela contém novas ideias de forma comprimida.

Turner (1996) exemplifica com o homem-leão. A teia mental para esse pensamento contém um espaço mental para o leão e outro espaço mental para o homem. Há o espaço genérico alimentando os espaços envolvidos e o espaço mescla *HOMEM LEÃO* que origina a nova ideia. Assim, o homem-leão tem elementos que não pertencem nem ao leão nem ao homem. Turner finaliza dizendo que podemos internalizar essa mescla, mantê-la em nossa mente e recuperá-la quando quisermos usá-la para pensar em identidade e no nosso lugar no mundo.

Em suma, os três “i” das capacidades da mesclagem (Fauconier; Turner, 2002) podem ser resumidos em identidade, integração e imaginação. Essa capacidade imaginativa nos possibilita, por exemplo, pensar ficcionalmente e criar ideias novas.

Visão multiníveis da metáfora

Através dessa nova proposta de análise, Kövecses (2020) busca sanar alguns problemas metodológicos, visto que a análise das metáforas não se restringiria apenas ao mapeamento de domínio fonte e domínio alvo e sim se expandiria em todos os níveis de análise desde os esquemas imagéticos até os espaços mentais, ou seja, toda a estrutura hierárquica é considerada.

Tal proposta de teoria estendida considera a esquematicidade como um conceito crucial. Entender esquematicidade é entender a relação entre os conceitos, pois quanto mais esquemático, mais geral ele é e quanto mais específico, menor é o nível de esquematicidade. A proposta parte da ideia de que nosso conhecimento advém de conhecimentos organizados de forma hierárquica (superordenado, básico, subordinado e individual).

Kövecses (2020) propõe utilizar quatro níveis de esquematização. No primeiro nível (mais esquemático e menos específico), estariam os esquemas imagéticos, responsáveis pelo alicerce do sistema conceitual, que são padrões esquemáticos que ajudam no processamento da informação. Essas noções sensório-motoras são moldadas e derivadas através dessas interações repetidas do nosso corpo com as coisas que nos rodeiam no mundo físico. O corpo funciona como um formador ativo de ideias. Por exemplo, o ato de *pegar um objeto* envolve uma série de esquemas imagéticos como se locomover até o objeto (MOVIMENTO-TRAJETÓRIA), a ação de segurar, conter (CONTATO-FORÇA-CONTÊINER), ou seja, são mais abstratos além de serem representações permanentes que refletem as experiências corporais.

O segundo nível diz respeito aos domínios conceptuais, entendemos um domínio em termos de outro através de correspondências ontológicas, são mais ricos em informação se comparados aos esquemas imagéticos. Visando diminuir a confusão terminológica e teórica que muitos termos causam como, por exemplo, Modelos Cognitivos Idealizados-MCI (Lakoff, 1987), cena (Grady, 1997), cenário (Musolff, 2006), entre outros, Kövecses defende que não existe um termo certo e um errado, todos são responsáveis por elucidar o caráter gestáltico com que experienciamos o mundo, no entanto seleciona o termo ‘domínio’ em detrimento dos outros.

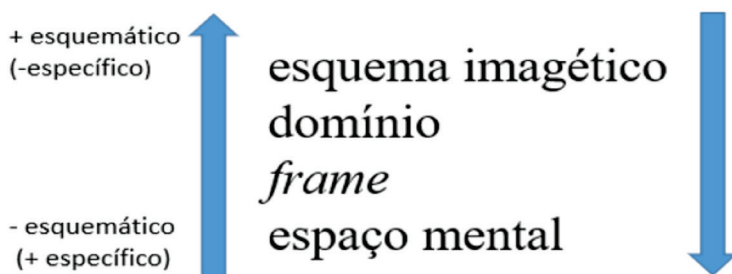
O terceiro nível se refere aos *frames*, para Kövecses são menos esquemáticos que os domínios e são responsáveis por elaborar aspectos particulares de uma matriz do domínio. Lakoff (1987) desenvolveu o conceito de MCI associando-o à noção de *frame* estabelecida por Charles Fillmore (1982). *Frame* é um sistema de conhecimento armazenado na memória de longo prazo, é derivado das experiências do indivíduo no mundo. Lakoff define MCI como

“um conjunto complexo de *frames* distintos” (Ferrari, 2011). Cada palavra evoca um *frame*. Lakoff defende que os *frames* são estruturas mentais que ajudam a moldar a maneira como enxergamos o mundo e as coisas.

O quarto nível abrange os espaços mentais, que estão conectados a um conhecimento de longo prazo e podem ser estruturados por um ou vários *frames* distintos. Os espaços mentais apresentam instâncias específicas de papéis e valores além de relações. Eles são temporários, criados durante o processo de construção de significado, ou seja, é um processo *online* para fins de compreensão local. Kövecses entende o espaço mental como mais específico e menos esquemático.

De modo a representar a hierarquia de esquematicidade das quatro estruturas conceituais a que Kövecses se refere, segue a figura 1.

Figura 01: Hierarquia de esquematicidade



Fonte: Kövecses, 2020, p. 52. Adaptado para o português.

No nível mais alto de esquematicidade estão os esquemas imagéticos, que funcionam como conceitos-fontes em metáforas conceituais gerais como: MAIS É PARA CIMA, EVENTOS SÃO OBJETOS, entre outros. Logo abaixo desse nível estão os domínios que são conceitualmente fundamentados por esquemas imagéticos. Logo após encontram-se os *frames*, que desenvolvem ainda mais os vários

aspectos dos domínios. Por exemplo, o *frame* CONSTRUÇÃO (como processo) elabora o aspecto CONSTRUÇÃO do domínio CONSTRUÇÃO e o *frame* SUPORTE (físico) elabora o aspecto ESTRUTURA do domínio CONSTRUÇÃO. Por último, os espaços mentais são realizados *online* por falantes em contextos específicos (manipulam e modificam as estruturas conceptuais da memória de longo prazo) de acordo com seus objetivos comunicativos.

Em suma, Kövecses (2020) defende que a teoria da metáfora conceptual e a teoria da integração conceptual se complementam. Ele propõe estudar as metáforas conceptuais dentro dos quatro níveis de esquematicidade.

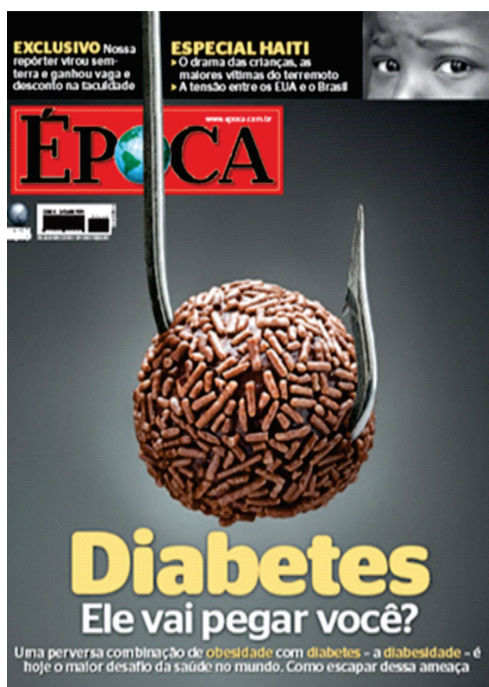
Análise: entendendo a capa

Inicialmente a capa da revista Época (2010) contendo um brigadeiro no anzol nos causa espanto por ser algo fora do senso comum, visto que o anzol serve para capturar peixes e o brigadeiro serve para comer. Todavia, ao nos depararmos com a chamada principal, percebemos o fundamento de tal associação. Há tanto o aspecto linguístico a ser considerado como o visual. Forceville (2017) defende que se, de fato, pensamos metaforicamente, logo as metáforas devem aparecer não apenas na linguagem, mas também em imagens, gestos, sons, música e em discursos que combinam esses modos (textos multimodais).

Na imagem vemos um brigadeiro no anzol (o mesmo utilizado para pescar) e a indagação presente: “Diabetes, ele vai pegar você?”, logo em seguida o enunciado: “Uma perversa combinação de obesidade com diabetes - a diabesidade - é hoje o maior desafio da saúde no mundo. Como escapar dessa ameaça”. O brigadeiro se apresenta bem centralizado na capa, e o que chama atenção é que ele

está espetado por um anzol. Tal associação, no primeiro momento, nos causa impacto. O que a revista quis transmitir unindo o universo da pesca ao da alimentação? Na parte textual que se encontra na chamada principal compreendemos que tal imagem impactante junto com a palavra “diabetes” em destaque cumpre o papel de chamar atenção para essa doença conforme ilustrado na figura 2.

Figura 02 - Capa da revista Época 2010



Fonte: Época, 2010. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/edicoes-antiores/p/12/>. Acesso: 14/03/2021.

Pensando na frase “ele vai pegar você”, cumpre salientar que o verbo *pegar* tem sido meu objeto de estudo desde 2018. Elenquei seis grupos de sentidos para este verbo (pegar objetos, pegar seres animados, pegar meios de transporte, pegar discursivo, pegar hipotético/ fictício (pegar ideias) e pegar como movimento intencional

sobre uma trajetória (pegar orientacional)) e montei a categoria radial de acordo com os esquemas imagéticos envolvidos (Secundino, 2018, 2021), fazendo uma reanálise dos grupos de sentidos e sua categorização em Secundino; Saliés, 2023. Antes de adentrar a análise, resumirei os seis grupos de sentidos.

O grupo de sentido 1 (*pegar objetos*) corresponde ao sentido prototípico do verbo *pegar*, integra às cenas com manipulação de objetos, sendo estes possíveis de serem manipulados via contato corporal (mais comum as mãos). O sujeito se movimenta porque tem a intenção de chegar até o objeto e contê-lo, corresponde a acepção de segurar (ex: peguei o livro).

O grupo de sentido 2 (*pegar seres animados*) são licenciados pela metáfora SERES ANIMADOS SÃO OBJETOS, existem efeitos de prototipidade dentro do próprio grupo, sendo dividido em 4 sub-grupos de sentidos (2a) bater (cenas que envolvem brigas- pegaram e machucaram), (2b) ajudar/socorrer (ex: peguei o passarinho e cuidei dele), (2c) buscar (ex: ela pegou a irmã e foi fazer compras) e (2d) pegar com a conotação de relação amorosa, o contato físico corporal nesta acepção fica em evidência (ex: ela quer pegar o pai da amiga).

O grupo de sentido 3 (*pegar meios de transporte*) são licenciados pela metáfora MEIOS DE TRANSPORTE SÃO CONTÊINERES, diferente do grupo 1 (pegar objetos), aqui não conseguimos pegar o ônibus ou táxi ou barca ou qualquer meio de transporte pelas mãos, salvo apenas os brinquedos que são possíveis de ser segurados e manipulados de um lugar ao outro sendo o nosso corpo o próprio CONTÊINER. Em qualquer meio de transporte somos nós seres humanos que somos contidos, sendo o meio de transporte o CONTÊINER (ex: peguei o 44).

O grupo de sentido 4 (*pegar discursivo*) evoca a estrutura de EVENTO, o uso da construção “pegar + (e) + V2” (ex: pegou e disse...

/ pegou e saiu..., entre outros) é bastante utilizado com a finalidade de dar foco, destaque ao que vai ser introduzido posteriormente, responsável por movimentar o próprio discurso.

O grupo de sentido 5 (*pegar ideias*) é licenciado pela metáfora conceptual IDEIAS SÃO OBJETOS, aqui o CONTATO ocorre no plano das ideias, é nocional, uso comum em situações hipotéticas (ex: podia pegar um prédio), a mente é o CONTÊNER.

O grupo 6 (*pegar orientacional*) são estruturados pela metáfora conceptual DESTINOS SÃO OBJETOS (ex: pegamos a passagem errada). Os grupos de sentidos elencados partiram do sentido mais concreto até os sentidos mais abstratos, a metaforização do esquema OBJETO e as transformações dos esquemas imagéticos por ele instanciados nos ajudam a entender como todos esses sentidos são motivados.

O sentido comum do verbo ‘pegar’ no domínio doença é o sentido de contrair doença, nós contraímos a doença. Os esquemas imagéticos como MOVIMENTO-TRAJETÓRIA, CONTATO, FORÇA e CONTÊNER podem ser ativados, principalmente a noção de CONTÊNER, aqui o nosso corpo é o espaço para a doença entrar e se instalar. Sendo assim, a doença é o TRAJETOR, a doença traça a TRAJETÓRIA até o marco que é o corpo humano, fazendo com que o MARCO se transforme em CONTÊNER, permitindo que o TRAJETOR, entre e se instale no organismo. O que chama atenção no enunciado é a inversão da ordem da ação, não somos nós que pegamos a doença, a doença que traça a trajetória até o nosso corpo e nos pega (“Diabetes, ele vai pegar você?”). A acepção deixa de ser contrair e passa a ser atingir, a doença é a agente da ação.

Outro fato que chama atenção é o termo diabetes, uma composição lexical por truncamento resultante da fusão de obesidade e diabete. Nessa formação, o prefixo *ob-* de *obesidade* perde

a vogal inicial e recebe o prefixo *dia-* de *diabetes*, após apócope da vogal “o”. Tal termo passou a ganhar notoriedade em 2001 a partir do professor e doutor Paul Zimmet, fundador do Instituto Internacional de Diabetes. Podemos pensar na relação entre a obesidade e o diabete e como essas duas palavras estão relacionadas quando pensamos em saúde física.

Sabemos que a ingestão de açúcar em excesso causa a obesidade que, por sua vez, aumenta o risco de desenvolver a doença, gerando a relação metonímica de CAUSA-EFEITO (DIABETES É OBESIDADE). Lakoff e Jonhson (1980) afirmam que, assim como as metáforas, os conceitos metonímicos estruturam não somente a nossa linguagem, mas também nossos pensamentos, atitudes e ações baseadas em nossa experiência.

Pensando no evento pescaria, usamos o anzol para pescar. Nessa cena, é comum colocar alguma isca no anzol (seja um pedaço de camarão, sardinha ou mesmo tatuí e sarnambi) para chamar a atenção dos peixes e em consequência pescá-los. Na capa da revista, a isca oferecida é um brigadeiro, docinho de chocolate bastante popular no gosto dos brasileiros. O objetivo dessa pesca não é mais a tradicionalmente conhecida (pesca de peixes) e sim o ato de pescar pessoas. O brigadeiro no anzol simboliza a doença diabete que está pronta para pegar/atingir as pessoas gulosas que não dispensam uma guloseima. Essas pessoas são presas fáceis para a doença diabete. As metáforas conceptuais ativadas são PESSOAS SÃO PEIXES (PESSOAS SÃO ANIMAIS), BRIGADEIRO É ISCA PARA DIABETES (metáfora pictórica), DOENÇA PESCA PESSOAS e PESSOAS SÃO CONTÊINERES PARA DOENÇAS. A intenção da capa é chamar atenção de como os maus hábitos alimentares influenciam diretamente na nossa saúde física, causando doenças que poderiam ser evitadas.

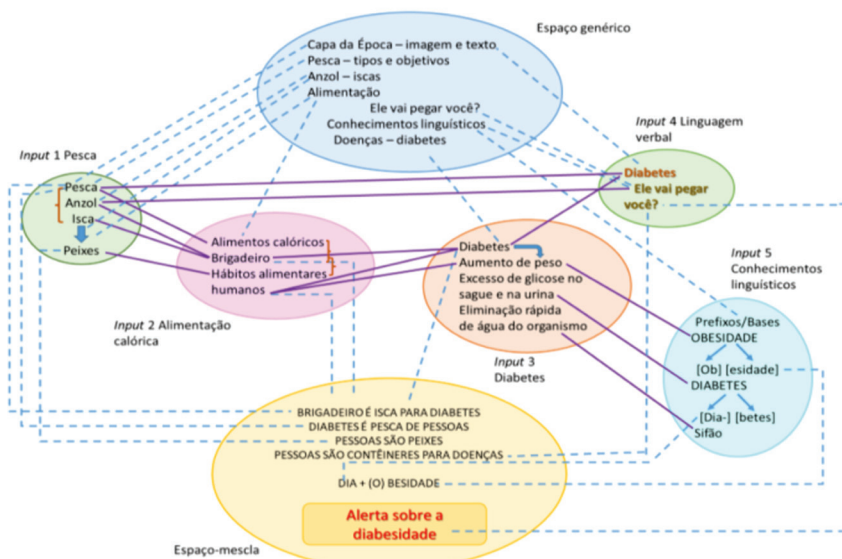
Em termos conceituais, o processo de integração pode ser considerado um poderoso mecanismo para a criação de ideias, capaz de compreender a capacidade imaginativa da mente humana. A mesclagem conceptual propicia a ativação de informações de forma otimizada, em termos de sobrecarga da memória, por meio de compressões que podem ocorrer dentro e entre os espaços mentais que compõem a rede. Assim, a capacidade de abrir, conectar e mesclar espaços mentais fornece um *insight* global, uma compreensão em escala humana e um novo sentido, tornando os seres humanos mais eficientes e criativos (Fauconnier; Turner, 2002, p. 92ss).

Complexas compressões por relações vitais de ANALOGIA e DESANALOGIA são estabelecidas entre os *inputs* por meio das semelhanças e diferenças atribuídas aos elementos desses espaços iniciais. Podemos também pensar na relação de PAPEL-VALOR, visto que precisamos compreender o que um pescador faz, como faz e reportarmos esse papel a imagem da capa de revista. A relação metonímica PARTE-TODO está ligada à compressão CAUSA-EFEITO, na medida em que quanto mais doce comemos, maior a chance de desenvolver a DIABESIDADE. O brigadeiro apenas simboliza uma parte de muitas guloseimas (doces/açúcar) que são capazes de desregular o nosso organismo, causando a doença diabetes.

Segundo Fauconnier e Turner (2002), a essência da operação é fazer uma associação parcial entre dois espaços mentais de entrada (*inputs*) para projetar de forma seletiva elementos daqueles espaços mentais em um novo espaço (espaço-mescla). Os espaços mentais correspondem a conjuntos parciais construídos enquanto pensamos e falamos para propósitos de compreensão local. Logo, os espaços mentais operam *online*, mas são recrutados de forma parcial ao acionarem estruturas disponíveis na memória de longo prazo. Os espaços mentais contêm elementos e são estruturados por Molduras

(frames) e Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs). A integração conceptual é fundamental, pois nos fornece uma percepção global, além de compreensão de fenômenos abstratos em escala humana.

