



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LAÉCIO FERNANDES DE OLIVEIRA

**ABORDAGEM SEMIÓTICA DO TEXTO MULTICULTURAL NAS
AULAS DE LEITURA DO ENSINO MÉDIO EJA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

LAÉCIO FERNANDES DE OLIVEIRA

**ABORDAGEM SEMIÓTICA DO TEXTO MULTICULTURAL NAS
AULAS DE LEITURA DO ENSINO MÉDIO EJA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

o48a Oliveira, Laécio Fernandes de.

Abordagem semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do ensino médio EJA abordagem semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do ensino médio EJA [manuscrito] / Laécio Fernandes de Oliveira. - 2020.

296 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.

"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Coordenação do Curso de Letras - CCHA."

1. Ensino de Linguagens. 2. Multimodalidade. 3. Diversidade Cultural. I. Título

21. ed. CDD 374

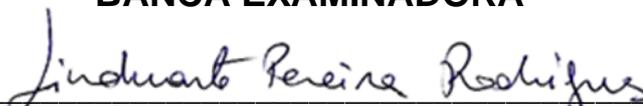
LAÉCIO FERNANDES DE OLIVEIRA

**ABORDAGEM SEMIÓTICA DO TEXTO MULTICULTURAL NAS
AULAS DE LEITURA DO ENSINO MÉDIO EJA**

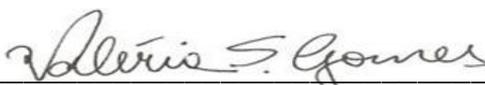
Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Área de concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em: 12 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Profa. Dra. Valéria Severina Gomes – PROGEL/UFRPE
(Examinadora)



Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira – PPGFP/UEPB
(Examinadora)

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – PPGFP/UEPB
(Suplente)

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

Dedico este estudo acadêmico a uma força maior, que esteve sempre alerta, guiando-me pelos caminhos desta jornada, que em muitos momentos, confundiu-se com uma jornada interior; à turma participante, pela colaboração nesta caminhada profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao **Senhor** do universo, à sua generosidade e disponibilidade em nos assistir.

À **Norma Sueli**, companheira de vida presente neste percurso de amadurecimento profissional e pessoal!

À **minha família**, por suportar minhas ausências, suprir minhas colaborações nos momentos cruciais deste grupo terreno, especialmente, aos meus pais pela dedicação, orientação e vigília na vida!

À **turma participante da EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo (unidade II)**, pela dedicação e esforço em todo o desenvolvimento do projeto. Por me auxiliarem no aprimoramento da minha visão humana de mundo, e permitirem que desempenhasse minha função da melhor forma possível, nas condições em que dispúnhamos, potencializando a humanização inerente aos lugares de docente e discente, pela partilha de experiências.

Ao **Professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues**, pela dedicação, profissionalismo e generosidade, durante todo o desenvolvimento do estudo, nossos diálogos foram sempre inspiradores e renovadores das energias que nos conduziram à conclusão deste estudo!

À **Professora Dra. Valéria Severina Gomes**, pela disponibilidade em compor nossa banca examinadora e ler nosso trabalho, contribuindo para seu aprimoramento.

À **Professora Dra. Tânia Maria Augusto Pereira**, pela leitura e contribuições importantes para aperfeiçoamento do texto e com o Programa PPGFP/UEPB.

À instituição educacional **EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo (Unidade II)** e seu **corpo docente**, por receber e apoiar o desenvolvimento do projeto, especialmente, ao **Professor Renato Machado**, pela disponibilidade nos ajustes de horários das aulas, com intuito de melhorar as condições de desenvolvimento do projeto.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – UEPB**, pela contribuição para minha formação continuada.

Ao amigo **Renato**, pela parceria e disponibilidade durante todo este processo.

Aos amigos de sempre, **Haiany e Madson**, pelos encontros e conversas oportunas, que tornaram esta caminhada mais humana.

À **turma de mestrado de 2018**, companheiros importantes neste processo de experiência acadêmica.

Aos **amigos generosos** encontrados no desenvolver deste percurso que nos deram sua contribuíram direta ou indiretamente.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos (FERNANDO TEIXEIRA DE ANDRADE, S/D).

RESUMO

Vivenciamos hoje uma hipere Exposição às linguagens com suas diversas formas, composições e materialidades, o que denota uma sociedade permeada pelo fenômeno da multissemiose, em que símbolos são produzidos e funcionam como meio de interação entre sujeitos e o mundo. Nesta perspectiva, esta pesquisa apresenta dois questionamentos: qual modo a linguagem vem sendo ensinada nas aulas de língua materna do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EM-EJA); e se é possível um aprimoramento do ensino de linguagens associado à diversidade cultural e à identidade dos sujeitos, considerando os gêneros textuais multimodais circulantes no cotidiano das cidades como meio de abordagem do texto multimodal, em prol da formação de leitores na Educação Básica. Tem-se como objetivo geral propor o ensino de linguagem, com ênfase na habilidade de leitura, atrelado ao fenômeno da diversidade cultural, a partir dos gêneros textuais multimodais grafite e tatuagem. Assim, elegeu-se como objeto de estudo a aula de leitura numa perspectiva multimodal. Quanto à metodologia, a pesquisa qualitativa baseia-se na etnografia da educação (BORTONI-RICARDO, 2008). No que se refere aos objetivos e procedimentos, configura-se como exploratória, bibliográfica, documental e pesquisa-ação (GIL, 2008), cujo campo de aplicação foi uma escola pública do Sistema Estadual de Educação, na cidade de Campina Grande-PB, numa turma do EM-EJA. A base teórica reúne abordagens dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003), e multimodais que circulam no cotidiano das cidades, enquanto inscrições das vozes, memórias e identidades dos sujeitos e suas práticas de linguagens socioculturais simbólicas (RODRIGUES, 2011). Considera-se o texto como foco no ensino de língua materna (GERALDI, 2015), endossado pelos documentos oficiais no âmbito do EM-EJA. Dialoga com os postulados da Linguística Aplicada Mestiça Indisciplinar (LOPES, 2006) e Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017), estruturando-se no âmbito de uma Semiótica Geral, com contribuições dos estudos Pragmáticos, Semânticos e Discursivos, atentando para o signo numa perspectiva antropológica e simbólica das significações (SANTAELLA, 2004, 2005, 2007; PIERCE, 2000; FIORIN, 2013), em diálogo com os estudos culturais e de tradição oral (ZUMTHOR, 1997, 2005; RODRIGUES, 2011), bem como a Psicologia Analítica (JUNG, 2016), e os Estudos Antropológicos do Imaginário (DURAND, 2002), por permitirem pensar numa rede de significação simbólica que interliga o homem aos acontecimentos sócio-histórico-culturais do mundo. A pesquisa justifica-se por a linguagem ser meio de produção e circulação de significados na sociedade, cujos aspectos potencializam a promoção do ensino de linguagem como prática social nas aulas de língua materna, destacando que uma abordagem pautada nos pressupostos semióticos do texto potencializa o desenvolvimento das habilidades e performances leitoras do público EM-EJA. No tocante à análise dos dados, seguiu-se o método descritivo, interpretativo, cujos resultados revelaram a presença de resquícios de um ensino estrutural, mas com avanços no tocante à presença do texto no material didático. E que o ensino de língua materna, pautado nas práticas sociais de linguagens, pensado no modelo de projeto didático (temático), atendeu às necessidades de letramento dos discentes, promoveu a inclusão, o desenvolvimento e fortalecimento da alteridade da turma participante, a partir da compreensão de como a realidade humana é dimensionada pela linguagem, revelando o potencial dos conhecimentos cotidianos como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma prática de letramento escolar com ênfase nos letramentos sociais e de resistência.

Palavras-chave: Ensino de Linguagens. Multimodalidade. Diversidade Cultural.

ABSTRACT

We experience an overexposure to languages with their diverse forms, compositions and materialities, which denotes a society permeated by the phenomenon of multisemiosis, in which symbols are produced and function as a means of interaction between subjects and between them and the world. In this perspective, this research presents two questions: how language is being taught in high school mother tongue classes, Youth and Adult Education (EM-EJA); and whether it is possible to improve the teaching of languages associated with cultural diversity and the identity of the subjects, considering the multimodal textual genres circulating in the daily lives of cities as a means of approaching the multimodal text, in favor of training readers in Basic Education. The general objective is to propose language teaching, with an emphasis on reading skills, linked to the phenomenon of cultural diversity, based on the multimodal textual types of graphite and tattoo. Thus, the reading class in a multimodal perspective was chosen as the object of study. As for the methodology, qualitative research is based on the ethnography of education (BORTONI-RICARDO, 2008). With regard to objectives and procedures, it is configured as exploratory, bibliographic, documentary and action research (GIL, 2008), having as a field of application a public school of the State Education System, in the city of Campina Grande-PB, in an EM-EJA class. The theoretical basis brings together approaches from textual genres (MARCUSCHI, 2003), and multimodal ones that circulate in the daily lives of cities, as inscriptions of the subjects' voices, memories and identities and their practices of symbolic socio-cultural languages (RODRIGUES, 2011). Considerations about the text as a focus on mother tongue teaching (GERALDI, 2015), endorsed by official documents within the scope of EM-EJA Education; Dialogues with the postulates of Applied Linguistics Mestiça Indisciplinar and Linguistics of Practice, by (LOPES, 2006) (RODRIGUES, 2017); structuring itself within the scope of a General Semiotics, with contributions from Pragmatic-Semantic studies, attentive to work with the sign, dialogues and interfaces of language, in an anthropological perspective, immersed in a symbolic web of meaning (SANTAELLA, 2004, 2005, 2007) (PIERCE, 2000) (FIORIN, 2013), in dialogue with cultural studies and oral tradition (ZUMTHOR, 1997, 2005) (RODRIGUES, 2011) etc., as well as Analytical Psychology (JUNG, 2016), and with the Anthropological Studies of the Imaginary (DURAND, 2002), for allowing us to think about a network of symbolic significance that connects man to the socio-historical-cultural events of the world. In this sense, the research understands that language is the means of production and circulation of meanings in society, whose aspects enhance the promotion of language teaching as a social practice, in mother language classes, highlighting that an approach based on multimodal / semiotic assumptions enhances the development of reading skills and performances of the EM-EJA public. With regard to data analysis, the descriptive, interpretive method was followed, the results of which revealed the presence of remnants of structural teaching, but with advances regarding the presence of the text in the didactic material. And that the teaching of the mother tongue, based on the social practices of languages, based on the didactic project model (thematic), met the literacy needs of the students, promoted the inclusion, development and strengthening of the alterity of the participating class, based on understanding of how human reality is dimensioned by language, revealing the potential of everyday knowledge as an auxiliary tool in the teaching-learning process of a school literacy practice with an emphasis on social literacy and resistance.