Figura 03 - Conceptualização da capa do brigadeiro no anzol



Fonte: Autora

A figura 3 representa uma megamescla composta por cinco *inputs* (pesca, alimentação calórica, diabetes, linguagem verbal e, por último, conhecimentos linguísticos). Como já dito, a pesca não é mais de peixe e sim de pessoas, o brigadeiro é a isca, e a doença diabete toma o lugar da figura do pescador, é ela quem vai pescar/atingir as pessoas gulosas que não resistem aos doces, em especial ao brigadeiro, conforme representado na capa. Assim como os peixes morrem pela boca, o ser humano que não mantém o hábito alimentar saudável também corre grande risco de ser uma presa fácil para essa doença fatal.

A conceptualização dos elementos em destaque da capa, imagem do brigadeiro preso ao anzol e a informação verbal com letras maiores contida na chamada principal apresentam duas mesclas. Pensando na mescla diabetesidade representada pelo *input 5* (conhecimentos linguísticos), a palavra *diabetes* tem origem grega e significa *sifão*. A doença recebeu esta designação devido à poliúria que a caracteriza, uma vez que o líquido ingerido pelo diabético passa rapidamente pelos rins antes de ser eliminado na urina. Já obesidade é derivada do vocábulo latino *obesitas* e é composta pelo prefixo *ob-*, que significa “em”, “por” ou “sobre”, e pelo particípio passado do verbo *edere*, *comer* ou *devorar*. Em latim, *obesus* significa completamente nutrido, nutrido em excesso (Cunha, 2010).

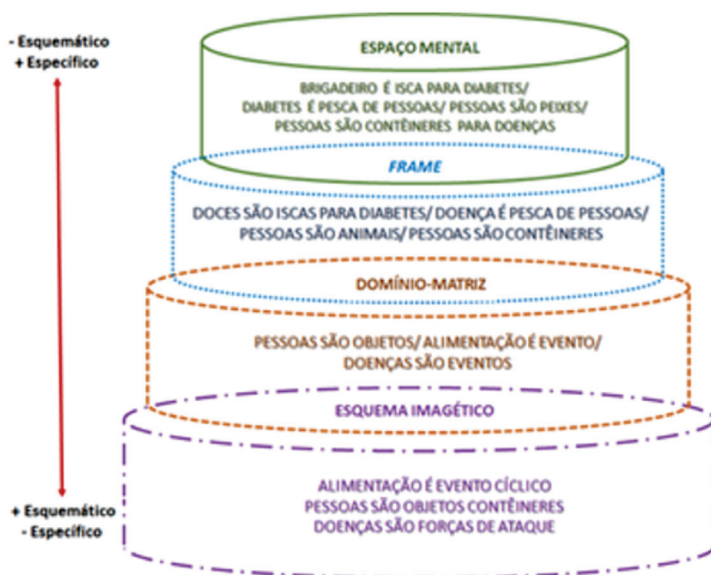
A fim de ilustrar as metáforas em níveis, utilizarei a ilustração cônica proposta por Bernardo (2020) para melhor elucidar as estruturas conceptuais envolvidas. Tal estrutura cônica é representada semelhante a copos retráteis.

As partes do cone se comprimem e se expandem, desde os espaços mentais, processados dinamicamente, *on-line*, na memória de trabalho, aos esquemas imagéticos, estruturas pré-conceptuais analógicas, que, em conjunto com *frames* e domínio-matriz, encontram-se armazenados na memória de longo prazo, disponíveis para ativação de diferentes níveis, nos bastidores da conceptualização, via integração conceptual (BERNARDO; VELOZO; ALMEIDA, 2020, p. 248-249).

A figura 4 ilustra desde os esquemas imagéticos (mais esquemáticos) até os espaços mentais (menos esquemáticos), passando pelos domínios e *frames*, assim como preconiza Kövecses (2020) na teoria da metáfora conceptual estendida. Esses quatro níveis de

esquematicidade podem ser verificados através dessa hierarquia estabelecida.

Figura 04 - Metáforas em níveis



Fonte: Autora, adaptado de Bernardo (2020)

A capa, em questão, cumpre o objetivo de chamar atenção do seu leitor para o perigo que a doença diabete oferece para o ser humano que não possui o hábito de vida saudável, principalmente no aspecto alimentar. Assim, essa nova doença surge da integração conceptual entre os efeitos do diabetes no organismo humano e a obesidade em geral, que pode estar ligada a várias causas, incluindo o tipo físico de uma pessoa.

Considerações Finais

Como seres humanos essencialmente criativos, a nossa linguagem não poderia ser diferente. O verbo *pegar* acompanha essas

mudanças e se mostra potencialmente polissêmico e criativo. Na capa de revista apresentada o verbo *pegar* é o único verbo da chamada principal (“Diabetes, ele vai *pegar* você?”), fato este que não se deu aleatoriamente e sim estrategicamente, tal verbo foi escolhido em detrimentos de outros pelo próprio editorial da revista *Época* para chamar atenção dos seus leitores acerca da prevenção da doença diabetes.

Assim ao nos depararmos com a imagem de um brigadeiro no anzol rapidamente somos capazes de fazer projeções, imaginar, associar e criar ideias novas em cima das informações linguísticas e extralinguísticas envolvidas. Entender a integração conceptual é entender como se dá esse processo criativo de ideias novas em nossa mente. Os textos multimodais, como por exemplo as capas de revistas, são fontes ricas para exploração de integração conceptual.

Referências

- BERNARDO, S.; VELOZO, N. de A.; ALMEIDA, Wellington. *Testou positivo para COVID-19: construção, metáfora, metonímia*. Estudos linguísticos e literários, v. 69 (Número Especial), p. 231-259, 2020.
- CUNHA, A.G. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2010. 124 p.
- DIABETES, ele vai pegar você?. *Época*. São Paulo: O Globo, ed. 610, 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/edicoes-antiores/p/12/>. Acesso em: 14 de março de 2021.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002
- FAUSTO NETO, A. *Comunicação e mídia impressa*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

- FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FORCEVILLE, C. J. Visual and multimodal metaphor in advertising: cultural perspectives *Styles of Communication* 9(2): 26-41, 2017.
- GEERAERTS, D. (Ed.) *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2006.
- GRADY, J. Theories are buildings revisited. *Cognitive Linguistics*, v.8 p. 267-290, 1997.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JONES, R.H. *Discourse and creativity*. Harlow: Pearson Education, 2012, p. 113-32.
- JONES, R. (Org.) *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2014
- KÖVECSES, Z. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.
- KÖVECSES, Z. *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge; New York, NY: Cambridge University Press, 2020.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.
- LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar*, v. 1: theoretical prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.
- MUSSOLF, A. Metaphor scenarios in public discourse. *Metaphor and Symbol*, v. 21, n.1, 2006.
- SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SECUNDINO, T. G. de M. *Delírios do verbo pegar: transformações de esquemas em corporas de língua falada e escrita*. Projeto de Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2018.
- SECUNDINO, T. G. M. *Delírios do verbo pegar: entendendo a sua polissemia*. São Paulo: Editora Dialética, 2021.
- SECUNDINO, Tatiana G. M; SALIÉS Tânia. G. *Multissignificações do verbo pegar: transformações de esquemas imagéticos*. Delta, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153564>.
- TURNER, M. *The literary mind*. Oxford, Oxford University Press, 1996.

ATOTÔ! CONCEPTUALIZAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DE OMOLU, O DONO DA TERRA

.....

Leonardo Jovelino Almeida de Lima (UERJ)

Viviane Alves Caldas (UERJ)

Primeiras considerações

“Atotô! Silêncio”

Iniciamos este trabalho com uma saudação habitualmente utilizada para se referir a Omolu, um dos orixás do Candomblé brasileiro. Destacamos que a escolha da saudação não foi somente por ela se referir a um orixá bastante conhecido e respeitado entre os candomblecistas (pelos seus poderes de cura e bem-estar), mas também pela necessidade da sociedade em que vivemos se silenciar mais para ouvir e respeitar uma religião que sofre diariamente com tantos preconceitos e intolerâncias.

O Candomblé, religião de matriz africana trazida ao Brasil por escravizados ao longo dos séculos XV a XVIII, tem como princípio básico o culto aos orixás e aos ancestrais familiares. Além de retratar elementos da natureza, como fogo, água, ar e terra e os reinos mineral, vegetal e animal, “os orixás representam a personificação das forças da natureza e dos elementos naturais: nascimento e morte, saúde e doença, as chuvas e o orvalho, as árvores e os rios” (Beniste,

2019, p. 79). A junção desses elementos resulta na força vital que mantém a religião viva e dinâmica.

Todavia, em nosso país, o Candomblé ainda suporta práticas preconceituosas e intolerantes, sendo, normalmente, visto como uma religião maligna por muitas das pessoas que a desconhecem, de fato. É interessante percebermos que o preconceito nasce da ignorância; e muito da ignorância advém da própria prática de ignorar aquilo a que não somos habituados ou não conhecemos. Queremos dizer com isso que as visões errôneas e negativas associadas ao Candomblé partem, principalmente, do pouco conhecimento que as pessoas têm dessa religião que, ao nosso ver, é tão bela e rica.

Diante do exposto, procuramos, através deste trabalho, contribuir para desmistificar, mesmo que de forma singela, essas ideias errôneas e negativas. Para isso, trazemos um dos orixás cultuados pelos praticantes do Candomblé como nosso foco de estudo e análise, na intenção de melhor compreendermos a representatividade dessa divindade assim como a sua importância para a mencionada religião. Nossa pesquisa se baseia na compreensão do orixá Omolu, tendo em vista a respeitabilidade atribuída a essa divindade, principalmente, por estar associado à saúde, à cura e à doença.

Conhecido como Omolu, Obaluayê e Xapanã, uma polissemia pode ser constatada para se referir ao mesmo orixá. Segundo Verger (2002), “Obaluayê (Rei, Dono da Terra) ou Omolu (Filho do Senhor) são os nomes dados a Xapanã, deus da varíola e das doenças contagiosas, cujo nome é perigoso ser pronunciado” (Verger, 2002, p. 212). Outros autores indicam ainda que ambos seriam o mesmo orixá, porém Obaluayê, o moço, e Omolu, o velho, e que uma outra definição para Omolu seria o Rei do Mundo. Pierre Verger (2000) considera que “é difícil dar uma definição dessa divindade que seja

válida para o conjunto de lugares onde ele se estabeleceu, pois, suas características variam e parecem ser uma função da distância em relação à região yoruba” (Verger, 2000, p. 248). Conforme Kileuy e Oxaguiã (2009), “Omolu é conhecido também como iléigbona, ‘senhor das terras quentes’, ou babá igbona, ‘pai da quentura’, garantindo através do calor todas as manifestações de vida na Terra: humana, animal ou vegetal” (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p. 244). Marcelo Monteiro (2023) explica, no vídeo “OBALUAYE - Projeto Matrizes Africanas” do canal CETRAB, que a força vital que Obaluayê tinha era de cura, já que ele era um onixegum (curandeiro) e, portanto, ele sabia curar e matar. Como nomes diferentes são usados para mencionar um mesmo orixá, neste trabalho, elegemos o nome Omolu para se referir a essa divindade.

Considerando Omolu como uma divindade relacionada à saúde, à cura e à doença, assumimos como objetivo principal do presente trabalho apresentar a conceptualização do referido orixá assim como discutir sobre a sua importância para a religião Candomblé. Para isso, recorreremos às teorias da Linguística Cognitiva (LC), uma vez que acreditamos serem as que melhor permitem o alcance de uma compreensão detalhada e eficaz da divindade apresentada, atingindo, assim, o nosso objetivo pretendido. As mencionadas teorias são Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980), e Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002).

Esse trabalho se mostra como uma continuidade de pesquisas realizadas que apresentam a religião do Candomblé por um viés cognitivo, ou seja, articulam os estudos religiosos com a LC. Em Caldas e Lima (2022), os autores demonstram como dois orixás do Candomblé, Xangô e Ayrá, associados ao elemento fogo, podem ser distintamente conceptualizados, mesmo que, no Brasil, normalmente, sejam vistos como se fossem uma mesma

divindade. Para essa finalidade, os autores se utilizam da Teoria da Integração Conceptual, no âmbito da LC. Já em Caldas e Lima (2023), através do ensaio intitulado *Pelos caminhos do candomblé: história, cultura e cognição*, discute-se sobre as diferentes visões (positivas e negativas) que as pessoas têm sobre a religião do Candomblé no Brasil; e sobre como a Semântica de *Frames*, proposta por Fillmore (1982), pode nos ajudar a compreender essas diferentes visões, que são estruturadas por modelos históricos e culturais impostos, e acabam influenciando na forma como nosso pensamento é construído.

Teorias norteadoras

Fauconnier e Turner (2002) postulam que a Integração Conceptual, ou a Mesclagem, é uma teoria que integra o arcabouço teórico da Semântica Cognitiva, e determina a capacidade do ser humano de produzir sentidos e ser criativo. Para essa teoria, dois, ou mais, conceitos são mesclados em uma nova ideia; trata-se de processo mental visto como um evento complexo, uma vez que elementos particulares e suas relações são combinados seletivamente em um novo todo, que é entendido como estruturalmente mais rico do que as meras semelhanças dos dois conceitos inicialmente ativados.

De acordo com Fauconnier e Turner (2002, p. 60, tradução nossa):

A mesclagem conceptual é descrita e estudada cientificamente em termos de redes de integração. O conceito de rede de integração consiste em quatro espaços mentais conectados: dois espaços de entrada parcialmente combinados, um espaço genérico constituído por estrutura comum às entradas e o espaço mescla.

O espaço mescla é construído através da projeção seletiva das entradas, do completamento de padrões e da elaboração dinâmica¹.

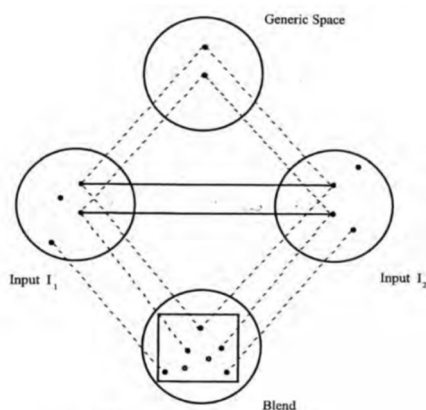
Para a teoria da Integração Conceptual, a construção de sentidos abrange a ativação de, no mínimo, quatro espaços mentais, sendo dois, ou mais, espaços de *input*, ou seja, dois espaços de entrada; um espaço genérico, que contém conhecimentos básicos que os *inputs* têm em comum e permite a conexão de toda a rede de integração; e um espaço mescla, que herda parcialmente elementos dos espaços *input* e que permite a construção do novo significado como produto da estrutura emergente. Para os mesmos autores, os espaços mentais são “pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local. [...] Eles contêm elementos e são normalmente estruturados por *frames*” (Fauconnier; Turner, 2002, p. 40). Já “os *frames* são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso” (Duque, 2015, p. 26). Assim, o processo de integração conceptual envolve a projeção entre os espaços mentais e permite uma correspondência entre elementos análogos, que são licenciados pelo espaço genérico e projetados no espaço mescla. Ferrari (2020, p. 121) explica detalhadamente os elementos do esquema de integração conceptual:

1 Nossa tradução do original: “Conceptual blending is described and studied scientifically in terms of integration networks. In its most basic form, a conceptual integration network consists of four connected mental spaces: two partially matched input spaces, a generic space constituted by structure common to the inputs, and the blended space. The blended space is constructed through selective projection from the inputs, pattern completion, and dynamic elaboration.”

- **Projeção Interdomínios:** projeção parcial entre elementos ativados (contrapartes) pertencentes aos espaços mentais de entrada;
- **Esquema ou espaço genérico:** diz respeito à uma organização de caráter mais abstrato que acaba refletindo o que é compartilhado entre os espaços de entrada;
- **Mescla:** os espaços de entrada são parcialmente projetados nesse último espaço, ou seja, no espaço mescla. Podem ser projetados elementos que eram contrapartes ou não; os elementos dos espaços de entrada podem ser fundidos em um só elemento na mescla, ou projetados de forma separada.

Em suma, o processo de integração conceitual “conecta espaços de entrada, projeta-os seletivamente em um domínio-mescla, e produz estruturas emergentes por meio de composição, completamento e elaboração na mesclagem” (Fauconnier; Turner, 2002, p. 89). Para uma melhor visualização do processo de mesclagem, trazemos a seguinte diagramação:

Figura 01 - Diagrama Básico da Integração Conceitual



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 18)

No diagrama, os círculos representam os espaços mentais ativados. Já as linhas correspondem às conexões realizadas entre esses espaços: para as linhas sólidas, temos as relações de correspondência e as conexões de contraparte entre os *inputs*; para as pontilhadas, temos as projeções entre o espaço genérico e os *inputs* e destes com o espaço mescla. No diagrama, vemos também um retângulo que diz respeito à estrutura emergente. Essa estrutura surge no espaço mescla e não está nos espaços de entrada nem é cópia deles. Assim, compreendemos como a estrutura emergente pode ser vista como o sentido novo, a manifestação da criatividade, proveniente da rede de integração conceptual. Ainda segundo Fauconnier e Turner (2002, p. 92),

Não estabelecemos espaços mentais, conexões entre eles e espaços mesclados sem alguma razão. Fazemos isso porque nos dá uma visão global, compreensão em escala humana e um novo significado. Isso nos torna eficientes e criativos. Um dos aspectos mais importantes de nossa eficiência, percepção e criatividade é a compressão alcançada por meio da mesclagem².

Os novos sentidos, a compreensão e as manifestações de criatividade ocorrem através de relações, classificadas por Fauconnier e Turner como Relações Vitais. As relações vitais têm por objetivo promover as compressões de acordo com a percepção e a compreensão do ser humano, podendo ser de espaço externo, ou *outerspace* (quando ocorrem entre os espaços mentais de entrada) e de espaço interno, ou *innerspace* (quando são comprimidas dentro do espaço

2 Nossa tradução do original: “We do not establish mental spaces, connections between them, and blended spaces for no reason. We do this because it gives us global insight, human-scale understanding, and new meaning. It makes us both efficient and creative. One of the most important aspects of our efficiency, insight, and creativity is the compression achieved through blending” (Fauconnier; Turner, 2002, p. 92).

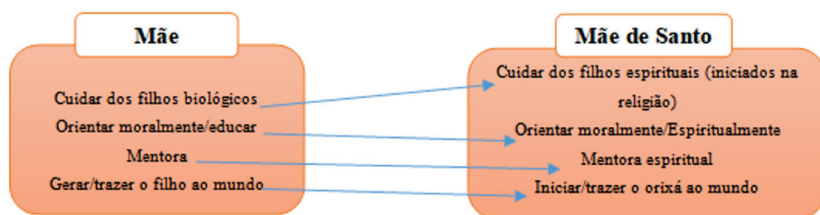
mescla) (Fauconnier; Turner, 2002). Assim sendo, Fauconnier e Turner (2002), elencam as Relações Vitais de MUDANÇA, IDENTIDADE, TEMPO, ESPAÇO, CAUSA—EFEITO, PARTE—TODO, REPRESENTAÇÃO, PAPEL, ANALOGIA, DESANALOGIA, PROPRIEDADE, SIMILARIDADE, CATEGORIA, INTENCIONALIDADE e SINGULARIDADE.