Keywords: Language Teaching. Multimodality. Cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pegadas na areia	23
Figura 2: Capa disco da Banda Pearl Jam	27
Figura 3: Pássaro esfomeado	28
Figura 4: Tatuagem - Anjo Gabriel – Bruno Gagliasso	33
Figura 5: Artista de rua é vilão	44
Figura 6: Arte Rupestre: período Paleolítico.....	63
Figura 7: Histórias em quadrinhos de rua.....	64
Figura 8: Buraco negro, em Londres (Inglaterra).....	64
Figura 9: Tatuagem – inscrição (criatura pós-humana)	67
Figura 10: Publicidade estúdio – calango.....	72
Figura 11: Prédio da EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo – Unidade II.....	76
Figura 12: Capa do MD (área de Linguagem e Códigos) – EM-EJA	90
Figura 13: Indicação de leitura (extra) e proposta de produção escrita do material didático	92
Figura 14: Excerto de texto da obra Macunaíma.....	94
Figura 15: Atividade de compreensão do texto (Macunaíma).....	95
Figura 16: Atividade de compreensão textual (relações semânticas internas)	96
Figura 17: Atividade de produção textual	97
Figura 18: Momento do desfile da Mangueira (2007)	98
Figura 19: Atividade (debate) – título do hino da Mangueira (2007)	99
Figura 20: Atividade de leitura e interpretação da canção.....	100
Figura 21: Capa do módulo do aluno	106
Figura 22: Dinâmica dos emojis	123
Figura 23: Resposta da aluna 20	137
Figura 24: Resposta do aluno 17	138
Figura 25: Resposta da aluna 07	139
Figura 26: Campo de trigo com corvos.....	142
Figura 27: Resposta do aluno16	143
Figura 28: Resposta da aluna 07	147
Figura 29:Resposta da aluna 11	148
Figura 30: Resposta do aluno 17	149
Figura 31: Recorte da página 28 do módulo do aluno.	151
Figura 32: Resposta da aluna 07	154
Figura 33: Resposta do aluno 17	154
Figura 34: Resposta do aluno 17	155
Figura 35: Visita ao Museu Digital de Campina Grande - PB	156
Figura 36: Resposta da aluna 11 – visita ao museu.....	160
Figura 37: Resposta da aluna 11	164
Figura 38: Resposta da aluna 07	164
Figura 39: Resposta da aluna 11	165
Figura 40: Resposta da aluna 11	171
Figura 41: Resposta do aluno17	171
Figura 42: Resposta da aluna 11	174
Figura 43: Resposta do aluno17	175
Figura 44:Resposta da aluna 20	180
Figura 45: Texto perfil dos profissionais.....	185
Figura 46: 1ª versão do cartaz – Equipe 01	186

Figura 47: 1ª versão do cartaz – Equipe 02	187
Figura 48: 1ª versão de Cartaz – Equipe 03.....	187
Figura 49: Última versão do cartaz – Equipe 01	188
Figura 50: Última versão do cartaz – Equipe 02.....	188
Figura 51: Última versão do Cartaz – Equipe 03	188
Figura 52: Escolha do cartaz para divulgação do evento	189
Figura 53: Produção multimodal escolhida pelas avaliadoras	190
Figura 54: Entrada do evento.....	192
Figura 55: Mesa dos visitantes.....	193
Figura 56: Registros da fase aplicada da pesquisa	193
Figura 57: Arte totêmica do tatuador – Kewber Ball	195
Figura 58: Arte urbana do Grafiteiro – Ítalo Tavares	195
Figura 59: Texto (resumo) da exposição Gafitoo – arte nas mãos	196
Figura 60: Trocando experiências sobre as linguagens – grafite e tatuagem – 01 .	197
Figura 61: Trocando experiências sobre as linguagens – grafite e tatuagem – 02 .	198
Figura 62: Tirando dúvidas sobre (tatuagem e grafite)	200
Figura 63: Registro de memória – encerrando o evento.....	201
Figura 64: Avaliação da aluna 07	203
Figura 65: Avaliação da aluna 02	204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM AO ENSINO DA LEITURA	18
1.1 ESTUDOS SEMIÓTICOS: ABORDAGENS SÓCIO-CULTURAIS	18
1.1.1 Pierce e a teoria do signo.....	21
1.1.2 A teoria do imaginário e o estudo simbólico da linguagem.....	25
1.1.3 Estudo do texto numa visão semiótica	37
1.2 ENSINO DE LEITURA: MOVIMENTOS SEMÂNTICO-CULTURAIS	45
1.3 DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA	53
1.4 ESTUDO DO TEXTO: ABORDAGENS MULTICULTURAIS	58
1.4.1 Contribuições da Linguística Aplicada Indisciplinar e da Linguística da Prática para leitura do texto multimodal/multicultural.....	59

CAPÍTULO II

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	74
2.1 LOCAL DA PESQUISA E COLABORADORES.....	74
2.2 DAS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	78
2.2.1 Etapas da pesquisa.....	78
2.2.2 Tipologias da pesquisa.....	79
2.3 EXPOSIÇÃO DOS DADOS EXPLORATÓRIOS DO ESTUDO.....	81
2.3.1 Do questionário sondagem	81
2.3.2 A problemática do material didático - Língua Portuguesa - no EM-EJA ...	88
2.4 PROJETO DIDÁTICO: LENDO TEXTOS MULTIMODAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	101

CAPÍTULO III

3 A PRÁTICA DOCENTE: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE	116
3.1 O LUGAR QUE INTENCIONAMOS À PRÁTICA DOCENTE.....	116
3.2 SITUANDO O PROJETO DIDÁTICO	118
3.3 DO PROJETO E DO MÓDULO DO ALUNO: APRESENTAÇÃO GERAL	122
3.4 LINGUAGEM E CULTURA: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO.....	126
3.5 LEITURA MULTIMODAL: FATORES LINGÜÍSTICOS E EXTRALINGÜÍSTICOS ..	140
3.6 LINGUAGEM E SOCIEDADE EM SIGNIFICAÇÃO	161
3.7 MULTIMODALIDADES EM CENA	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	212
--------------------------	------------

APÊNDICE I – MÓDULO DO ALUNO

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O processo de globalização ganhou grande dimensão na atualidade, fomentando fenômenos como hibridez cultural, identidades, sujeitos híbridos, linguagens híbridas, principalmente, com o advento da internet, que criou um mundo virtual onde sujeitos, culturas e discursos circulam livremente, influenciando e (re)significando suas identidades. Neste contexto sócio-histórico, político-cultural, a linguagem ganha visibilidade entre os estudos linguísticos como prática social e meio de atuação do homem como produtor de signos culturais. Esta realidade hipersemiotizada influencia interesses, impõe novas habilidades, novos letramentos ao homem deste tempo.

Deste cenário, avaliamos a ampliação da ideia de estudo científico da língua como sistema social que fundamentava a linguística estrutural saussuriana, ocupada de um sistema de signos voltado para seu interior, excluindo o que é externo à língua: o sujeito; o objeto; a história; e suas relações de sentido evidenciadas na/pela linguagem (GUIMARÃES, 2002). E a partir da inclusão do que é exterior à língua, considera os efeitos de sentido gerados pela significação simbólica, comum aos textos que circulam no cotidiano das cidades, como aspectos relevantes ao ensino de linguagem nas aulas de Língua Materna (LM) na Educação Básica.

A discussão desenvolvida sustenta-se numa dimensão teórico-metodológica interdisciplinar dos estudos linguísticos contemporâneos, que observa a linguagem como base para estudos numa perspectiva discursiva, sócio-histórica, político-cultural, atrelada às práticas sociais dos sujeitos. Interessa-nos compreender os usos que os falantes fazem da linguagem e os contextos que determinam essas realizações nas tradições culturais.

Desta compreensão, destacamos a importância do professor de LM ter o entendimento da língua como produto social e parte essencial da linguagem que, segundo Saussure (2012), possui múltiplas formas e vários domínios: físico; fisiológico; psíquico; é individual e social. Esta distinção articula-se à ideia de linguagem integrada ao uso da língua e do próprio ser, a exemplo da língua nativa usada pelo sistema de escrita. Santaella (2007) enfatiza que, para além da língua, tendemos a ser alheios às outras formas de linguagem que (re)produzimos, transformamos e consumimos como forma de comunicação.