Fauconnier e Turner (2002) ainda apontam que, no processo de mesclagem, as conexões de contraparte entre os *inputs* podem também ser conexões do tipo metafóricas. Com base nesse apontamento, aceitamos que as metáforas podem estruturar os espaços de mescla e, com isso, contribuir para a nossa compreensão, produção de sentidos e para a criatividade. Dito isso, para melhor aprofundarmos nossa análise no presente trabalho, estabelecemos uma relação entre a Teoria da Integração Conceptual e a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por George Lakoff e Mark Johnson no livro *Metaphors We Live By*, de 1980.

A Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) se baseia em longos estudos que consideram a metáfora não apenas como um dispositivo unicamente linguístico, mas como uma ferramenta conceitual usada para criar, estruturar e reestruturar a realidade, baseada nas experiências vividas no cotidiano. Para Lakoff e Johnson, “a essência da metáfora é entender e experienciar uma coisa em termos da outra” (Lakoff; Johnson, 1980, p. 5). Ou seja, a projeção parcial de elementos de um domínio de conhecimento permite a compreensão de um outro. Conforme Ferrari (2020, p. 92), “para cada metáfora, é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato”. Tomemos como exemplo o termo “mãe de santo”, utilizado na religião do Candomblé. Aos praticantes que recebem essa designação, são atribuídos papéis como cuidar, orientar, aconselhar,

entre outros, voltados para a espiritualidade; papéis similares também são atribuídos aos nossos familiares mais próximos, como o pai e a mãe, conforme podemos observar na figura 02.

Figura 02 - Projeções metafóricas – Mãe/Mãe de Santo



Fonte: adaptado de Caldas (2023)

Dessa forma, podemos observar como há relações entre elementos pertencentes a dois distintos domínios (RELAÇÕES SOCIAIS e RELIGIÃO). Dependendo da perspectiva, o domínio poderia ser o mesmo, o de FAMÍLIA, dividindo-se em FAMÍLIA ESPIRITUAL e família INSTITUCIONAL CONSANGUÍNEA. Assim, podemos compreender o conceito e a representatividade da Mãe de Santo para a religião do Candomblé. Essa compreensão somente é possível porque estabelecemos uma metáfora que se torna importante para a religião mencionada: LÍDER RELIGIOSA DE UMA CASA DE CANDOMBLÉ É MÃE.

Lakoff e Johnson (2002, p. 75) ressaltam a importância de notar a estruturação metafórica envolvida, de forma parcial e não total, pois “se fosse total, o conceito seria, de fato, o outro e não simplesmente entendido em termos de outro”. Os autores ressaltam que os valores estão ligados diretamente às questões culturais em que se vive e podem estar relacionados às experiências pessoais de cada indivíduo.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem por objetivo principal apresentar a conceptualização do orixá Omolu pelos vieses das teorias da Metáfora Conceptual e Integração Conceptual, assim como discutir sobre a importância desta divindade para a religião do Candomblé. Dessa forma, para o alcance do mencionado objetivo, percorremos quatro etapas: a) busca e apreciação de imagens; b) busca e apreciação dos mitos; c) identificação dos *frames* ativados; e d) identificação das relações de conceptualização (vitais e metafóricas).

Primariamente, buscamos imagens do orixá Omolu na *internet*. Essa busca foi realizada no site *Google* Imagens, bastante popular e utilizado para pesquisas digitais, por meio da palavra-chave “Omolu”. Do resultado total, selecionamos três imagens, norteados pela representação imagética do orixá em questão assim como pelos possíveis gatilhos imagéticos que se repetiam nas imagens, e que auxiliam na identificação da divindade (cores, acessórios, posição corporal e outros). Em outras palavras, identificamos quais características eram as mais comuns na maioria das imagens encontradas e, assim, elegemos três dessas imagens, por apresentarem, mais fortemente, em nossa visão, essas características identificadas. As três imagens selecionadas foram as seguintes:

Imagem 1³



Imagem 2⁴



Imagem 3⁵



Fonte: Internet – Google Imagens (2023).

Ao analisarmos as imagens, conseguimos encontrar elementos comuns entre elas, como roupa de palha, pipoca, búzios e pequenas cabaças, vigor, cores terrosas, acessórios de palha, instrumentos (vassoura de fibra de coqueiro) etc. Dessa forma, utilizamos esses elementos como gatilhos para nos ajudar na descrição da conceptualização e compreensão desse orixá.

Secundariamente, na intenção de melhor compreender e complementar a nossa análise, decidimos selecionar também três mitos do mesmo orixá (“Omolu cura todos da peste e é chamado Obaluaê”, “Obaluaê tem as feridas transformadas em pipoca por Iansã” e “Omolu ganha das pérolas de Iemanjá”). Acreditamos que os mitos escolhidos nos auxiliam na identificação de particularidades e atributos do orixá, além de oferecerem maiores informações sobre parte de sua história. A coleta dos mitos foi realizada no livro *Mitologia dos Orixás*, de Reginaldo Prandi (2001). Na leitura e análise dos mitos selecionados, identificamos e destacamos (sublinhamos) os gatilhos linguísticos que pudessem nos ajudar a conceptualizar o orixá em questão. Os mitos, assim como os gatilhos destacados, podem ser visualizados no anexo deste trabalho.

3 https://grupocelbracao.com.br/?page_id=678

4 <http://www.juntosnocandomble.com.br/2012/05/orixa-obaluaie-omolu.html>

5 <https://hortafatumbi.org/ecrits/poemes-orixas/omolu>

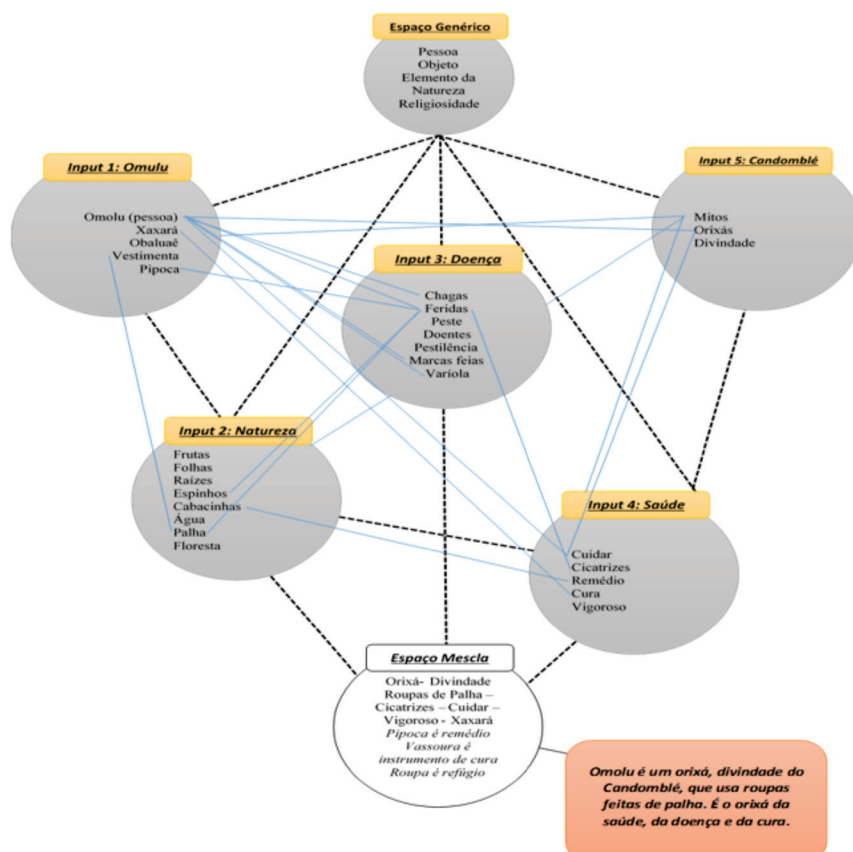
Após, separamos por grupos os gatilhos (imagéticos e linguísticos) que ativaram um mesmo domínio. Feito isso, os *frames* foram nomeados. Gatilhos como Omolu, xaxará, Obaluaê, pipoca e vestimenta foram associados ao *frame* OMOLU. Frutas, folhas, raízes, espinhos, cabacinhas, água, palha e floresta foram associados ao *frame* NATUREZA. Ao *frame* DOENÇA foram associados os gatilhos chagas, feridas, peste, doença, doenças, pestilência, marcas feias, varíola. Ao *frame* SAÚDE foram associados os elementos cuidar, cicatrizes, remédio, cura, vigoroso. Os elementos mitos, orixás e divindades foram associados ao *frame* CANDOMBLÉ. Com os *frames* nomeados e estruturados, coube, por fim, a análise das relações de conceptualização que podem ser identificadas, conforme podemos visualizar a seguir.

“Atotô! O Senhor está na terra...”

Para a conceptualização do orixá Omolu, ativamos uma rede de integração conceptual com sete espaços mentais: o espaço genérico, contendo elementos comuns aos espaços de *input*; o *input 1*: OMOLU, preenchido com domínios relacionados à pessoa, enquanto ser que viveu na terra, conforme expressos pelos mitos selecionados; o *input 2*: NATUREZA, estruturado por elementos ligados à natureza, uma vez que representaram significativamente a vida desse orixá; o *input 3*: DOENÇA, composto por domínios relacionados às condições que afetaram negativamente a vida desse orixá; o *input 4*: CANDOMBLÉ, estruturado por domínios que nos ajudam a compreender a representatividade dos orixás para a religião; o *input 5*: SAÚDE, que ativa domínios voltados para o estado benéfico físico e mental, uma vez que, através dos mitos de Omolu, entendemos como prover saúde é um dos objetivos desse orixá; e, por fim, o espaço mescla, no qual são projetados todos os elementos que nos permitem compreender

o orixá em questão, assim como a sua representatividade para a religião do Candomblé.

Figura 03 - Rede de Integração Conceptual de Omolu



Fonte: elaborado pelos autores, 2023

Dessa forma, a referida conceptualização ocorre por meio das relações que são estabelecidas entre os apontados domínios; relações essas, conforme já explicado na seção anterior, que são intituladas de vitais. Dito isso, para a nossa compreensão de Omolu, constituímos as relações vitais de espaço externo de PARTE-TODO,

TEMPO, REPRESENTAÇÃO, CAUSA-EFEITO, PROPRIEDADE, MUDANÇA, PAPEL e IDENTIDADE.

Inicialmente, vemos como o domínio ‘mitos’ do *input* 5 estabelece as relações de PARTE-TODO e TEMPO com os domínios ativados pelos demais *inputs*, tendo em vista que estes foram engatilhados pelos mitos previamente selecionados. Isso significa que todos os domínios apontados pelos espaços mentais de entrada 1, 2, 3 e 4 (parte) foram ativados por fazerem parte da história (todo) de Omolu. Ademais, torna-se necessário apontar como a compressão da relação vital de IDENTIDADE permite-nos compreender a importância de Omolu para o Candomblé, uma vez que, por ser o orixá da cura e da doença, a relevância a ele atribuída na religião é resultado, principalmente, da compressão de identidade estabelecida entre a criança que tinha o corpo coberto por feridas e o adulto que se torna o orixá, uma divindade.

Omolu, segundo alguns mitos, é filho de Nanã e Oxalá, e a localidade de origem deste orixá é incerta. De acordo com Verger (2000; 2002), a ascendência seria oriunda do território *Tapá*, ou *Nupê*. Omolu teria realizado expedições aos quatro cantos da terra com seus guerreiros. Um dos mitos relacionados a esse orixá relata que ele teria sido abandonado por sua mãe Nanã ao vê-lo coberto por feridas, em virtude da varíola, e acolhido por Iemanjá, que cuidou das chagas com a água do mar, adotando-o como seu filho. E “Omolu tornou-se um homem vigoroso, mas ainda carregava as cicatrizes, as marcas feitas da varíola. Iemanjá confeccionou para ele uma roupa de palha. E com ela ele escondia as marcas de sua doença” (Prandi, 2001, p. 215).

Assim, conforme observamos na rede de integração, podemos estabelecer uma relação de PARTE-TODO entre os *inputs* 1 e 3, uma vez

que as ‘chagas’, as ‘feridas’ e as ‘marcas’ (*input 3*) fazem parte do corpo do referido orixá, simbolizando, pois, uma significativa parte de sua história. Assim, as manifestações da relação vital de PARTE-TODO mencionadas comprimem, no espaço mescla, a relação interna de SINGULARIDADE, dotando, com isso, esse orixá de características que o tornam único e representativo para a religião do Candomblé, conforme melhor veremos adiante.

O próprio domínio ‘feridas’, ativado pelo *input 3*, nos mostra uma relação de CAUSA-EFEITO com o domínio ‘espinhos’, do *input 2*. Isso ocorre porque, de acordo com os mitos selecionados, o principal motivo para o aparecimento das feridas no corpo de Omolu correspondeu aos espinhos encontrados na floresta quando menino. Essa relação vital comprime uma relação de espaço interno de PROPRIEDADE, visto que os machucados no corpo do orixá se tornaram uma característica marcante sua.

As vestimentas de Omolu são geralmente compostas por uma saia de palhas da costa⁶ até a altura dos joelhos, que cobrem todo o seu corpo a fim de esconder as chagas, e um adereço de cabeça trançado com palhas e uma franja presa à sua volta, que costuma ir até a altura do quadril. Por baixo das palhas comumente veste-se uma calça branca. Pequenas cabaças penduradas na saia, que simbolizam o objeto em que ele carrega remédios, também podem compor a vestimenta. No pescoço, usa um fio de contas nas cores preta e branca, podendo variar com detalhes em vermelho. O *lagidiba*, colar feito com pequenos discos redondos, também pode ser usado no pescoço. Vale ressaltar que os acessórios, vestimentas e rituais de Omolu podem variar de terreiro para terreiro.

6 É a fibra de ráfia conhecida como icô (iko) pelo povo do santo. É extraída de uma palmeira chamada igi-agorô (*Igi-Ògòrò*) pelo povo africano e que, no Brasil, recebe o nome de jupati, cujo nome científico é *Raphia vinifera*.

Quando olhamos para a rede de integração conceitual, ainda estabelecemos uma relação de REPRESENTAÇÃO entre os *inputs* 1 e 2, pois o domínio ‘palha’ ativado pelo *input* 2 caracteriza a roupa utilizada por Omolu. É interessante percebermos como essa relação vital mencionada pode comprimir uma relação de PAPEL com o *input* 3. Essa compressão acontece porque a roupa de palha usada pelo orixá tinha a função de cobrir suas feridas e enfermidades, conforme nos mostram os mitos selecionados. Assim, a relação de SINGULARIDADE também aparece no espaço mescla, possibilitando-nos compreender esse orixá também em virtude da forma como ele visualmente se apresenta, ou seja, a sua imagem.

Nesse ponto, uma metáfora aparece, representando, perfeitamente, a relevância das vestimentas de palha para Omolu. Em outras palavras, a mescla e, portanto, a nossa compreensão deste orixá, é estruturada também por uma relação metafórica: ROUPA É REFÚGIO, tendo em vista que as vestimentas de palha ajudam Omolu a se esconder com suas pestilências.

Entre os *inputs* 3 e 4, vemos uma relação de MUDANÇA, já que, no mito de Omolu, suas ‘feridas’ (*input* 3) foram cicatrizadas (*input* 4). Essa citada relação também comprime a de CAUSA-EFEITO com o domínio ‘cuidar’ ativado pelo *input* 4, pois a cicatrização de suas feridas ocasionou o impulso desse orixá de sair para cuidar das pessoas, conforme apontam os mitos. De fato, aqui podemos também empacotar a relação de REPRESENTAÇÃO entre os *inputs* 4 e 5, assim como a de PAPEL estabelecida entre os *inputs* 1 e 5. Omulu (*input* 1) é representado como um orixá (*input* 5), para a religião do Candomblé; sendo, dessa forma, compreendido como uma divindade que tem o poder de cuidar e curar as doenças e prover saúde às pessoas.

Omolu é temido por seu poder de controlar as doenças contagiosas; costuma ser recorrido para pedidos de cura e afastamento de enfermidades, principalmente as de pele e inflamações de ordem geral. Entre os acessórios usados por Omolu e os incorporados neste orixá, estão a lança, que designa sua relação com a guerra, já que Omolu também foi um guerreiro, e o xaxará, objeto que remete a um cetro de mão, decorado com palhas, búzios e miçangas, que tem a finalidade de limpar o ambiente, afastar as doenças e quaisquer outras energias negativas. O *xaxará*, de acordo com Kileuy e Oxaguiã (2009), “é muito temido pela simbologia de sua ligação com a ancestralidade e com Omolu, com a saúde e com a doença, com a vida e com a morte, o que lhe confere um poder sobrenatural muito grande” (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p. 214).

Como Omolu se utiliza do ‘xaxará’ (*input 1*), conforme apontado, podemos também estabelecer uma segunda relação de PAPEL entre os *inputs 1* e 4, já que, com esse apetrecho, o orixá varria as doenças e as pestes para fora das casas, trazendo, assim, a cura e a saúde (*input 4*). Ademais, como o xaxará é tido como uma vassoura, visualizamos, também, a ativação de uma metáfora que acaba sendo projetada para o espaço mescla: VASSOURA É INSTRUMENTO DE CURA. Essa metáfora nos permite entender que um simples instrumento, nas mãos do Omolu, acaba sendo significativamente poderoso e, portanto, representativo para compreendermos quem, de fato, esse orixá é e seu papel para a religião.

Omolu aprecia pratos à base de feijão preto, azeite de dendê e pipocas, entre outros. As pipocas, que representam as feridas no corpo do orixá e também fazem parte de oferendas, costumam ser arremessadas nas pessoas em ritos de celebração, como símbolo de proteção e saúde. No Brasil, muitos terreiros elegeram a segunda-feira o dia da semana dedicado a esse orixá. A saudação entoada a Omolu, “*Atotô*”, significa “Silêncio!”.

Assim, ao olharmos para a rede de integração na figura 3, especificamente para os elementos ‘pipoca’ (*input* 1) e ‘feridas’ (*input* 3), vemos uma relação de MUDANÇA, uma vez que, de acordo com os mitos, as feridas de Omolu foram transformadas em pipoca por Iansã. Esse fato acaba por ser bem representativo para a religião do Candomblé, já que esse alimento é o mais associado às oferendas realizadas ao orixá aqui conceptualizado, conforme acima apontado. Ademais, de igual forma, vemos o estabelecimento de uma metáfora que pode ser estruturada na mescla e que nos ajuda a entender Omolu: PIPOCA É REMÉDIO (justificando a própria relevância desse alimento para as oferendas a esse orixá).