Concordamos com a estudiosa que este estado de distração, frente às linguagens, ocorre pelo fato de que a língua provoca certo domínio sobre o homem, que não despertou para sua condição de ser social no mundo, repleto de várias linguagens. Dessa forma, é importante que aulas de LM possibilitem o despertar para o fato da comunicação acontecer por meio da “leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças e movimentos” (SANTAELLA, 2007, p. 10). E com isso, a ideia de leitura como ato passivo seja desconstruído, a favor da leitura como atividade produtora de linguagem.

Este entendimento evidencia a linguagem e sua característica multimodal a favor da produção de sentidos. Segundo Dionísio (2014), um fenômeno semiótico¹, simultaneamente, discursivo, que reflete uma dialética natural, com imposições do sujeito e da história. Instância de enunciação e espaço da *práxis* que evidencia (inter)cruzamento de universos semióticos, de onde emerge a significação (GREIMAS, 1993). Assim, a linguagem constitui um campo simbólico que interliga, pelo vínculo cognitivo e comunicativo, a natureza, sociedade e o homem, destacando-se na atualidade pela relevância do discurso nas ações dos sujeitos, necessitando da mesma relevância no mundo escolar, nas aulas de leitura, no ensino de LM.

À escola, cabe possibilitar o desenvolvimento dos modos linguísticos e a problematização das práticas de linguagem, que legitimam ou excluem outras práticas existentes em seu interior e para além dele. E à medida que essa problematização aconteça, o alunado possa, por meio da leitura, desenvolver letramentos crítico-sociais e de resistência² e, ao aprimorar o pensamento político-cultural, entenda e se posicione sobre a realidade, a partir de uma formação escolar que o permita encontrar sua voz por meio do diálogo entre pares.

Endossamos o pensamento de Rojo (2009), que a linguagem parece atender às demandas da vida numa sociedade globalizada, com intensa comunicação e circulação da informação, sem negligenciar valores democráticos e plurais, primando

¹ Semiótica de Peirce (2000) tem como objeto de investigação as linguagens possíveis, bem como os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido. O termo fenômeno é entendido por Santaella (2007) como toda e qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente (um som, um raio de luz, um cheiro, uma lembrança, um desejo etc.).

² Os letramentos de resistências estão sendo entendidos no âmbito deste estudo, ao modo de Rojo (2008, p. 582), como letramentos não institucionalizados, regulados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, com origem na vida cotidiana, nas culturas locais, são práticas ou táticas de resistência, por isso são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial, e contrários aos letramentos dominantes que têm respaldo oficial.

pelo fortalecimento das identidades e o respeito à diversidade. Para tanto, são essenciais uma visão pragmática de língua, linguagem, texto³ e de práticas didáticas plurais e multimodais, sustentadas e possibilitadas por/em diversas teorias sobre o texto como prática social (RODRIGUES, 2017).

É importante considerar o texto na sua estrutura e funcionalidade, as suas relações internas e contextuais, como instrumento mediador das práticas de ensino. Mas, também, avançar para uma visão de linguagem e sua complexa composição por um sistema de signos socioculturais, mediadores do desenvolvimento cognitivo humano, que expõe o texto como um constructo semiótico (SANTAELLA, 2007), um evento multissistêmico construído a partir da combinação de sistemas multimodais (DIONÍSIO, 2014), discursivo, enquanto lugar de interação (KOCH, 2006).

Do exposto, reforçamos o pensamento freiriano sobre a importância do desenvolvimento do hábito da leitura de mundo precedida à leitura da palavra, considerando que o homem constitui-se e constrói mundos por meio da linguagem como fenômeno social. Assim, ler e interpretar linguagens ganha relevância nesta pesquisa, que toma como objeto de estudo a aula de leitura numa perspectiva multimodal, elegendo como elementos mediadores os gêneros textuais multimodais⁴, com grande popularidade na atualidade: o grafite, que preenche os espaços urbanos com suas linguagens e discursos; e a tatuagem, que tem o corpo⁵ como suporte de diversos tipos de inscrições⁶, fomentando reflexões em diversos contextos sociais⁷.

Sob este aspecto, consideramos que os textos grafite e tatuagem oferecem uma experiência rica de leitura, por figurarem no rol dos gêneros multimodais que circulam no cotidiano das cidades⁸, como gêneros complexos, cujos suportes servem

³ O texto está sendo compreendido, neste estudo, como fenômeno de comunicação cultural, estruturado como linguagem (SANTAELLA, 2007), uma prática social significativa e produtora de sentidos (RODRIGUES, 2011).

⁴ Consideramos que as culturas do grafite e da tatuagem possuem trajetórias históricas/antropológicas envolvidas por tensões político-ideológicas, que influenciam a atribuição de valores morais negativos à estas culturas. Por isto, optamos por uma abordagem sensível a estes aspectos e, principalmente, na construção do produto didático para o aluno, buscamos desenvolver uma visão de cultura em movimento, por meio da leitura de outros textos, outras culturas, que nos conduziu até o grafite e a tatuagem.

⁵ Para Zumthor (2007, p. 23), o corpo é linguagem, sua materialização é dotada de significação do que é próprio do ser e da realidade vivida, determina a relação com o mundo, imagem ímpar do ser.

⁶ Estamos entendendo estes textos como inscrições sociais (RODRIGUES, 2011), escrituras das vozes sociais, textos que permitem circular discursos, memórias, histórias e simbologias.

⁷ Um exemplo é um filho que faz homenagem a sua mãe com um símbolo de amor tatuado na pele, ou um aluno que marca na pele um acontecimento de memória afetiva.

⁸ Não estamos desconsiderando que estes textos circulem no ambiente rural, mas concebemos que sua evidência é muito mais forte nas cidades, com grande destaque nas metrópoles.

às inscrições sociais, que mantêm vivas as vozes dos sujeitos (RODRIGUES, 2011), e traçam um percurso sócio-histórico na/da sociedade: são elementos imagéticos, simbólicos, culturais.

Devido sua complexidade, características antropológicas e linguagem simbólica, estes textos exigem diferentes formas de abordagem pela escola, além de recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem. Desta reflexão, optamos por uma abordagem metodológica de uma semiótica geral, considerando a relevância dos aspectos das semióticas: pierciana, permitindo-nos uma visão filosófica da linguagem; a semiótica do texto/discurso, pela compreensão de texto como objeto histórico de significação, e suas relações discursivas etc.

Assim, uma teia interdisciplinar norteou nossas ações didático-metodológicas e serviu de base para reflexão realizada sobre os dois questionamentos da pesquisa: qual modo a linguagem vem sendo ensinada nas aulas de LM do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EM-EJA); e se é possível um aprimoramento do ensino de linguagens associado à diversidade cultural e à identidade dos sujeitos, considerando os gêneros textuais circulantes no cotidiano das cidades como meio de abordagem do texto multimodal, em prol da formação de leitores na Educação Básica.

Diante do exposto, levantamos a hipótese de que o ensino de linguagem, com foco na leitura, atrelado ao fenômeno da diversidade cultural, tendo como elemento mediador da abordagem os gêneros textuais multimodais, possibilita aos discentes o desenvolvimento de suas habilidades de letramentos sociais e de resistência, tão logo percebam a linguagem como prática social, discutam valores e ideologias, como reflexo das posições dos sujeitos e suas travessias.

A pesquisa justifica-se por a linguagem ser meio de produção e circulação de significados na sociedade, cujos aspectos potencializam a promoção do seu ensino como prática social nas aulas de LM, destacando que uma abordagem pautada nos pressupostos semióticos do texto potencializa o desenvolvimento de habilidades e performances leitoras do público EM-EJA e promove sua valorização e identificação.

Para o desenvolvimento do estudo, estabelecemos como objetivo geral propor o ensino de linguagem, com ênfase na modalidade leitura, atrelado ao fenômeno da diversidade cultural, a partir dos gêneros textuais multimodais, grafite e tatuagem. Com este fim e diante da escassez de material didático, para este público, foi

desenvolvido um produto didático⁹ para auxiliar o professor no ensino de linguagem, frente à diversidade do mundo contemporâneo que exige novas habilidades e domínio de recursos hiperssemióticos, tão naturais ao *habitat* dos gêneros textuais que circulam no cotidiano das cidades. Acreditamos que novos caminhos devem mostrar-se como opções pertinentes, principalmente, quando diante das adversidades optamos pela inclusão de elementos excluídos na/da cultura escolar.

Com este foco, elegemos os seguintes objetivos específicos: i) Refletir sobre o ensino de Língua Materna com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Mestiça Indisciplinar (LOPES, 2006), com as contribuições da Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017), com foco nos gêneros textuais multimodais; ii) Desenvolver um produto didático-pedagógico centrado no ensino de linguagens e do fenômeno da diversidade de gêneros textuais multimodais, para o EM-EJA; e iii) Evidenciar as contribuições do ensino de linguagem, mediante temática da diversidade cultural e dos gêneros textuais multimodais, grafite e tatuagem.

O estudo sustenta-se numa metodologia de pesquisa de natureza exploratória e aplicada, realizada numa Escola Pública Estadual, na cidade de Campina Grande-PB, cujos objetivos e procedimentos técnicos atenderam aos aspectos exploratórios, bibliográficos e documentais (GIL, 2008), no método e abordagem da pesquisa qualitativa em Educação (BORTONI-RICARDO, 2008). Quanto aos objetivos, destaca-se o caráter exploratório (GIL, 2008), com o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema e nos aproximar das fases subsequentes do estudo.