No espaço mescla, a relação interna de SINGULARIDADE nos permite compreender esse orixá como único e, conseqüentemente, diferente das demais divindades da religião do Candomblé. Em outras palavras, a mescla é alimentada por elementos projetados dos espaços de entrada (*inputs*), assim como é estruturada pelas relações metafóricas estabelecidas: ROUPA É REFÚGIO, VASSOURA É INSTRUMENTO DE CURA E PIPOCA É REMÉDIO.

À luz do exposto, na estrutura emergente, representado pelo retângulo na rede de integração conceptual, compreendemos como Omolu é um orixá, uma das divindades da religião do Candomblé, que usa roupas feitas de palha para esconder suas marcas e cicatrizes. É o orixá da saúde, da doença e da cura; utilizando-se de um instrumento chamado xaxará para o provimento do bem-estar e tendo a pipoca como o principal elemento para as suas oferendas realizadas pelos praticantes da religião.

Considerações Finais

O estudo da conceptualização do orixá Omolu permitiu a compreensão dos mitos e dos elementos que compõem a identidade e a história dessa divindade. A análise apresentada possibilitou-nos explorar os *inputs* e *frames* ativados na construção da entidade Omolu ou um dos sentidos ativados acerca de Omolu, além de identificar as relações de conceptualização (vitais e metafóricas) estabelecidas. Dessa forma, demonstramos que na, rede de integração conceptual estruturada, podemos encontrar as seguintes relações vitais de espaço externo: PARTE-TODO, TEMPO, REPRESENTAÇÃO, CAUSA-EFEITO, PROPRIEDADE, MUDANÇA, PAPEL e IDENTIDADE. E essas relações foram comprimidas na mescla em relações de espaço interno de PROPRIEDADE e SINGULARIDADE. Já no que diz respeito às relações metafóricas, estabelecemos as seguintes: VASSOURA É INSTRUMENTO DE CURA, PIPOCA É REMÉDIO e ROUPA É REFÚGIO.

Portanto, tanto as relações vitais de espaço externo como as de interno permitem-nos conceptualizar Omolu como o orixá da saúde e da cura, mas também, da doença. Nesse sentido, compreendemos por que, no Candomblé, Omolu é um orixá muito recorrido para pedidos de cura e bem-estar pelos praticantes e simpatizantes.

Outrossim, destacamos que a integração conceptual, ou mesclagem, é uma teoria apropriada para realizarmos uma adequada representação da conceptualização dos orixás do Candomblé do Brasil. Uma vez que o Candomblé se trata de uma religião simbólica, altamente metafórica, na qual suas práticas nem sempre são vistas no sentido literal, entendemos como essa religião pode se amparar na Linguística Cognitiva na intenção de ser melhor compreendida, conhecida e reconhecida, principalmente, por aqueles que a ignoram movidos por preconceções historicamente e culturalmente impostas.

Dito isso, destacamos a relevância da realização de mais pesquisas e estudos que contribuam para a desmistificação de ideias errôneas e negativas associadas às religiões de matriz africana.

Referências

CALDAS, V. A. “*Axé, Orixá!*”: metáforas e mesclagem na conceptualização de Xangô e Oxum a partir de mitos e representações imagéticas. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CALDAS, V. A.; LIMA, L. J. A. de. Conceptualização e representatividade de divindades do candomblé: análise de Xangô e Ayrá pelo viés da teoria da integração conceptual. *Revista Philologus*, v. 28 n. 84, p. 72-89, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jun./ago, 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1250/1349>. Acesso em: 24 dez. 2022.

CALDAS, V. A.; LIMA, L. J. A. de. Tra la vojoj de kandombleo: Historio, kulturo kaj kogno. *Literatura Foiro: kulturarevuo en esperanto*, La Chaux-de-Fonds, v. 1, n. 323, p. 3-6, jun. 2023.

CETRAB. OBALUAYE - Projeto Matrizes Africanas. 2023. (10m40s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cyUP_6xL9hI&t=152s. Acesso em: 15 mar. 2023.

DUQUE, P. H. (2015). Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*, Julho-Agosto 2015, 39, 25-48. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/902>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2020.

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hansin Publishing, 1982. p. 111-137.

KILEUY, O.; OXAGUIÃ, V. *O Candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. Da trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

PRANDI, R. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VERGER, P. F. *Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VERGER, P. F. *Orixás: deuses iorubás na África e no novo mundo*. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

ANEXO – MITOS DE OMOLU SELECIONADOS

OMOLU CURA TODOS DA PESTE E É CHAMADO OBALUAÊ

Quando Omolu era um menino de uns doze anos, saiu de casa e foi para o mundo fazer a vida.

De cidade em cidade, de vila em vila, ele ia oferecendo seus serviços, procurando emprego.

Mas Omulu não conseguia nada.

Ninguém lhe dava o que fazer, ninguém o empregava. E ele teve que pedir esmola, mas ao menino ninguém dava nada, nem do que comer, nem do que beber.

Tinha um cachorro que o acompanhava e só.

Omulu e seu cachorro retiraram-se no mato e foram viver com as cobras.

Omulu comia o que a mata dava: frutas, folhas, raízes. Mas os espinhos da floresta feriam o menino.

As picadas de mosquito cobriam-lhe o corpo.

Omulu ficou coberto de chagas.

Só o cachorro confortava Omulu, lambendo-lhe as feridas.

Um dia, quando dormia, Omulu escutou uma voz:

“Estás pronto. Levanta e vai cuidar do povo”.

Omulu viu que todas as feridas estavam cicatrizadas.

Não tinha dores nem febre.

Obaluaê juntou as cabacinhas, os atós, onde guardava água e remédios que aprendera a usar com a floresta, agradeceu a Olorum e partiu.

Naquele tempo uma peste infestava a Terra.

Por todo lado estava morrendo gente.

Todas as aldeias enterravam os seus mortos.

Os pais de Omulu foram ao babalaô e ele disse que Omulu estava vivo e que ele traria a cura para a peste.

Todo lugar aonde chegava, a fama precedia Omulu.

Todos esperavam-no com festa, pois ele curava.

Os que antes lhe negaram até mesmo água de beber agora imploravam por sua cura.

Ele curava todos, afastava a peste.

Então dizia que se protegessem, levando na mão uma folha de dracena, o *peregun*, e pintando a cabeça com *efum*, *ossum* e *uági*, os pós branco,

vermelho e azul usados nos rituais e encantamentos.

Curava os doentes e com o *xaxará* varria a peste para fora da casa, para que a praga não pegasse outras pessoas da família.

Limpava casas e aldeias com a mágica vassoura de fibras de coqueiro, seu instrumento de cura, seu cetro, o *xaxará*

Quando chegou em casa, Omulu curou os pais e todos estavam felizes. Todos cantavam e louvavam o curandeiro e todos o chamavam de Obaluaê, todos davam vivas ao *Senhor da Terra*, Obaluaê.

OBALUAÊ TEM AS FERIDAS TRANSFORMADAS EM PIPOCA POR IANSÃ

Chegando de viagem à aldeia onde nascera, Obaluaê viu que estava acontecendo uma festa com a presença de todos os orixás.

Obaluaê não podia entrar na festa, devido à sua medonha aparência.

Então ficou espreitando pelas frestas do terreiro.

Ogum, ao perceber a angústia do orixá, cobriu-o com uma roupa de palha que ocultava sua cabeça e convidou-o a entrar e aproveitar a alegria dos festejos.

Apesar de envergonhado, Obaluaê entrou, mas ninguém se aproximava dele.

Iansã tudo acompanhava com o rabo do olho.

Ela compreendia a triste situação de Omulu e dele se compadecia.

Iansã esperou que ele estivesse bem no centro do barracão.

O *xirê* estava animado.

Os orixás dançavam alegremente com suas *equedes*

Iansã chegou então bem perto dele e soprou suas roupas de *mariô*, levantando as palhas que cobriam sua pestilência.

Nesse momento de encanto e ventania, as feridas de Obaluaê pularam para o alto, transformadas numa chuva de pipocas, que se espalharam brancas pelo barracão.

Obaluaê e Iansã Igbalé tornaram-se grandes amigos e reinaram juntos sobre o mundo dos espíritos, partilhando o poder único de abrir e interromper as demandas dos mortos sobre os homens.

OMOLU GANHA DAS PÉROLAS DE IEMANJÁ

Omulu foi salvo por Iemanjá quando sua mãe, Nanã Burucu, ao vê-lo doente, coberto de chagas, purulento, abandonou-o numa gruta perto da praia. Iemanjá recolheu Omulu e o lavou com água do mar.

O sal da água secou suas feridas.

Omulu tornou-se um homem vigoroso, mas ainda carregava as cicatrizas, as marcas feias da variola.

Iemanjá confeccionou para ele uma roupa toda de ráfia.

E com ela ele escondia as marcas de suas doenças.

Ele era um homem poderoso.

Andava pelas aldeias e por onde passava deixava um rastro ora de cura, ora de saúde, ora de doença.

Mas continuava sendo um homem pobre.

Iemanjá não se conformava com a pobreza do filho adotivo.

Ela pensou:

“Se eu dei a ele a cura, a saúde, não posso deixar que seja sempre um homem pobre”.

Ficou imaginando quais riquezas poderia dar a ele.

Iemanjá era a dona da pesca, tinha os peixes, os polvos, os caramujos, as conchas, os corais.

Tudo aquilo que dava vida ao oceano pertencia a sua mãe, Olocum, e ela dera tudo a Iemanjá.

Iemanjá resolveu então ver suas jóias.

Tinha algumas, mas enfeitava-se mesmo era com algas.

Ela enfeitava-se com a água do mar, vestia-se de espuma.

Ela adornava-se com o reflexo de Oxu, a Lua.

Mas Iemanjá tinha uma grande riqueza e essa riqueza eram as pérolas, que as ostras fabricavam para ela.

Iemanjá, muito contente com a sua lembrança, chamou Omulu e lhe disse:

“De hoje em diante, és tu quem cuidas das pérolas do mar.

Serás assim chamado de Jeholu, o Senhor das Pérolas”.

Por isso as pérolas pertencem a Omulu.

Por baixo de sua roupa de ráfia, enfeitando seu corpo marcado de chagas, Omulu ostenta colares e mais colares de pérola, belíssimos colares.

Fonte: Prandi (2001)

REFORMA TRABALHISTA É...: A CONSTRUÇÃO COGNITIVO-DISCURSIVA DO EFEITO DE HUMOR EM CHARGES

.....

Naira de Almeida Velozo (UERJ)

Bruno Gomes (UERJ)

Introdução

A Reforma Trabalhista implementada no Brasil em 2017, instrumentalizada pela lei nº 13.467, representou uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Na perspectiva do governo do ex-presidente Michel Temer, vigente à época, a reforma tinha como objetivo transformar a CLT em uma legislação simplificada e clara, que possibilitaria a negociação coletiva do salário e da jornada de trabalho, por exemplo. O governo defendia a necessidade de modernização das leis trabalhistas, visando à manutenção de empregos, à geração de novos postos de trabalho e, consequentemente, ao combate à crise econômica no país.

O texto da reforma trabalhista, apesar de criticado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Folha de São Paulo, 2017), pelo Ministério Público do Trabalho e pela Organização Internacional do Trabalho (Globo Rural, 2017), por representar um enorme retrocesso nas relações trabalhistas, sobretudo, por impor significativa redução de direitos conquistados em mais de 70 anos de lutas sindicais, foi defendido por grande parcela do empresariado nacional, bem como

pelo presidente do Tribunal Superior do Trabalho (TST) (Folha de São Paulo, 2017) e por parte dos economistas de relevância nacional.

Devido a essas perspectivas antagônicas, a reforma foi motivo de inúmeras polêmicas e de comoção social. Nesse sentido, neste capítulo, objetiva-se descrever o funcionamento de *frames* em competição e metáforas na construção do efeito de humor em duas charges sobre a reforma trabalhista em circulação no ambiente digital. Para tanto, adota-se como referencial teórico a Semântica de *Frames* (Lakoff, 2006; Fillmore, 2006), a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 2002), a abordagem da metáfora monomodal e multimodal (Forceville, 2008, 2006) e os conceitos de metáfora situada e nicho metafórico (Vereza, 2013, 2010, 2007).

O capítulo está organizado do seguinte modo: breve revisão das categorias de análise adotadas na segunda seção; apresentação dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa na terceira seção; análise das charges selecionadas na quarta seção; e considerações finais.

Categorias de análise em Semântica Cognitiva¹

A virada cognitiva dos estudos da metáfora tem como marco inicial o trabalho de Lakoff e Johnson (2002), para os quais a metáfora “está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 45). Os autores defendem que a natureza da metáfora não é estritamente linguística, uma vez que o sistema conceptual humano é fundamentalmente metafórico. Dessa forma, estabelecem uma distinção entre os conceitos de ‘metáfora conceptual’ e ‘expressão metafórica’. Enquanto o primeiro se trata de uma estrutura cognitiva armazena-

¹Partes substanciais desta seção podem ser encontradas em outros textos publicados pelos autores, em razão do uso do mesmo referencial teórico aplicado a diferentes propostas de análise.

da na memória de longo prazo; o segundo é compreendido como o gatilho verbal que possibilita a ativação da metáfora conceptual.

As metáforas são consideradas relações estáveis e sistemáticas entre dois domínios conceptuais, denominados fonte e alvo. Os domínios podem ser estruturados por *frames*, compreendidos como esquematizações de cenas da experiência, “sistema[s] de conceitos relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadram” (Fillmore, 2006, p. 373, tradução nossa).

Para corroborar a ideia de que as metáforas não são, necessariamente, de natureza linguística, Forceville (2006) demonstra suas manifestações não verbal e multimodal, por meio de sistemas de sinalização ou de signos denominados modos, os quais indicam alvos e fontes metafóricas. Forceville (2006) define modo como um sistema de signos interpretáveis devido a um processo de percepção específico relacionado a um dos cinco sentidos, o que inclui sinais pictóricos, escritos ou falados, gestos, sons, músicas, cheiros, gostos, toques.

Com base na combinação ou não desses modos na ativação de metáforas, essas são classificadas em monomodais ou multimodais. Na primeira, domínio-alvo e domínio-fonte são, exclusiva ou predominantemente, constituídos por um único modo, como as metáforas pictóricas; enquanto, na segunda, alvo e fonte são representados, exclusiva ou predominantemente, em modos diferentes. Forceville (2006, 2008) divide as metáforas monomodais pictóricas em quatro subtipos, a saber: (i) híbrido, caracterizado tanto por homoespacialidade quanto por não-compatibilidade. Nesse caso, dois fenômenos são representados visualmente ocupando o mesmo espaço de uma maneira fisicamente impossível. Assim, duas entidades distintas são

mescladas fisicamente em uma única *gestalt*; (ii) contextual, ocorre devido à inserção de um objeto em um contexto visual pouco provável; (iii) símile, em que dois objetos são representados na íntegra de forma semelhante em relação à forma, posição, cor, iluminação, função, dentre outras técnicas; (iv) integrado, em que um fenômeno é experimentado como objeto ou *gestalt* unificada e representado em sua totalidade de maneira tal que se assemelha a outro objeto ou *gestalt*, mesmo sem pistas contextuais.

Segundo Forceville (2006), a construção da identidade pode ocorrer por semelhança perceptual entre tamanho, cor, posição, postura, textura, materialidade, por exemplo; por preenchimento de um *slot* esquemático inesperadamente, ou seja, inserção de algo em contexto não natural ou convencional, desvios em relação a *gestalts* ou esquemas típicos; ou por sugestão simultânea, duas coisas sinalizadas em modos diferentes, por exemplo, “um beijo acompanhado por barulho de correntes, para indicar mapeamento metafórico de prisão” (Forceville, 2006, p. 13, tradução nossa).

Em razão do direcionamento desta pesquisa para a dimensão cognitivo-discursiva da metáfora, além de operar com as categorias “metáfora conceitual” e “metáfora monomodal e multimodal”, faz-se necessário adotar também os conceitos inter-relacionados de “nicho metafórico” (Vereza, 2007; 2010) e de “metáfora situada” (Vereza, 2013), a fim de analisar o funcionamento da metáfora no discurso *online*.

O conceito de nicho metafórico pode ser compreendido como uma rede metafórica tecida a partir de desdobramentos textuais de uma ou mais metáforas locais e episódicas em uma unidade semântico-discursiva no texto, por exemplo, um parágrafo, formando um todo coerente com propósito claramente argumentativo

(Vereza, 2010, p. 209-210). Portanto, o nicho metafórico organiza tanto o texto quanto a própria argumentação (Vereza, 2010, p. 210), por meio de mapeamentos metafóricos construídos discursiva e cognitivamente pelo autor.

A metáfora situada é de natureza local, episódica e deliberada, assim caracterizada por “estruturar cognitivamente textos específicos, principalmente nichos metafóricos encontrados nesses textos” (Vereza, 2013, p. 6), embora não necessariamente seja linguisticamente explicitada no texto. Vereza (2013, p. 6) aponta que a metáfora situada “conduz, cognitiva e discursivamente, todo um desdobramento, ou mapeamento textual, online, episódico, construindo [...] um ponto de vista, de uma maneira deliberada”, encontrando-se, dessa forma, na interface entre cognição e pragmática.

Embora episódicas e deliberadas, segundo Vereza (2013), as metáforas situadas parecem ser sustentadas sociocognitivamente por metáforas conceituais. Estabelecem-se, portanto, relações entre *frames online*, em que se fundamentam as metáforas situadas, e *offline*, que estruturam as metáforas conceituais, conseqüentemente, entre o discurso *online* e o discurso enquanto *frame* profundo ou ideologia.

Para Lakoff (2006), os *frames* profundos são as estruturas mais básicas que constituem uma cosmovisão moral ou uma filosofia política. Esse autor compreende *frame* como uma estrutura mental que possibilita ao ser humano a compreensão da realidade, facilitando as interações mais básicas com o mundo, uma vez que estrutura ideias e conceitos, molda a forma de raciocínio e interfere nas percepções e ações humanas, de modo, em parte, inconsciente. Lakoff (2006) classifica os *frames* em três tipos: (i) superficiais, considerados “*slogans* cativantes”, capazes de manipular a inteligência dos interlocutores, os quais se constroem a partir de *frames*

lexicais, ou seja, a partir do sentido comum associado às palavras, mas dependem criticamente de *frames* profundos; (ii) intermediários, compreendidos como *frames* de definição de questão, os quais caracterizam o problema, atribuem culpa e restringem soluções. Segundo o autor, o aspecto mais relevante desse tipo de *frame* é o bloqueio a importantes preocupações que estão fora do seu escopo; (iii) profundos, que definem o “bom senso” geral de um indivíduo, uma vez que estruturam princípios e conceitos fundamentais.