No tocante aos procedimentos técnicos, evidencia-se o caráter bibliográfico, documental (FONSECA *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), representado pelo levantamento dos referenciais teóricos, dos documentos oficiais que norteiam o ensino de LM, além do material didático analisado, “Coleção Viver Aprender, volume: Linguagens e Códigos Ensino Médio – EJA, Linguagens e culturas”, na disciplina Língua Portuguesa, das autoras Neide Aparecida de Almeida [*et. al.*]. O estudo também se estrutura como pesquisa-ação, por buscar intervir numa realidade escolar para solucionar um problema de ensino (GIL, 2008). Na forma de abordagem,

⁹ O Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, ao qual esta pesquisa está associada, estimula o desenvolvimento de estudos aplicados ao ensino, de modo que as ações docentes desenvolvidas possibilitem a materialização de um produto didático-pedagógico elaborado a partir do conhecimento adquirido pelo professor pesquisador, refletindo a aproximação entre teoria e prática, em prol do melhoramento da Educação Básica do país.

configura-se como qualitativo, por conceber questões subjetivas no processo analítico (BORTONI-RICARDO, 2008).

Quanto às bases teóricas, o estudo dialoga com os documentos oficiais para o ensino de LM-EM-EJA, por ressaltarem as linguagens como fontes de representação simbólica, diversidade cultural e legitimação de acordos sociais, com a Linguística Aplicada Mestiça Indisciplinar (LOPES, 2006), em diálogo com a Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017), por seus interesses na linguagem como fenômeno resultante das práticas sociais dos sujeitos, considerando a relevância desta temática no âmbito da Linguística Aplicada. Os Estudos Semióticos (PEIRCE, 2000; SANTAELLA, 2004; 2005; 2007) nortearam a discussão frente ao fenômeno da Multimodalidade textual, ao olhar a linguagem como sistema sociocultural de signos numa perspectiva filosófica de caráter geral e abstrato, permitindo visualizar o signo em sua dimensão empírica tripartite e aplicá-lo ao ensino de linguagem.

Os Estudos Antropológicos do Imaginário (DURAND, 2002), permitiram-nos olhar para a imaginação simbólica e sua função na mente humana, a partir da capacidade que lhe é própria de criar significado e dar sentido ao mundo, por meio da linguagem, relacionando-se com a Psicologia Analítica (JUNG, 2016), que elege o simbólico da linguagem como base da relação do homem com o/no mundo e, principalmente, do homem consigo mesmo. A partir destas questões, foi possível refletir como as culturas tornaram-se “produtos” consumíveis; e as identidades dos sujeitos e seus discursos estão cada vez mais transitórios, fortalecendo a instituição escolar como espaço de pensar sobre a subjetividade humana e do estudo das linguagens e do texto como meios de circulação dos sentidos (RODRIGUES, 2016).

O estudo também contou com as contribuições dos estudos culturais e de tradição oral (ZUMTHOR, 1997; 2005; RODRIGUES, 2011), por nos fornecer as condições de pensar questões relativas às culturas e suas tradições por meio das várias formas de expressões artísticas e suas (res)significações performáticas, como capacidade do homem de atualizar e fazer circular discursos.

No que compete à organização, este estudo compõe-se por três capítulos singulares, intimamente relacionados à estruturação genérica do texto (tipologia) dissertativo-argumentativo. Assim sendo, temos inicialmente esta introdução, que buscou nortear o leitor sobre a problemática e o objeto de estudo, bem como a hipótese, os objetivos, a justificativa e a base teórica norteadora da pesquisa.

No capítulo I, intitulado “Dos estudos da linguagem ao ensino da leitura”, detivemo-nos a apresentar uma concepção de linguagem sustentada numa semiótica geral dos signos, com ênfase em aspectos dos Estudos do Imaginário e da Psicologia Analítica, dialogando com estudos linguísticos contemporâneos e com os documentos oficiais do ensino de LM, na Educação Básica. Tecemos uma concepção semiótica de texto com contribuições dos estudos Semântico-Pragmáticos à luz da Linguística Aplicada Mestiça Indisciplinar e da Linguística da Prática. Apresentamos breve percurso do sujeito leitor e da leitura, caracterizados pela movência semântica dos contextos em que se dão, em que o texto é entendido como um constructo semiótico a partir de seus diversos suportes, onde a linguagem ganha hibridez e características performáticas, espaço que potencializa o funcionamento do signo numa dimensão semiotizada, onde o estudo do texto multimodal, ou ação de leitura deve ocorrer.

No capítulo II, intitulado “Aspectos metodológicos da pesquisa”, delineamos a metodologia utilizada no estudo, sua abordagem, contexto em que se desenvolveu, os participantes e suas características, e as peculiaridades enquanto público do EM-EJA. Detalhamos ainda os dados na fase exploratória do estudo, com finalidade de auxiliar na elaboração do Projeto Didático composto pelo plano de ensino e módulo do aluno (produto do Mestrado Profissional).