Explicitadas as categorias de análise adotadas, apresentam-se, na próxima seção, aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

Aspectos teórico-metodológicos

Tendo em vista o material selecionado para a análise, antes de apresentar uma caracterização da pesquisa e de seus objetivos, faz-se relevante apontar breves considerações sobre o gênero charge e sua relação com o humor. A charge se constitui enquanto representação pictórica ou verbo-pictórica que satiriza personagens ou episódios de conhecimento público. Necessariamente, esse gênero se relaciona a práticas culturais de um dado momento histórico, portanto, trata-se de um gênero temporal que transpõe, geralmente de forma humorada e crítica, o olhar de seu autor acerca de um fato relevante e pontual.

Em função desse sincronismo, o leitor deverá, além de se situar no tempo, recuperar experiências vividas e fatos históricos que o permitam realizar inferências para a construção do sentido (Gomes, 2014). A complementação de sentido por parte do leitor também ocorre em razão de a charge ativar uma determinada cena, sem necessariamente se utilizar de uma sequência de episódios em sua estrutura.

A charge se consolidou como instrumento de crítica político-social que prioriza a imagem enquanto modo de transmissão do conteúdo, comunicando, de forma incisiva e opositora, os acontecimentos político-sociais. Para a concretização da crítica, esse gênero se apropria do humor por meio da construção de uma cena exagerada que supera o objetivo de fazer rir, visando à promoção da reflexão (Matias; Maia, 2014).

Possenti (2020, p. 55) considera que o “humor de uma charge se deve, entre outras características, ao tipo de estereótipo explorado e ao exagero em relação ao comportamento daquele[daquilo] que se critica”. O humor se deve à apresentação de algo conhecido em uma nova linguagem, de forma exagerada e intensificada (Possenti, 2020). Desse modo, a crítica é mobilizada “não por uma novidade quanto ao que se diz (conteúdo), mas sim quanto ao modo peculiar de dizer (forma).” (Possenti, 2020, p. 55).

Para o autor, na construção do efeito de humor, explora-se um jogo entre forma e conteúdo que se vincula ao implícito, à sugestão e ao exagero. Nas palavras de Possenti (2020, p. 54), é o “exagero que produz o efeito de humor, graças à surpresa, à exploração do duplo sentido, de jogos de palavras, de implícitos”. Assim, a interpretação do efeito de humor depende, geralmente, da descoberta de um pressuposto, que, quando identificado, “surpreende por não fazer parte do desenvolvimento daquela história, segundo a sua versão mais comum, mais típica, mais prototípica” (Possenti, 2020, p. 53).

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, descritivo e bibliográfico, objetiva-se analisar, de forma interpretativista, duas charges acerca da reforma trabalhista que circulam em ambiente digital a fim de descrever o funcionamento cognitivo-discursivo de metáforas e *frames* nesse gênero, o que culmina na produção do efeito de humor.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e descrever os *frames* e mapeamentos metafóricos que fundamentam a construção do efeito de humor emergente das charges e seu funcionamento no discurso. Para tanto, as etapas do trabalho relacionam-se aos seguintes procedimentos de análise: (i) identificação de gatilhos verbais e imagéticos acionadores de metáforas; (ii) identificação dos *frames*² envolvidos no processamento metafórico; (iii) descrição dos mapeamentos metafóricos ativados a partir dos textos; (iv) análise do efeito de sentido emergente das charges e de seus propósitos argumentativos.

Ao atingir esses objetivos, espera-se (i) contribuir com as investigações teóricas acerca dos estudos da metáfora; (ii) revelar o papel discursivo-argumentativo dos mapeamentos metafóricos acionados a partir das charges; e (iii) refletir sobre o funcionamento de *frames* em competição e metáforas situadas para a construção do efeito de humor em charges.

Na próxima seção, apresenta-se a análise das charges selecionadas.

Reforma trabalhista em charges: metáforas situadas e *frames* em competição na construção do humor

As charges selecionadas para a análise foram coletadas entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 de forma livre quanto às fontes e aos períodos de publicação dos textos. A primeira, intitulada “*Reforma trabalhista é escravidão*” (Figura 1), foi coletada no dia 23 de agosto de 2017 e publicada no dia

2 Embora se utilize o termo ‘domínio’ para nomear o sistema de conhecimento compreendido como fonte e alvo metafóricos, neste trabalho, optou-se por adotar o termo ‘*frame*’, em razão da adoção conjunta de categorias de análise provenientes dos estudos da metáfora e da Semântica de *Frames*, ainda que, segundo Kövecses (2017), ‘*frame*’ possa ser compreendido como uma estrutura cognitiva mais específica e menos esquemática que ‘domínio’. *Frame* é uma estrutura contida no domínio que ativa uma parte deste.

14 de julho de 2017; a segunda, nomeada “*Reforma trabalhista é desamparo*” (Figura 2), foi coletada no dia 19 de agosto de 2018 e publicada em 13 de novembro de 2017. Ambas foram publicadas na plataforma virtual “Humor Político”, uma plataforma livre, na qual qualquer produtor de charges de conteúdo político pode se cadastrar e publicar sua obra. Os textos foram veiculados em períodos muito próximos à aprovação da reforma de 2017, momentos de grande ebulição política e social provocados pelos possíveis efeitos dessa nova legislação.

Na Figura 01, apresenta-se a primeira charge selecionada.

Figura 01 - *Reforma trabalhista é escravidão*



Fonte: Humor Político

No texto multimodal, observam-se dois personagens com vestimentas que aludem a uniformes de trabalho. Um deles pode ser identificado como um operário, devido à representação prototípica do trabalhador do chão da fábrica, do espaço da obra, em razão do uso de um capacete. O outro carrega consigo um relógio de

ponto, e, entre os dois, há um tronco de madeira. Os personagens dialogam acerca da substituição do relógio de ponto pelo tronco. A linguagem verbal é expressa pelo par pergunta-resposta “Por que o tronco no lugar do relógio de ponto?” e “Faz parte da modernização trabalhista!”.

A charge é estruturada pelos *frames online* MODERNIZAÇÃO TRABALHISTA e ESCRAVIDÃO. O primeiro *frame* é ativado pelos itens lexicais “relógio de ponto” e “modernização trabalhista” e pelas imagens dos personagens uniformizados e de um relógio de ponto. O segundo *frame* conceitual é ativado, metonimicamente, pelo termo “tronco” e pela imagem de um tronco disposto na vertical entre os dois trabalhadores.

O relógio de ponto é um dispositivo utilizado para controlar as horas trabalhadas por um empregado em uma empresa, equipamento que, apesar de impor ao trabalhador o uso de seu tempo segundo limites de uma legislação em grande parte chancelada por aqueles que empregam, representa um avanço nas relações de trabalho, pois, por meio dele, estabeleceu-se um teto de tempo nas jornadas trabalhadas. Dessa forma, a possibilidade de exploração do trabalhador pelo empregador foi reduzida.

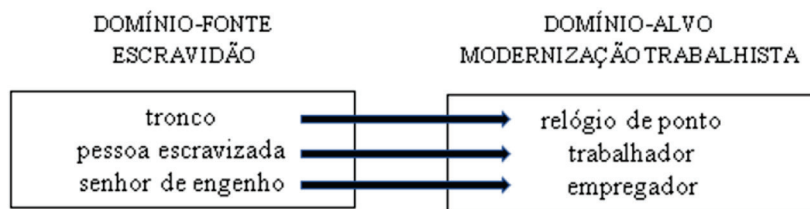
O *frame* lexical “modernização trabalhista” surge como um importante dispositivo para a elite econômica do país, pois a associação entre os termos “modernização” e “trabalhista” instaura, com base nas acepções prototípicas de ambos os itens lexicais, o sentido de que a reforma atenderá de modo mais adequado às necessidades do mercado e do trabalhador, portanto, as relações trabalhistas acontecerão de maneira mais fluida, ou seja, menos burocrática e mais produtiva para empregado e empregador, promovendo o desenvolvimento econômico da nação. Desse modo, aspectos da lei

que amparavam o trabalhador foram enquadrados como um entrave para o desenvolvimento da economia.

O tronco de madeira, na vertical, fixado ao chão, em substituição a um relógio de ponto, representa um retrocesso civilizacional. Isso, porque, assim disposto, faz alusão ao regime escravocrata, em que era utilizado como objeto de tortura física para restrição/controle de pessoas escravizadas. A analogia entre o tronco e o relógio se sustenta, pois, semelhantemente ao período escravocrata, guardadas as devidas proporções, instaurou-se, com a aprovação da reforma trabalhista, grande desigualdade de direitos entre empregado e empregador, transformando a “livre negociação”, termo utilizado para designar a prevalência do negociado sobre o legislado, em um dispositivo que possibilita a imposição de condições abusivas do contratante sobre o contratado.

Na charge, a metáfora deliberada *Relógio de ponto é tronco* possui manifestação multimodal, uma vez que os gatilhos acionadores de significado são simultaneamente verbais e pictóricos, “relógio de ponto” e “tronco”. É possível argumentar que se trata de uma metáfora multimodal deliberada, ou situada, devido à inserção de um objeto, o tronco, em um contexto visual pouco provável, um cenário de atividade trabalhista. A partir dessa metáfora, são acionados desdobramentos textuais por meio de mapeamentos entre os *frames* MODERNIZAÇÃO TRABALHISTA e ESCRAVIDÃO, conforme se verifica no Quadro 01.

Quadro 01 – Mapeamentos entre os *frames* MODERNIZAÇÃO TRABALHISTA e ESCRAVIDÃO



Fonte: Autores

Com base no Quadro 01, observa-se que, globalmente, a charge pode ser compreendida como um nicho metafórico, pois não só o relógio de ponto é metaforicamente conceptualizado como um tronco, mas também os trabalhadores são compreendidos como pessoas escravizadas e os empregadores como senhores de engenho. Dessa forma, emerge a metáfora multimodal *Modernização trabalhista é escravidão*, tendo em vista que os domínios (ou *frames*) fonte e alvo são acionados simultaneamente por gatilhos verbais e pictóricos, “relógio de ponto” (imagem e item lexical), “modernização trabalhista” (item lexical) e “tronco” (imagem e item lexical). Assim, utiliza-se de um fato histórico, tangível, a escravidão, para a construção do sentido de modernização trabalhista.

As metáforas situadas *Relógio de ponto é tronco* e *Modernização trabalhista é escravidão* parecem ser fundamentadas socio-cognitivamente pela metáfora conceptual **CONTROLE É RESTRIÇÃO**³, tendo em vista a analogia entre o relógio de ponto e o tronco, uma vez que o primeiro simboliza o controle da jornada de trabalho pelo

3 Restrição é um tipo de esquema imagético de força. Gibbs e Colston (2006) definem esquemas imagéticos como gestalts experienciais que emergem conforme se manipulam objetos, orienta-se espacial e temporalmente e direciona-se o foco perceptual com diferentes propósitos. Os autores enfatizam que, apesar de os esquemas imagéticos derivarem de processos perceptuais e motores, não são processos sensório-motores, mas meios primários, imaginativos e não-proposicionais, por meio dos quais se constitui ou se organiza a experiência (Gibbs; Colston, 2006, p. 30). Esquemas imagéticos podem operar como domínios-fonte em metáforas primárias, como a metáfora conceptual controle é restrição.

armazenamento dos registros de horário de entrada, saída e intervalo para refeição por meio da força institucional, e o segundo representa o controle severo das ações e do corpo humano por meio da força física. A ideia de restrição física pode ainda ser abstratizada como restrição, redução ou, em última instância, anulação de direitos do trabalhador imposta pela reforma trabalhista.

Os mapeamentos metafóricos, ao criarem uma narrativa com um desfecho extremo, a substituição do instrumento de controle da jornada de trabalho, relógio de ponto, pelo instrumento de tortura, tronco, atuam discursivo-argumentativamente como uma crítica à Reforma Trabalhista e à concepção de modernização das relações de trabalho, ao satirizar o retrocesso da relação empregador-empregado ocasionado pelas alterações na lei trabalhista. Dessa forma, o efeito de humor é construído por meio da ironia, já que, no contexto da charge, o termo ‘modernização’, em contraste com o uso do tronco como instrumento de controle do trabalhador, aciona seu sentido oposto, retrocesso.

Segundo Coulson (2005, p. 8 apud Rejala, 2014), o discurso irônico comumente evoca cenários contrafactuais, pois “o ouvinte é confrontado com uma mescla que deve ser descompactada em dois espaços de entrada: um de reação esperada e outro de gatilho contrafactual”. Neste caso, o gatilho contrafactual é o tronco. Verifica-se, portanto, que a ironia e, conseqüentemente, seu efeito humorístico são motivados por objetivos retóricos, como a necessidade de promover ideias, estimular reações e “elicitare um construto apropriadamente motivado” (Coulson, 2001, p. 200 apud Neves, 2006, p. 246), neste caso, a metáfora deliberada *Modernização trabalhista é escravidão*.

Na Figura 02, apresenta-se a segunda charge selecionada para a análise.

Figura 02 - *Reforma trabalhista é opressão/submissão*



Fonte: Humor Político

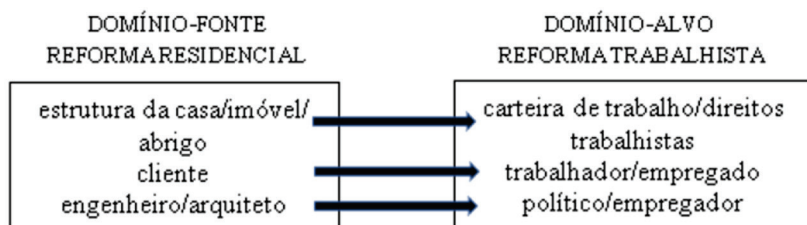
Na charge, observa-se a figura de um homem calvo, de pé, usando óculos e terno. Ao seu lado, encontra-se a representação de uma casa, com paredes, piso e um teto em duas águas, todas essas estruturas compostas por carteiras de trabalho. Dentro dessa casa, nota-se um homem trajado de camisa e calça, que, pelas dimensões muito reduzidas do imóvel, pela posição física, sentado e curvado, e pela expressão de seu rosto, aparenta muito desconforto. Nesse cenário, o homem de terno pergunta ao que habita a casa: “Então, gostou da reforma?”. Por sua vez, o segundo personagem responde: “Desconfortável... mas é o que temos para hoje!!!”.

A charge é estruturada pelos *frames online* REFORMA TRABALHISTA e REFORMA RESIDENCIAL, acionados pelo *frame lexical* REFORMA. O primeiro *frame* é ativado ainda pela imagem das carteiras de trabalho; o segundo também é acessado pela representação pic-

tórica de um imóvel. Kövecses (2017) afirma que o *frame* CASA/IMÓVEL ativa o domínio-matriz CONSTRUÇÃO, constituído por grande número de conceitos esquemáticos, por diversos *frames*, dentre eles o de FUNÇÃO DA CONSTRUÇÃO, que, neste caso, pode ativar elementos como amparo, teto, proteção, dignidade. O *frame* CASA/IMÓVEL é também fundamentado por elementos ligados ao aspecto estrutural das construções, que compreende, por exemplo, as dimensões do imóvel, a ideia de conforto ou desconforto. O *frame* REFORMA, por sua vez, pode ativar elementos como engenheiro/arquiteto, contratado e contratante.

A forma da casa/imóvel ativa a metáfora situada pictórica monomodal do subtipo híbrido *Carteira de trabalho é casa/abrigo*. Classifica-se essa metáfora como híbrida, pois as carteiras de trabalho e as estruturas da casa ocupam o mesmo espaço de uma maneira fisicamente impossível, mescladas em uma única *gestalt*. Na charge, como em muitas sociedades, a casa/o imóvel representa abrigo, proteção, conceitos que, neste contexto, podem ser abstratizados como proteção/direito trabalhista. A partir dessa metáfora situada são acionados desdobramentos textuais por meio de mapeamentos entre os *frames* REFORMA TRABALHISTA e REFORMA RESIDENCIAL, conforme se observa no Quadro 02.

Quadro 02 – Mapeamentos entre os *frames* REFORMA TRABALHISTA e REFORMA RESIDENCIAL



Fonte: Autores

Os mapeamentos representados no Quadro 02 evidenciam que a charge apresentada na Figura 2 pode ser compreendida como um nicho metafórico, já que a projeção da carteira de trabalho, representação dos direitos trabalhistas, na estrutura da casa/imóvel, representação do abrigo/amparo, desencadeia outros mapeamentos como *Trabalhador/empregado é cliente e Político/empregador é engenheiro/arquiteto*. Desses mapeamentos, emerge a metáfora multimodal *Reforma trabalhista é reforma residencial*, tendo em vista que os domínios (ou *frames*) fonte e alvo são acionados simultaneamente por gatilhos verbais e pictóricos, “reforma” (item lexical), “carteira de trabalho” (imagem) e “casa” (imagem). Assim, um conceito mais bem delineado, a reforma estrutural de uma casa, estrutura o conceito de reforma trabalhista.

Embora o conceito de reforma sugira uma avaliação positiva, em razão de acepções como “atribuir uma forma melhor”, “corrigir”, “renovar”, “remodelar”, o uso dessa palavra polissêmica, na charge, é irônico, tendo em vista que a reforma da casa resulta na redução de suas dimensões estruturais em analogia à redução dos direitos trabalhistas, o que implica desconforto/desamparo ao trabalhador. Em razão do contraste entre os posicionamentos dos dois personagens, um de pé e outro encolhido ao chão, de forma extremamente desconfortável, comprimido pelas dimensões da casa, nota-se que a charge ativa a metáfora situada *Reforma trabalhista é opressão/submissão*, que parece ser fundamentada pelas metáforas conceptuais STATUS SOCIAL É PARA CIMA, em razão do posicionamento dos personagens – ereto em oposição à curvado, para baixo, sob controle (Lakoff; Johnson, 2002) –, e CONTROLE É RESTRIÇÃO, tendo em vista a sujeição do trabalhador por meio da imposição da força de restrição pelo político/empregador. A ideia de submissão é ainda reforçada pela resposta avaliativa do

personagem-trabalhador acerca da reforma: “Desconfortável... mas é o que temos para hoje!!!”.

Percebe-se, mais uma vez, que o efeito de humor é construído por meio da ironia, pois, no contexto dessa segunda charge, a acepção de melhoria ativada pelo termo ‘reforma’ contrasta com o posicionamento desconfortável e submisso do personagem-trabalhador. Da ironia, portanto, emerge a metáfora situada *Reforma trabalhista é opressão/submissão*.

Por serem dispositivos que têm por objetivo a crítica, as duas charges promovem o confronto de *frames*. Em nível superficial, o embate se estabelece entre os *frames* conceituais MODERNIZAÇÃO TRABALHISTA e ESCRAVIDÃO (Figura 01) e REFORMA e OPRESSÃO/SUBMISSÃO (Figura 02), acionados pelos *frames* lexicais MODERNIZAÇÃO TRABALHISTA e TRONCO (Figura 01) e REFORMA e DESCONFORTO (Figura 02). Quando o item lexical “modernização” é associado ao qualificador “trabalhista”, estabelece-se a acepção de adequação do trabalho à época em que se vive, às necessidades do mercado e do trabalhador, algo que traz fluidez para as relações, avanço, progresso e desentrelaça das questões burocráticas que emperram o desenvolvimento econômico e social. O *frame* lexical TRONCO representa a prevalência, quase que total, dos desejos do contratante sobre os do contratado, uma vez que tal instrumento, além de representar o controle por meio da força/violência, alude a tempos nos quais aquele que trabalhava não possuía qualquer força de reivindicação frente aos donos da terra. O TRONCO representa, portanto, um retrocesso civilizacional e temporal.

Quanto aos *frames* superficiais ativados pelos itens lexicais “Reforma” e “Desconfortável”, na segunda charge, evidenciam as perspectivas da elite econômica, representada pela figura do político/

empregador, e do trabalhador, respectivamente. Enquanto parte da opinião pública e da classe detentora do poder institucional conceptualiza a reforma fundamentada no *frame* APRIMORAMENTO/MELHORIA/AMPARO e, assim, justifica a aderência a essa política de governo, parte da classe trabalhadora, ao negar essa acepção, conceptualiza a reforma fundamentada no *frame* OPRESSÃO/SUBMISSÃO/DESAMPARO, conferindo saliência perceptual à perda de direitos trabalhistas que leva à precarização da qualidade de vida.

Em nível intermediário, as charges são estruturadas pelos *frames* definidores de questão MODERNIZAÇÃO/RETROCESSO e REFORMA/RESTRICÇÃO. Os primeiros inibem qualquer argumentação que, de alguma forma, aponte para os aspectos positivos da CLT anteriores à reforma trabalhista, pois, para boa parte da opinião pública, no momento de discussão e implementação da reforma, isso soaria como uma ode ao atraso, à ineficiência, à burocracia, o que representava a “velha política”, expressão amplamente utilizada pelos setores alinhados a uma política de viés neoliberal como a representação de uma forma vil de se lidar com as questões públicas. Os segundos excluem qualquer perspectiva positiva da reforma por parte do empregado, inclusive quanto à ampliação do poder de negociação direta do empregador com o empregado, sem a intermediação do sindicato. Verifica-se que os *frames* intermediários MODERNIZAÇÃO e REFORMA bloqueiam relevantes questionamentos relativos ao tema, como os aspectos excludentes da reforma trabalhista relativos à subtração de postos de trabalho formal e direitos das classes menos abastadas, nesse caso, a classe trabalhadora. Sendo assim, por meio da ironia, as charges põem em funcionamento um conflito de *frames*, a fim de iluminar outros aspectos de ‘modernização’/‘reforma’, construindo sentidos “mais honestos” (para usar os termos de Lakoff (2006)) em relação a esse evento.

Esses enquadramentos são fundamentados por *frames* profundos também em contraposição, um baseado na ideologia neoliberal⁴ da reforma como um plano de governo que traz avanços para as relações de trabalho, modernização trabalhista; e outro assentado, em certa medida, em uma ideologia de pressupostos socialistas⁵, que concebe a reforma como um enorme retrocesso, análogo aos tempos da escravidão, sendo assim, um dispositivo que retira direitos do empregado, desamparando-o frente ao empregador.

Observa-se que as charges, embora apresentem cenários diferentes, são estruturadas por *frames* equivalentes nos níveis superficiais (MODERNIZAÇÃO TRABALHISTA/REFORMA *versus* ESCRAVIDÃO/OPRESSÃO), intermediários (MODERNIZAÇÃO *versus* RETROCESSO) e profundos (NEOLIBERALISMO *versus* PRESSUPOSTOS SOCIALISTAS), os quais, por meio do contraste de perspectivas e do exagero, possibilitam a construção do efeito de humor, a fim de criticar a reforma trabalhista e denunciar seus efeitos adversos ao trabalhador.

Considerações Finais

Verificou-se, com as análises, a possibilidade de aplicação dos conceitos de metáfora situada e nicho metafórico à análise do texto multimodal, relacionando-os às noções de metáfora pictórica e metáfora multimodal, o que pode contribuir com as pesquisas atuais no campo dos estudos da metáfora, que enfocam tanto a relação metáfora-discurso quanto à relação metáfora-multimodalidade. A aplicação conjunta dos conceitos de metáfora situada, metáfora conceptual e *frame* também pode ser considerada uma contribuição teórico-metodológica.

4 Neoliberalismo “trata-se de uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar... um capitalismo duro e livre de regras... Com seu individualismo racionalista...” (Paulani, 2016, p. 119-120).

5 Socialismo pode ser entendido como uma corrente de pensamento, surgida no século XVIII, que, por base, questiona a origem da desigualdade entre os homens (Spindel, 1991).

Foi possível revelar o funcionamento dos *frames* em competição e das metáforas em diversos níveis *offline* e *online* da construção de sentidos e, dessa forma, demonstrar o papel discursivo-argumentativo dos mapeamentos metafóricos deliberados acionados a partir das charges. Observou-se que, embora as charges se difiram no nível do processamento *online*, por acionarem cenários distintos, ativam os mesmos *frames* estruturantes em competição em nível intermediário e profundo, revelando os discursos em embate acerca da reforma trabalhista.

As análises também corroboram a função político-social do humor, que, neste caso, visa a promover a crítica ao retrocesso das leis e das relações trabalhistas. Quanto aos efeitos de humor, o trabalho evidencia as afirmações de Possenti (2020), para quem o humor emerge de um jogo de linguagem, da analogia, da sugestão e do exagero, pois, em ambas as charges, o processamento da ironia permite a emergência de efeitos de humor por meio da ativação e da contraposição de cenários extremistas criados pelas metáforas situadas.

Referências

ALEGRETTI, L. É preciso flexibilizar direitos sociais para haver emprego diz chefe do TST. Folha de S. Paulo, jul. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/11/1933111-e-preciso-flexibilizar-direitos-sociais-para-haver-emprego-diz-chefe-do-tst.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

COULSON, S. *Semantic Leaps*. Cambridge University Press, 2001.

COULSON, S; LEWANDOWSKA-TOMASCZYK, B. Sarcasm and the Space Structuring Model. *The Literal and the Nonliteral in Language and Thought*. Berlin: Lang, 2005.

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: GEERAERTS, D. (ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 373-400.

FORCEVILLE, C. Metaphor in pictures and multimodal representations. In: RAYMOND, G. (ed.). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.

FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBÁÑEZ, F. R. de M. (ed.). *Cognitive linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 379-402.

GIBBS, R.; COLSTON, H. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. In: GEERAERTS, D. (Ed.). *Cognitive linguistic: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GOMES, L. Domínios conceituais metafóricos na charge política. *Percursos linguísticos*. UECE, v. 4, n. 8, p. 41-62, 2014.

HUMOR POLÍTICO, Charge. Disponível em: <https://www.humorpholitico.com.br/tag/charge-reforma-trabalhista/>. Acesso em: 19 ago. 2018.

HUMOR POLÍTICO, Charge. Disponível em: <https://www.humorpholitico.com.br/tag/reforma-trabalhista/page/2>. Acesso em: 23 ago. 2017.

KÖVECSES, Z. Levels of metaphor. *Cognitive Linguistics*, v. 28(2), p. 321-347, 2017.

LAKOFF, G. *Thinking Points: communicating our american values and vision*. California: Rockridge Institute, University of California, 2006.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução por Vera Maluf. Mercado de Letras: São Paulo: EDUC, 2002[1980].

MATIAS, A. F; MAIA, J. V. História da charge e seu uso no pós-64. In: 13º ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 3º ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3º SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS, 13, 3, 2014, Ceará. Anais Imagem, Memória e Fontes Digitais, Ceará: UECE, 2014. p. 1013-1025.

MPT deve entrar com ação contra a reforma trabalhista. *Globo Rural*, 12 jul. 2017. Disponível em: <http://www.revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2017/07/mpt-deve-entrar-com-acao-contra-reforma-trabalhista.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

NEVES, M. A. G. O processamento cognitivo da ironia. *Linguística*. Rio de Janeiro, 2006.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 115-127, 2016.

POSSENTI, S. Estudos linguísticos, humor, política e ensino de língua. *Revista Heterotópica*, [S.I.], v. 2, n. 1, p. 51-60, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/55561>. Acesso em: 1 maio 2023.

REJALA, R. M. Mescla conceptual em O Pasquim. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SEM LULA, atos da CUT em São Paulo criticam reformas de Temer. *Folha de São Paulo*, maio 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1880177-sem-lula-ato-da-cut-em-sao-paulo-critica-reformas-de-temer.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SPINDEL, A. O que é socialismo. 25. Ed. São Paulo: Ed. brasiliense, 1991.

VEREZA, S. C. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, n. 3. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2007. p. 487-506.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, nº 41. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, 2010. p. 199-212.

VEREZA, S. “Metáfora é que nem...”: cognição e discurso na metáfora situada. *Signo*, v. 38, n. 65. Santa Cruz do Sul: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013. p. 2-21.

AUTOR(IA) DE SAMBA-ENREDO: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO



Rodrigo Campos (UERJ)

Jorge Paulino (SME-Maricá)

“Sonhei que estava sonhando um sonho sonhado”¹: considerações iniciais

A noção de autor(ia) é um tema central em diversos campos do conhecimento, incluindo a Análise do Discurso (de agora em diante AD). Na teoria enunciativa, o conceito de autor(ia) é questionado, pois um discurso é sempre construído a partir de vozes múltiplas, que se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Assim, o autor não é mais visto como um sujeito individual que detém o controle absoluto sobre sua produção discursiva, mas sim como uma figura que emerge a partir das relações discursivas estabelecidas entre os enunciados. Nesse contexto, o propósito deste capítulo é abordar a noção de autor(ia) dentro do ambiente de criação de sambas-enredo no cenário do carnaval do Rio de Janeiro.

1 Todas as seções deste artigo serão iniciadas com fragmentos de letras de sambas-enredo compostos por Martinho da Vila para a escola de samba carioca Unidos de Vila Isabel. O fragmento desta primeira seção foi retirado do samba de 1980, intitulado “O sonho de um sonho”. Nesse samba, Martinho versa sobre a possibilidade de sonhar em plena ditadura cívico-militar brasileira, estabelecendo uma relação intertextual com o poema “Sonho de um sonho”, de Carlos Drummond de Andrade. Samba vencedor do prêmio Estandarte de Ouro (premição do jornal O Globo).

Segundo Mussa e Simas (2010), é plausível que a palavra “samba” tenha tido origem no termo quimbundo “di-semba”, que significa umbigada, um elemento coreográfico distintivo do samba rural. Até o final do século XIX, o termo samba era comumente usado para se referir a todas as danças populares brasileiras que teriam surgido do batuque africano. No entanto, com o passar do tempo, esse termo passou a identificar um gênero musical de compasso binário, que teria se originado dos batuques do Congo e de Angola.

Para entender a natureza de um samba-enredo, é crucial entender o que significa um enredo. Considerando-se que um desfile de escola de samba é um cortejo ou uma produção artística em movimento, que deve percorrer uma Avenida de 700 metros² enquanto conta uma história através da dança, da música e de elementos visuais como fantasias e carros alegóricos, o enredo é, portanto, a história que se deseja narrar. Joãozinho Trinta, um dos mais renomados e celebrados artistas do carnaval brasileiro, costumava descrever os desfiles das escolas de samba como uma “ópera popular”. Cada escola de samba seleciona seu tema e constrói seu desfile em torno dele. Isso evidencia a necessidade de cada escola apresentar um samba-enredo no desfile oficial que conte essa história, ou seja, que funcione como a trilha sonora para esse espetáculo de som e imagens.

O samba-enredo geralmente envolve um esforço coletivo que inclui a composição e a competição - sendo esta última um elemento crucial que confere significado à obra (Mussa; Simas, 2010). Antes de levar um samba para o desfile, cada escola precisa promover uma disputa interna entre os compositores da escola (e às vezes de fora dela) para daí escolher o samba vencedor. Observe-se que antes da competição oficial, que são os desfiles das escolas no carnaval,

2 Aqui fazemos referência à Avenida Marquês de Sapucaí (também conhecida como a “Passarela do Samba” ou “Sambódromo”), por onde desfilam todos os anos as escolas de samba do Rio de Janeiro.

existe essa competição prévia em cada escola. É o que chamamos de “disputa de samba-enredo” e, geralmente, ocorre entre julho e outubro, entendendo-se que o carnaval do ano seguinte ocorrerá em fevereiro ou eventualmente em março, a depender do calendário.

A completude de um samba-enredo como obra de arte é atingida somente quando vence a disputa interna e desfila, evidenciando a forte ligação entre o samba, o enredo e o desfile. Um samba que não é escolhido ou que é derrotado tende a perder sua existência como obra de arte se não desfilar, embora existam exceções de sambas não vitoriosos que alcançaram fama (Mussa; Simas, 2010). Portanto, um autor no samba-enredo não é apenas aquele que contribui para a letra ou a melodia, mas também aquele que apoia o samba na competição:

No mundo do samba de enredo, o conceito de autoria também nunca correspondeu precisamente ao de composição. Há tantos casos em que os parceiros são incorporados ao samba por questões de disputa (por serem membros influentes na comunidade da escola, porque podem financiar a disputa, por terem prestígio e assim sucessivamente) como há casos em que o autor não assina a obra (porque está concorrendo em outra, porque não faz parte da ala de compositores, porque a escola de samba impõe um número máximo de parceiros) (Mussa; Simas, 2010, p.187).

Ancorados nesse contexto de disputa de samba-enredo, uma competição pré-carnavalesca, olharemos, num primeiro momento, para dois autores: Foucault e Maingueneau. Num segundo momento, analisaremos enunciados retirados de entrevistas em um site especializado em mídia carnavalesca, buscando-se identificar os sentidos que se constroem nesse contexto específico sobre o conceito de autor(ia).

“Quando acaba a criação, desaparece o criador”³: o conceito de autor(ia) segundo Foucault

Em 22 de fevereiro de 1969, o filósofo francês proferiu uma conferência intitulada “O que é um autor?”, na qual abordou questões que propiciaram reflexões acerca da natureza do autor e da autoria, um tema que já havia sido abordado anteriormente pelo teórico Roland Barthes (1968) em seu trabalho “A morte do autor”. A noção de autor carrega consigo a ideia de singularidade e individualidade, ainda que, paradoxalmente, permita que o autor se torne invisível ou “morra” através de sua obra, pois tal conceito não se refere ao indivíduo concreto que produziu o texto. Ao criar um texto, o autor se distânciava do que foi criado, permitindo que outros possam ter acesso a ele, reforçando o “desaparecimento do autor”, já que é a sua obra que permanece ao longo do tempo. Foucault (1969, p. 7) ressalta essa questão adiante:

(...) essa relação da escrita com a morte também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve; através de todas as chicanas que ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita.

Sobre a noção de Obra (com maiúscula), pode-se dizer que essa é uma construção, pois os limites entre o que pode ser considerado uma obra⁴ ou não é algo muito complexo de se delimitar, pela au-

3 Fragmento do samba de 1993, intitulado “Gbalá: viagem ao Templo da Criação”. Nesse samba, conta-se a saga de crianças que foram convidadas a conhecerem Olorum, os demais orixás e os mistérios da criação para que pudessem retornar ao planeta Terra e salvar o mundo, que estava doente. Samba vencedor do Estandarte de Ouro (Jornal O Globo).

4 O termo “Obra” (em maiúscula), segundo Foucault (1969), seria um conjunto de produções discursivas atribuídas a um determinado ser empírico e que se consagrou através dos tempos. A palavra “obra” (em minúscula) pode ser usada para se referir a um artefato artístico específico como, por exemplo, uma música, um livro, um romance etc. de um determinado autor.

sência de cientificidade nos critérios que orientariam tal escolha. Foucault (1969, p. 8) questiona-se em relação ao conceito de Obra:

O que é uma obra? O que é, pois, essa curiosa unidade que se designa com o nome obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor? Vemos as dificuldades surgirem. Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus papeis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de “obra”?

Pode-se refletir sobre o que pode ser considerado uma Obra e, a partir dessa perspectiva, é evidente que se trata de uma construção, já que é possível estabelecer critérios para o que pode ou não ser considerado como tal. Algumas produções escritas de um indivíduo específico podem ser consideradas parte de sua Obra, enquanto outras podem ser consideradas “apócrifas” e não fazerem parte da Obra. Nesse sentido, o questionamento da noção de autor, a partir dos pressupostos de Foucault, está relacionado a uma outra questão: o que constitui uma Obra?

Ao levantar tal questionamento, Foucault nos permite inferir que o autor não seria autor sempre, nem em todos os contextos: ele só mereceria tal título nos escritos que fizessem parte de sua Obra. Nos outros textos (fora da Obra), este não seria um autor, embora fosse o mesmo sujeito empírico que houvesse escrito ambos os textos. Para que não fique muito abstrata tal consideração, observaremos o exemplo a seguir.

Se analisarmos o fato de que Nelson Rodrigues escreveu notícias para o jornal O Globo antes de se tornar um famoso dramaturgo, além de cartas aos seus amigos, surge a questão: o que

constituiria sua Obra? Se considerarmos que sua Obra é composta de suas peças e contos, então teríamos o “Nelson-autor”. Mas e as notícias que ficaram de fora da Obra? Não haveria um autor ali, pois esses textos não seriam considerados parte da Obra devido ao fato de que Nelson Rodrigues estava simplesmente exercendo sua profissão de jornalista. Nesse contexto, ele seria tanto o “Nelson Rodrigues-pessoa empírica” quanto o “Nelson-jornalista”, mas não o mesmo “Nelson-autor”.

Isso nos leva a concordar com Foucault (1969) quando propõe que devemos falar de uma “função-autor” em vez de “autor”, pois a existência de um autor é determinada pelo contexto sócio-histórico da produção de determinados textos, que posteriormente serão selecionados e apresentados como a Obra de um determinado artista, mesmo que essa seleção possa excluir alguns trabalhos que também poderiam fazer parte desse conjunto. A noção de Obra revela-se, portanto, tão complexa quanto a questão do autor, segundo constatada Foucault (1969, p. 9): “(...) é insuficiente afirmar: deixemos o escrito, deixemos o autor e vamos estudar, em si mesma, a Obra. A palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor.”

A função-autor também levanta a questão do nome do autor, que é usado para designar o sujeito empírico e, ao mesmo tempo, para descrever toda a sua Obra. Tomando novamente como exemplo Nelson Rodrigues, é possível observar que o seu nome é usado para se referir tanto ao jornalista nascido em Recife em 23 de agosto de 1912 quanto ao conjunto de sua Obra. Isso fica evidente quando se ouve pessoas que “leem Nelson Rodrigues”, diretores de teatro que “montam Nelson Rodrigues” ou atores que “interpretam Nelson Rodrigues”, já que o nome é usado para se referir à Obra e não ao indivíduo empírico. O nome do autor, portanto, está vinculado a

uma relação de homogeneidade presente na Obra, pois se várias obras são agrupadas sob um mesmo nome de autor, é porque há uma percepção de que há algo padronizado, homogêneo e similar nesses artefatos artísticos que foram coletados para compor a Obra desse autor. Foucault (1969, p.18) nos fala a respeito dessa questão:

O autor é, igualmente, o princípio de uma certa unidade de escrita – todas as diferenças devendo ser reduzidas ao menos pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda o que permite superar as contradições que podem se desencadear em uma série de textos: ali deve haver – em um certo nível do seu pensamento ou do seu desejo, de sua consciência ou do seu inconsciente – um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encadeando finalmente uns nos outros ou se organizando em torno de uma contradição fundamental ou originária.

A construção da identidade do autor deve ser derivada da construção da Obra, na qual se pode identificar sua singularidade por meio da repetição de características em diferentes textos. Essa repetição é o que permite reconhecer as obras como constituintes de uma mesma Obra e, conseqüentemente, de um mesmo autor. É importante notar que o nome do autor indica que tal Obra deve ser valorizada dentro de um contexto sócio-histórico específico, pois o reconhecimento que leva à associação de um nome de autor à Obra já indica que esse autor possui um certo *status*.

Foucault (1969, p.14) salienta, por outro lado, que nem todos os textos são providos da “função autor” e exemplifica alguns:

Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá

um redator, não terá um autor. A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.

A definição da função-autor proposta nos leva a pensar no conceito de gênero de discurso (Bakhtin, 2003). Podemos estabelecer uma relação entre os dois conceitos e considerar que nem todos os gêneros de discurso são aptos a assumir uma função-autor, já que as características do gênero podem influenciar a existência ou não dessa função. No entanto, Foucault (1969, p.19) destaca a importância do atravessamento discursivo como um elemento constitutivo dos gêneros de discurso que permitem a função-autor. Segundo esse teórico, “todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de ego”. Isso significa que, mesmo em um texto com função-autor, não há uma voz única e homogênea, mas sim outras vozes, pois o discurso não é criado do nada - sempre há o que já foi dito e o que será dito a partir do que está sendo enunciado no presente.

A complexidade da autoria é uma questão multifacetada e nem sempre uniforme em diferentes contextos históricos e sociais. A teoria enunciativa da AD questiona a função-autor, assumindo que o discurso é construído a partir de vozes múltiplas que se influenciam mutuamente. No entanto, ao olharmos para a Antiguidade Clássica, podemos identificar narrativas que não se encaixam facilmente nessa perspectiva, como é o caso das obras atribuídas a Homero. As narrativas “Ilíada” e “Odisseia”, por exemplo, não podem ser seguramente atribuídas a um único autor, devido a uma forte tradição da sociedade grega antiga, em que as histórias eram transmitidas oralmente e pertenciam a uma comunidade. A autoria não tinha a mesma importância que tem atualmente. Com o tempo, a escrita se tornou mais difundida, a literatura se consolidou como uma forma de

arte e a função-autor ganhou mais destaque. Autores passaram a ser vistos como indivíduos criativos e autônomos, capazes de produzir obras únicas e originais.

No entanto, atualmente, a ausência de uma função-autor, segundo Foucault (1969, p.16), nos incomodaria muito, pois “o anonimato literário não é suportável para nós (...)”. E acrescenta (p.16):

(...) os discursos “literários” não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntara de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o status ou o valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões. E se, em consequência de um acidente ou de uma vontade explícita do autor, ele chega a nós no anonimato, a operação é imediatamente buscar o autor.

Como pudemos observar, a ideia de autor(ia) é dinâmica, histórica e influenciada por fatores sociais e culturais. Sua importância e o seu significado variam em diferentes contextos e ao longo do tempo. É necessário, portanto, que continuemos a refletir sobre tal conceito e suas implicações para a teoria e a prática da AD. Veremos na próxima seção como outro teórico concebe esse fenômeno.

“Sua presença senti no ar de vila isabel”⁵: a imagem de autor segundo Maingueneau

A AD parte do pressuposto de que os enunciados não são produzidos unicamente pelo enunciador, mas sim construídos em

5 Fragmento do samba de 2010 em homenagem ao centenário de nascimento do cantor e compositor Noel Rosa, que imortalizou o bairro de Vila Isabel na canção “Feitiço da Vila”. Samba vencedor do Estandarte de Ouro (Jornal O Globo).

meio a uma rede heterogênea de vozes que se interconectam. Assim, quando alguém enuncia, inevitavelmente traz outros enunciadore para dentro de sua fala, o que evidencia a natureza multifacetada dos discursos. Dessa forma, o enunciador não pode ser considerado o único autor de seu próprio discurso. Diante dessa perspectiva, que dialoga com os conceitos de “autoria” e “função-autor” propostos por Foucault (1969), surge a questão: se o enunciador não é o autor de seu discurso, quem o seria? Isso pode parecer desconcertante para quem lê, já que parece negar a possibilidade de autoria dos enunciados. Maingueneau (2010, p. 28) salienta que os enunciados são suscetíveis de possuir um autor ou não, segundo as condições nas quais tais enunciados se dão:

Difícilmente se dirá que uma conversação tem “autores”: prefere-se falar de “participantes”, de “interactantes” ou de “interlocutores”. (...) A ideia de uma responsabilidade partilhada e dinâmica, como é o caso em uma conversação, repugna ao uso que comumente se faz do nome “autor”.

Maingueneau (2010) propõe o conceito de “imagem de autor” como uma construção que se relaciona com a “função-autor” apresentada por Foucault (1969). Segundo essa definição, a imagem de autor não se refere ao autor como um indivíduo empírico, mas sim a uma imagem que é construída e que envolve várias instâncias discursivas, sendo essa imagem algo que nenhuma dessas instâncias pode controlar. A imagem de autor é uma construção sobre um autor específico (que Maingueneau chama de “auctor”) que é projetada em sua obra e que é influenciada pelo seu entorno, como críticos, editoriais e leitores. A construção da imagem de autor não é propriedade do autor nem do público, mas sim uma construção de natureza fluida e instável que resulta da interação entre diversas

instâncias heterogêneas. Nesse contexto, o autor não é equivalente ao enunciador, uma vez que o autor se encontra fora do texto, enquanto o enunciador é um ser que pertence ao discurso. Além disso, o “auctor” não se confunde com o ser empírico, já que ele é uma imagem construída por diversas instâncias discursivas.

Tal entendimento implica que um escritor pode ter uma parte autor (produzida por sua imagem de autor) e uma parte não-autor em sua vida cotidiana, como quando precisa fazer uma lista de compras ou anotar um recado. No entanto, esses textos podem ser revestidos da imagem de autor posteriormente, por alguém que queira publicá-los, mesmo que o autor não estivesse revestido de sua imagem de autor no momento em que os produziu, conforme observado abaixo:

Há aqueles que atingem o estatuto de auctor maior quando seu prestígio é tamanho que se publicam textos deles que não estavam destinados a ser publicados: rascunhos, correspondência privada, deveres escolares, cadernos de notas, diários íntimos... (Maingueneau, 2010, p. 32).

Por fim, podemos concluir considerando a perspectiva de Maingueneau (2010) sobre a imagem de autor, a qual pode influenciar a produção do *auctor* e, assim, fazer com que ele ganhe a fama que lhe é atribuída pelos leitores e críticos, com base em sua Obra. Para ilustrar esse ponto, podemos retomar o exemplo de Nelson Rodrigues, cuja imagem de autor foi construída não apenas por ele mesmo ao escrever suas peças, mas também pela crítica e pelo público que assistiam às suas produções teatrais, gerando comentários positivos e negativos. Ele pode ter sido reconhecido como um grande dramaturgo por alguns, mas também como depravado e mórbido por outros. No entanto, todos esses adjetivos contribuíram para difundir ainda mais sua imagem de autor pela sociedade,

transformando o antes jornalista e escritor de notícias em um *auctor* de teatro e contos, elevando seus escritos à categoria de Obra. O público de Nelson Rodrigues já sabia o que esperar de suas peças e isso poderia, de certa forma, orientar sua escrita, pois havia um público (e uma crítica ferrenha) esperando por seus textos. Assim, em diálogo com a concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003), tanto o *auctor* quanto o público coenunciavam e construíam juntos os sentidos dos textos. Portanto, a imagem de autor não é uma propriedade do ser empírico, mas sim uma construção dialógica que ocorre nas interseções entre as múltiplas instâncias envolvidas no processo de construção de uma imagem de autor e, conseqüentemente, de uma Obra.

A noção de autor(ia) é ainda mais complexa quando considerada em contextos de disputa, como é o caso do carnaval carioca. Na próxima seção, analisaremos enunciados retirados de entrevistas da mídia carnavalesca para entender como a ideia de autor(ia) é construída pelos envolvidos nesse processo, revelando um pouco da dinâmica e das tensões envolvidas na produção do samba-enredo, esse gênero tão peculiar.

“E está chegando o povo do samba”⁶: a imagem de um único autor num contexto de múltipla autoria

Mussa e Simas (2010) citam a frase emblemática de Donga, “Samba é que nem passarinho – é de quem pegar”, dita quando foi acusado de plagiar ou registrar como sua a letra anônima do samba-maxixe “Pelo telefone”, amplamente considerado o primeiro samba a ser gravado. Os autores ressaltam que, desde suas origens, a cul-

6 Fragmento do samba composto por Martinho da Vila e André Diniz (antigos desafetos) para o carnaval de 2013 em homenagem à vida do(a) trabalhador(a) rural. A composição também foi assinada por Arlindo Cruz, outro grande sambista. A Unidos de Vila Isabel venceu o carnaval carioca nesse ano e o samba ganhou o Estandarte de Ouro (Jornal O Globo).

tura do samba nunca adotou de maneira rígida a noção ocidental de autoria, conceito que teria se consolidado a partir do Renascimento. Segundo os teóricos, era comum a existência de “parceiros” ou coautores, que eram reconhecidos assim não necessariamente por terem contribuído para a composição, mas por terem atuado como intérpretes ou por terem ajudado o sambista a alcançar emissoras de rádio ou gravadoras de discos. Uma prática bastante difundida, principalmente até a década de 1950, era a venda de sambas, em que os nomes dos verdadeiros autores muitas vezes nem sequer eram mencionados na obra.

Tendo-se em vista o contexto mencionado anteriormente, o que se pretende destacar aqui é como a imprensa carnavalesca, formada por jornalistas especializados em comentar assuntos referentes ao carnaval, constrói a imagem de autor de um compositor quando o samba é fruto de uma composição que envolve também outros autores. Pretendemos nessa brevíssima análise mostrar que, embora seja uma obra composta por múltiplos autores, a imagem de autor é, geralmente, atribuída somente a um deles.

Para essa tarefa, usamos como fonte notícias veiculadas no site do jornalista Sidney Rezende (SRZD), na seção de carnaval, sobre o compositor André Diniz, que é atualmente o maior vencedor de disputas de sambas-enredo na história do Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) Unidos de Vila Isabel, escola de samba do Rio de Janeiro, ultrapassando outro compositor que já possui sua imagem de autor instituída socialmente: Martinho da Vila (sendo este, inclusive, o Presidente de Honra da agremiação). Vejamos um fragmento de uma notícia publicada em 18 de agosto de 2008 referente ao compositor André Diniz:

O professor de História André Diniz entrou na quadra da Unidos de Vila Isabel disposto a fazer história. A final da azul-e-branco coroou o talento do compositor 11 vezes campeão na escola de Noel, desbancando nomes consagrados, como Martinho da Vila.

- Não tenho que fazer rivalidade com ninguém. Não quero fazer história. Não preciso marcar meu nome dessa maneira. Só gosto de fazer samba-enredo pela minha escola do coração - desabafou André, após o anúncio do vencedor.

A reunião da diretoria da escola para escolha do samba campeão não levou mais do que cinco minutos. Logo após a apresentação do último samba da noite, o diretor de carnaval, Ricardo Fernandes, passou o microfone para o presidente Wilson de Souza, o Moisés, para o anúncio da parceria vitoriosa.

- A escola escolheu o samba que melhor vai representar a Vila Isabel, independente de nome ou experiência. Aqui, vai sempre vencer o melhor - anunciou Moisés, resignado pela escolha da junção feita no carnaval 2008, para logo depois, emocionado, passar o microfone para o intérprete Tinga entoar o refrão vencedor.

(...)

- Foi unanimidade. Todos os votantes escolheram o melhor samba para a escola em 2009 - revelou o diretor de carnaval, Ricardo Fernandes. Dois minutos após o fim da apresentação, André Diniz já estava extasiado. Entre incontáveis tapinhas-nas-costas, o compositor era ovacionado. Pela décima primeira vez, um samba de sua autoria era escolhido hino oficial da Unidos de Vila Isabel.

- Estou muito emocionado! O trabalho não é só meu, é de todos. O samba era o melhor e mereceu a vitória. Dedico essa conquista àqueles que contribuíram para essa felicidade. Não é apenas meu nome que entra para a história, mas o de todos que estiveram juntos - declarou emocionado o campeão.

A notícia acima refere-se à escolha de samba para o carnaval de 2009 cujo enredo seria sobre os 100 anos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. A composição vencedora do concurso tinha como compositores: André Diniz, Serginho 20, Artur das Ferragens e Leonel. Observe-se que os nomes dos outros compositores sequer

são mencionados na notícia, sendo destacada somente a figura de André Diniz, que é o nome que vem na frente dos outros, talvez já salientando alguma hierarquia no que tange à autoria, sendo este o suposto autor-principal. O jornalista não cita os outros autores, pois o *auctor* é André Diniz, ou seja, é ele que detém a imagem de autor instaurada e construída não só por ele, como também pelos enunciados que circulam ao redor de sua Obra. Quando a palavra é dada ao próprio André Diniz, este faz alguma questão de explicitar que não é o único autor, mas tampouco cita os outros autores, corroborando com a sua imagem de autor já instituída.

Vejamos outro fragmento de notícia publicada no dia 04 de janeiro de 2009, na qual André Diniz revela sua intenção de compor um samba com Martinho da Vila, o mesmo que ele havia derrotado nos concursos de 2005 e 2006 (neste último ano, inclusive, quando a Vila Isabel ganhou o carnaval com um samba de sua autoria):

Onze vezes campeão na disputa de samba-enredo da Vila Isabel, o compositor André Diniz pensa em uma parceria superfavorita para o ano que vem. O nome é Martinho da Vila, que já foi desafeto e hoje é um “sonho de consumo”.

- É uma tendência essa parceria. Ano que vem é o centenário do Noel Rosa e acho que a Vila Isabel tem obrigação de fazer um enredo sobre Noel Rosa. Almocei com o Martinho e falei que tinha umas ideias de samba-enredo, coisas diferentes e não poderia fazer sozinho, pois iriam descer a lenha só com a minha assinatura. Ele falou que é muito legal, disse que eu tomaria muita bordoadá sozinho e que se ele entrasse na parceria falaria que é sensacional - contou André Diniz, em entrevista à Rádio Tupi.

André Diniz contou que sente falta de não ter feito nenhuma música com Luiz Carlos da Vila e diz que quer fazer um samba com Martinho.

- A nossa relação era de indiferença. Em 2005 e 2006, a nossa relação mudou. Ele fez críticas muito fortes ao samba da Vila e da parceria. Nunca sonhei em derrotar o Martinho, eu falei isso para ele. Quando

Martinho fazer samba, não tem disputa, porque não é bom para o Martinho perder samba, nem pra Vila e pra ninguém. Hoje, a nossa relação é muito legal, de respeito e muita admiração.

Observe-se que aqui há uma “luta de egos”, pois Martinho da Vila, que possui sua imagem de autor estabelecida, perdeu sambas para outro *auctor* que não seria tão conhecido quanto ele fora da “bolha carnavalesca” e que, por isso, as relações entre esses *auctores* estariam “abaladas”. No entanto, André Diniz reconhece a *auctoridade* atribuída a Martinho da Vila e se coloca numa posição inferior diante deste, explicitando que não poderia compor um samba sobre Noel Rosa só com sua assinatura. André Diniz, inclusive, prevê o que Maingueneau (2010) e Foucault (1969) ressaltaram sobre a participação de outrem na construção da imagem de autor e da função-autor, respectivamente: “(...) se ele (Martinho da Vila) entrasse na parceria falariam que é sensacional”.

O fato de que “falariam que é sensacional” um samba-enredo com o nome de Martinho da Vila dialoga com o que Foucault (1969) nos diz em relação à força do nome de autor, pois, ainda que ambos sejam *auctores*, o nome de Martinho da Vila ainda pesa muito mais do que o nome de André Diniz (e o próprio o reconhece), porque o nome de Martinho circula muito mais na sociedade do que o nome de André (não somente o nome, como também enunciados sobre sua Obra).

Ainda sobre a relação de André Diniz e Martinho da Vila, vejamos mais um fragmento de notícia publicada no dia 14 de maio de 2009. Para efeito de contextualização, cabe explicar que a Vila Isabel havia sido apontada após o desfile do carnaval de 2009 como uma das favoritas para ganhar o carnaval daquele ano, mas acabou ficando com a 4ª colocação e uma das piores notas que a escola recebeu dos jurados foi exatamente no quesito samba-enredo. No pré-carnaval,

o samba de André Diniz era apontado pela imprensa especializada como um dos melhores do ano, mas os jurados não o consideraram assim e, por isso, o compositor deu a seguinte declaração:

- Acho que o samba deveria ser do Martinho em 2010, seja qual for o enredo. Quero ver se os jurados teriam coragem de tirar pontos dele. O Martinho representa muito para a Vila e para o carnaval. Sempre fui favorável a isso. O Martinho é craque. Quando ele perde uma disputa de samba-enredo não é bom pra quem ganha, nem pra ele e nem para escola, por melhor que seja o samba. Estou cansado de vencer dignamente e ouvir injustiças dos meus sambas.

Na declaração acima, fica explícita a questão da *auctoralidade* (Maingueneau, 2010), pois nem todos os *auctores* terão o mesmo nível de *auctoralidade*, e no caso, como já dito, Martinho da Vila seria “mais *auctor*” do que André Diniz. De fato, o samba de 2010 sobre Noel Rosa foi composto por Martinho da Vila (André Diniz não quis competir novamente com Martinho) e este ganhou todas as notas máximas dos jurados (cinco notas dez), o que de certa maneira confirma a teoria de André Diniz: “Quero ver se os jurados teriam coragem de tirar pontos dele (de Martinho).”

Para concluir, trazemos o fragmento publicado no dia 17 de outubro de 2010, que revela o retorno de André Diniz ao concurso de samba que elegeria o samba-enredo do ano de 2011, num enredo sobre o cabelo e as histórias e lendas que o envolvem. Este concurso foi vencido novamente por André Diniz:

Competência gera vitória. Pela décima segunda vez, o compositor André Diniz vence uma disputa de samba-enredo na Vila Isabel. Dessa vez, ele faturou a obra para o Carnaval 2011 junto com os parceiros Leonel, Prof. Wladimir, Arthur das Ferragens e Pinguim. Com o resultado, André ultrapassa Martinho da Vila, que possui 11 conquistas. Emocionado pelo triunfo, ele aproveitou para desabafar. - Gosto muito de fazer e gravar

samba, mas a disputa é uma tortura. Muita pressão. Li muita coisa e digo que não sou mafioso. Vivo do magistério (André dá mais de 50 aulas por semana em oito colégios diferentes) e tenho muito orgulho de cada vitória dentro da Vila Isabel - afirmou André Diniz.

Observe-se que o jornalista salienta que André Diniz é dono de um recorde: superou Martinho da Vila e se torna o maior vencedor de sambas-enredo da escola. No referido concurso, Martinho da Vila não participou, abrindo as portas para o retorno de André Diniz à disputa. No entanto, o que deve ser destacado nesse fragmento é que, desta vez, os nomes dos outros compositores são citados na notícia, embora somente André Diniz tenha tido voz na notícia. Ainda assim, consideramos positiva a citação dos outros autores, pois o samba-enredo constituiu-se como sendo um gênero de discurso de múltipla autoria, devendo, portanto, serem reconhecidos todos os autores de forma igual, ainda que somente um deles detenha o status de *auctor*.

Acreditamos, portanto, que a imprensa carnavalesca teria o papel de incluir (ou instaurar) os outros autores no seu devido lugar, para que não fiquem mais à margem ou simplesmente apagados diante do *auctor*, mas que também tenham destaque nos enunciados elaborados sobre os sambas vencedores, pois, dessa maneira, acredita-se que se colocará esses autores rumo a uma possível *auctoralidade*.

“Pra tudo se acabar na quarta-feira”⁷: considerações finais

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que, como brevemente apresentado neste texto, as definições conceituais que trouxemos

7 Fragmento do samba do carnaval de 1984 sobre o próprio processo de construção de um desfile de escola de samba, que é preparado por muitos trabalhadores anônimos ao longo de todo o ano e que depois se desfaz. Martinho da Vila nos aponta nesse samba para a efemeridade do carnaval, que sempre termina na Quarta-Feira de Cinzas. Samba vencedor do Estandarte de Ouro (Jornal O Globo).

dos autores Foucault e Maingueneau são importantes contribuições para o entendimento do complexo conceito de autoria à luz da teoria enunciativa.

Vimos num primeiro momento que Foucault (1969) propôs que devemos falar de uma “função-autor” em vez de “autor”, pois a existência de um autor é determinada pelo contexto sócio-histórico de produção de determinados textos, que posteriormente serão selecionados e apresentados como a Obra de um determinado artista. A construção da identidade do autor deve ser derivada da construção da Obra, na qual se pode identificar sua singularidade por meio da repetição de características em diferentes textos.

Relacionada à “função-autor” apresentada por Foucault, num segundo momento do texto, vimos que Maingueneau (2010) propôs o conceito de “imagem de autor”, entendendo que não se trata do autor empírico, mas sim de uma construção discursiva sobre a sua Obra e que é influenciada pelos textos produzidos em seu entorno, tais como produções discursivas de críticos, editoriais e leitores. Portanto, o *autor* seria uma imagem construída por diversas instâncias discursivas.

À luz das perspectivas teóricas apresentadas, percebemos que a autoria não pode ser vista como um atributo fixo e absoluto, mas sim como uma construção dinâmica, sujeita a mudanças e influências de diversos elementos. Os referidos teóricos nos convidam a questionar a ideia de um autor como um sujeito isolado e autônomo, destacando que o ato de enunciar envolve múltiplas vozes e instâncias discursivas. Portanto, o conceito de autoria transcenderia a figura do ser empírico, manifestando-se como uma construção coletiva e dialógica. Ao reconhecermos a natureza multifacetada da autoria, somos capazes de analisar os discursos de forma abrangente, considerando

as interações e influências presentes no processo de produção e recepção das obras. Essa perspectiva ampla nos auxilia a compreender como os sentidos são construídos e como as vozes se entrelaçam na tessitura discursiva, proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos linguísticos.

Com base em uma análise concisa das entrevistas do compositor André Diniz ao site SRZD, localizadas na seção “Carnaval”, é possível deduzir que o compositor demonstra um entendimento empírico da concepção teórica apresentada pelos estudiosos mencionados ao longo deste texto, em especial a ideia de “imagem de autor” de Maingueneau (2010). Como exemplo disso, podemos recuperar o momento em que Diniz sugere que sambas-enredo “ousados” para homenagear o centenário de Noel Rosa enfrentariam “críticas severas” se propostos por autores “sem relevância e reconhecimento na mídia”. Com essa declaração, André reforça o status de Martinho da Vila (seu maior rival nas disputas de sambas-enredo) como um *autor*, uma vez que seu nome, como artista nacional, possui grande repercussão na sociedade.

Em resumo, entendemos que a mídia desempenha um papel significativo na formação da imagem de um autor, neste caso, de um compositor de samba-enredo. Por meio de suas matérias e entrevistas com personalidades famosas do carnaval carioca, os jornalistas especializados ajudam a destacar talentos e a reconhecer o trabalho dos compositores. Isso contribui para reforçar a importância do Carnaval do Rio de Janeiro como um dos eventos culturais mais relevantes e grandiosos do país, além de mediar a compreensão sobre essa expressão cultural.

Todos os anos jornalistas, críticos e amantes do carnaval costumam acompanhar atentamente não apenas as disputas de

sambas-enredo, mas também toda a narrativa construída pela mídia especializada sobre os preparativos para os desfiles das escolas de samba, resultando em uma variedade de materialidades discursivas que circulam livremente no ciberespaço. Sugerimos um olhar atento aos discursos produzidos na cobertura jornalística do carnaval carioca, pois é um campo rico para futuras pesquisas e um terreno ainda pouco explorado. Não deixemos o samba morrer...

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Vega: Passagens, 1992. Edição original: 1969a.
- ISMAR, I. *Moisés e André Diniz esperam que Martinho escreva o samba sobre Noel*. Site SRZD, 14/05/2009. Capturado em: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/39559>, acesso em 04/06/2011.
- JOÃO, A. *Modéstia à parte, André Diniz é compositor da Vila Isabel*. Site SRZD, 17/10/2010. Capturado em: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/104885>, acesso em 04/06/2011.
- MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MUSSA, A.; SIMAS, L. A. *Samba de enredo: história e arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- REDAÇÃO SRZD. *André Diniz sinaliza parceria com Martinho da Vila para 2010*. Site SRZD, 04/01/2009. Capturado em: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/26326>. Acesso em 04/06/2011.
- RIBEIRO, R. *“Segura a Vila que eu quero ver”*. Site SRZD, 18/10/2008. Capturado em: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/20814>. Acesso em: 04 jun. 2011.

ANEXO

SAMBAS-ENREDO DE AUTORIA DE MARTINHO DA VILA MENCIONADOS NOS TÍTULOS DAS SEÇÕES DO ARTIGO

(APONTE O SEU CELULAR PARA OS QR-CODES PARA OUVIR OS SAMBAS)



Pra tudo se acabar na Quarta-Feira (Martinho da Vila - 1984)



A Vila canta o Brasil, celeiro do mundo. Água no feijão, que chegou mais um...
(Martinho da Vila - 2013)



Gbalá – Viagem ao Templo da Criação (Martinho da Vila – 1993)



Noel – a Presença do “Poeta da Vila” (Martinho da Vila – 2010)



Sonho de um sonho (Martinho da Vila – 1980)

SOBRE OS AUTORES



Alejandra J. Josiowicz – Professora Adjunta do Departamento de Letras Neolatinas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Master of Arts e PhD in Spanish and Portuguese Languages and Cultures pela Princeton University (PU). É Bolsista Prociência (UERJ) e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ).

Amanda Campos – Graduanda em Letras - Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participou do projeto PIBID - CAPES como bolsista entre 2018-2020. Atualmente, atua como bolsista no Projeto da Oficina de Espanhol para Crianças.

Ammina Kothari – is a journalism professor and director of the Harrington School of Communication and Media at the University of Rhode Island. She is an international communication scholar whose research focuses on the role of technology in transforming communication and journalism practices. She employs a range of qualitative and quantitative methods to understand processes that shape social and political discourses about conflicts, crises, and health issues in her research.

Ana Beatriz Simões – Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Especialista em Ensino de Língua Estrangeira pelo CEFET-RJ. É professora e coordenadora de língua espanhola do Colégio Pedro II.

Bruno Gomes – Doutorando e Mestre em Letras, área de concentração em Linguística, pela UERJ, além de membro do Núcleo de Estudos em Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ). Desenvolve pesquisas em Semântica Cognitiva e tese de doutorado em Análise do Discurso.

Celso Castro – Professor da Escola de Ciências Sociais (FGV CPDOC). É Doutor (1995) em Antropologia Social pelo Museu Nacional-UFRJ. Organizou e publicou diversos trabalhos e ganhou os prêmios “Inovação no ensino de Antropologia” (ABA e Fundação Ford, 2006) e “Divulgação Científica em Ciências Sociais” (ANPOCS, 2021).

Cintia Barreto – Doutora, Mestra e Especialista em Literatura Brasileira pela UFRJ, Especialista em Docência do Ensino Superior pela UVA. É Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura (NIELM) da UFRJ. É professora da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ) há 21 anos e coordena diversos projetos literários como o livro “Poetas do Maurois”. Idealizadora e curadora do projeto de incentivo à leitura “Conversa Literária” pelo qual recebeu o prêmio “Paulo Freire” da ALERJ em 2018. Escritora premiada, recentemente, seus livros *Lia lia* (Semente Editorial) e *Flor* (Bertrand Brasil) foram aprovados no PNLD 2022. Ministra palestras e cursos de formações docentes em literatura brasileira e práticas literárias. Escreve artigos para livros especializados na área de literatura infantil e juvenil. Coordena a coleção “educação literária” na editora Semente Editorial.

Cláudia Freitas – Doutora em Letras pela PUC-Rio. Desde 2007, atua na área de Processamento de Linguagem Natural (PLN) e Linguística Computacional, com interesses que vão da anotação de *corpus* e construção de *datasets* linguísticos às Humanidades Digitais, passando pela extração de informação e mineração de textos. Também, desde 2007, é colaboradora da Linguateca, um centro de criação e disponibilização de recursos e infraestrutura para o processamento computacional da língua portuguesa.

Edméa Oliveira dos Santos – Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista PQ do CNPQ. Cientista do

Nosso Estado pela FAPERJ. Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC). Foi professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Editora-chefe da Revista Docência e Ciberultura (Proped/UERJ). Líder do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Ciberultura.

Fábio dos Santos Coradini - Doutorado e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pedagogo, Professor-Tutor da UFRRJ. Psicopedagogo Institucional, Especialista em Mídias na Educação (UFJF), Designer Instrucional (UNIFEI). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência e Ciberultura (GPDOC/UFRRJ).

Janaína Cardoso – *DipRSA (Royal Society of Arts* – Universidade de Cambridge); Mestre em Língua Inglesa e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFF; Professora Associada e Diretora do Instituto de Letras da UERJ; Procientista da UERJ/FAPERJ e bolsista de produção científica CNPq; membro do projeto LabLínguas da UFF; líder do grupo de pesquisa CNPq: EAL - Ensino e aprendizagem de línguas; coordenadora do Projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital e participa do GT da AN-POLL: Formação de educadores na linguística aplicada.

Jimmy Medeiros – Doutor em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pelo Instituto de Economia da UFRJ, é Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais pela ENCE-IBGE e, atualmente, realiza estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Economia da UFF. É Coordenador de Ensino de Graduação na Escola de Ciências Sociais FGV CPDOC, onde também é Professor na Graduação e na Pós-Graduação.

Jorge Paulino – Doutor em Educação (UFRJ), Mestre em Arte (UNB) e Licenciado em Artes Visuais (UNIFAP). Integra do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), liderado pela professora Dra. Ana Ivenicki, pesquisa sobre educação multi/intercultural, pedagogias antirracistas e materiais didáticos. Foi professor substituto no Departamento de Didática da Faculdade de Educação

da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021-2023). Atualmente, é professor de Arte na Prefeitura de Maricá-RJ e em instituições privadas de ensino.

Júlia Carneiro – Graduanda em Letras - Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2020 e em Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) desde 2019. Atuou como bolsista no projeto de extensão Oficina de Espanhol para Crianças (UERJ) e, atualmente, é Monitora de Língua Espanhola do Setor de Espanhol (UERJ).

Juliana Marques – Doutora em Sociologia pelo IESP-UERJ, com estágio na Universität Zürich, e mestre em Sociologia pela UFRJ. Atualmente, é Coordenadora de Pesquisa na Escola de Ciências Sociais FGV CPDOC, onde integra o Laboratório de Humanidades Digitais. Sua tese recebeu Menção Honrosa no Prêmio CAPES de Tese (2022) e prêmio de Melhor Tese em Sociologia do IESP (2021).

Leonardo Lima – Doutorando em Letras (UERJ), Mestre em Letras, área de concentração em Linguística (UERJ), e Especialista em Literatura Inglesa. Atua como Professor de Inglês e possui larga experiência no ensino de Língua Inglesa. Possui também graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará e Especialização em Finanças Empresariais pela Faculdade de Castanhal.

Naira de AlmeidaVELOZO – Doutora em Letras Vernáculas, Língua Portuguesa, pela UFRJ, e Mestre em Letras, Linguística, pela UERJ. Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Integrante do GT Linguística e Cognição da ANPOLL, bolsista pelo PROCIÊNCIA-UERJ (2023-2025) e uma das líderes do Núcleo de Estudos em Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ).

Rafaela Iris Trindade – Graduada em Licenciatura em Letras - Português/Espanhol pela UFRJ e especialista em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol pelo Colégio Pedro II. Possui experiência em ensino de

espanhol e de português como língua adicional. Atualmente, é mestranda (bolsista CAPES) em Letras Neolatinas pela UFRJ.

Renê Forster – Professor do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integrante do Grupo de Pesquisa em Processamento e Aquisição da Linguagem (GPPAL-PUC-Rio) e bolsista do Programa Prodocência UERJ. É doutor em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, tendo realizado estágio pós-doutoral na mesma instituição.

Rodrigo Campos – Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e coordenador do curso de Espanhol de 2022 a 2023. É coordenador geral do Projeto de Extensão Oficinas On-line de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho). Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras - Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. É bolsista do Programa Prodocência (UERJ).

Rodrigo Monteiro de Carvalho – doutorando em Estudos Contemporâneos, área de concentração em distúrbios informacionais, pelo Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra, e Mestre em História Comparada, área de concentração em política internacional, pela UFRJ. É membro do Grupo de Pesquisas de Política Internacional (GPPI/UFRJ) e do Laboratórios de Estudos dos Países do Cáucaso (LEPCáucaso/UFRJ).

Sandra Bernardo – Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua na área de Linguística, é graduada em Português-Literaturas, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É líder do Núcleo de Estudos em Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ). Desenvolve pesquisa em Linguística Cognitiva.

Suemi Higuchi – Doutora em Linguística, com ênfase em Linguística Computacional, pela PUC-Rio e mestre em Ciência da Informação pela UFF. Realizou estágio de doutorado sanduíche no Departamento Literature, Area Studies and European Languages da Universidade de Oslo, Noruega (ILOS/UiO). Atua como Pesquisadora na Escola de Ciências Sociais FGV CPDOC.

Tatiana Goulart de Macedo Secundino – Doutoranda em Estudos de Língua (Linguística) pela UERJ, mestre em Letras, área de concentração em Linguística, pela UERJ, especialista em Língua Portuguesa pela UFF. É assistente de alunos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Viviane Caldas – Mestre em Letras, área de concentração em Linguística (Linguística Cognitiva), pela UERJ, e especialista em Linguística Aplicada, também pela UERJ. É Professora de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município do Rio de Janeiro e Professora particular de Língua Inglesa para Fins Específicos. É candomblecista atuante iniciada há vinte anos na religião, com cargo de Iyalorixá (mãe de santo).

Yasmin Vicente – Graduanda em Letras - Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2020.2. Atualmente, atua como bolsista no Projeto da Oficina de Espanhol para Crianças.

Humanidades digitais na América Latina: linguagens, metodologias e práticas de análise é uma publicação em colaboração entre professores-pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadores convidados de instituições nacionais e transnacionais, como a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas, o Colégio Pedro II, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Universidade de Coimbra e a University of Rhode Island. Os autores afiliados à UERJ integram os projetos de extensão LABHUERJ – *Laboratório de Humanidades Digitais da UERJ* e CEALD – *Colaboração, estratégias de aprendizagem e letramento digital: o desafio da equidade na formação de professores de línguas*, assim como os grupos de pesquisa NELUC – *Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição* (UERJ/CNPq), EAL – *Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias* (UERJ/CNPq) e *Observatório Digital das Mulheres Latino-americanas*. Com esta publicação, discute-se não só sobre as diferentes possibilidades transdisciplinares e transnacionais para a compreensão de objetos de estudo que emergem no contexto digital, mas também sobre os desafios teórico-metodológicos com os quais os pesquisadores das Humanidades Digitais são confrontados. O livro reúne estudos sobre abordagens teórico-metodológicas em Humanidades Digitais, desordem informacional, letramento digital, multimodalidade, práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia e análise de gêneros discursivos em circulação em ambientes digitais. Tendo em vista os múltiplos objetos e objetivos em foco, considera-se que a publicação contribui com o campo das Humanidades Digitais e com as pesquisas e práticas educativas em ambiente digital, sobretudo sob a ótica da Linguística Aplicada, da Linguística Cognitiva e da Análise do Discurso.