Já no capítulo III, nomeado de “A prática docente: da descrição à análise”, dedicamo-nos a análise qualitativa dos dados reunidos no decorrer da fase aplicada do estudo, buscando descrever e refletir o modo do desenvolvimento didático das atividades realizadas, ao longo do estudo, e os resultados obtidos nessa fase da pesquisa.

Nas considerações finais, apresentamos um compilado de observações realizadas no estudo aplicado, a nossa posição sobre a problemática e os objetivos que impulsionaram o desenvolvimento do estudo, acompanhada de uma reflexão acerca da contribuição da pesquisa para o ensino de linguagem nas aulas de LM-EM-EJA. Na sequência, os referenciais teóricos que embasaram o estudo, seguido do Apêndice, composto pelo produto didático (Módulo do Aluno).

CAPÍTULO I

1 DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM AO ENSINO DA LEITURA

Este capítulo busca expor a teoria que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa, sustentada na abordagem de uma semiótica geral e pautada numa proposta colaborativa dos estudos linguísticos contemporâneos, que concebem a linguagem como mediadora do desenvolvimento cognitivo humano, meio pelo qual o homem atua no mundo, produz cultura ao passo que é afetado por ela. Neste sentido, as ações sócio-político-culturais do homem refletem seu pensamento e um processo de produção de significação do qual se ocupa os estudos semióticos.

1.1 ESTUDOS SEMIÓTICOS: ABORDAGENS SÓCIO-CULTURAIS

Neste estudo, tomamos a linguagem a partir da sua essência social e meio de produção e veiculação das culturas. Este pensamento sobre a linguagem acomodase no seio dos estudos linguísticos contemporâneos, a partir de discussões que perpassam o marco saussuriano sucedido pela Virada Pragmática (1970-1980), com grandes resultados sobre a importância da linguagem para a vida em sociedade, que vêm norteando as diretrizes oficiais para o ensino de LM. Como exemplo desta importância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, dentre as competências gerais que devem ser desenvolvidas pela Educação Básica, a utilização de diferentes linguagens:

Verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.09).

O documento enfatiza as linguagens no processo de ensino-aprendizagem, considerando que as atividades humanas se caracterizam como práticas sociais que se concretizam por meio das linguagens. A discussão entorno da importância da linguagem como meio de desenvolvimento e atuação do homem em sociedade tem origem em filósofos como Aristóteles, Platão e Rousseau, que destacam a linguagem enquanto capacidade inerente ao homem, que lhe permite manifestar valores: político;

social; e cívico, possui caráter identitário, ao permitir distinguir nações entre si, pois a fala denuncia a origem de um homem que desenvolveu a linguagem à medida que desejou comunicar-se (CHAUÍ, 2000).

Compreendida nestes termos, a linguagem passa a ser vista com a capacidade de moldar a realidade indo além da representação de um estado de coisas, ao traduzir-se pela capacidade humana de transformar ideias em signos, e são estes signos que tornam possível a interação entre sujeitos. Dionísio (2014, p. 33) explica que a linguagem envolve, de forma geral, o uso dos “sistemas de signos convencionados e percebidos pelos sentidos, não apenas o linguístico”. É dessa forma que o homem tem conhecimento da realidade do mundo e nele atua, por meio do funcionamento coordenado de estruturas cognitivas somadas às diversas conexões que o cérebro humano realiza a ponto de criar incontáveis vínculos, pondo em contato áreas como cognição, afetividade, sensibilidade e motricidade (DIONÍSIO, 2014).

Para a pesquisadora, ao investigarmos a linguagem humana, devemos ter atenção a campos cognitivos diversos, como o biológico, pois “a linguagem tem sua predisposição biológica, o perceptual”, devido suas “diversas capacidades sensoriais, e o conhecimento de práticas sociais”, ao considerar que a linguagem relaciona-se aos aspectos histórico-sociais (DIONÍSIO, 2014, p. 35). Nesta perspectiva, a linguagem é meio de produção e acesso aos bens culturais, carrega em si a marca da cultura, ao permitir por meio de trocas simbólicas entre sujeitos, a efetivação da comunicação e configuração ou rompimento das relações sociais (ARAÚJO, 2004). A este modo, temos:

Linguagem como um sistema semiótico cujas formas de representação se constituem em modos semióticos. Ao focarmos os estudos do sistema linguístico, não devemos perder este enfoque funcional, que prioriza o domínio cognitivo que envolve os usos culturais, históricos, ideológicos dos signos (DIONÍSIO, 2014, p. 35).

Entendida em sua amplitude, a linguagem humana ganha caráter de herança social, “uma prática cultural, que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos, princípios, e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo” (DIONÍSIO, 2014, p. 35).

Frente às múltiplas formas, canais e suportes disponíveis à manifestação das linguagens e todas as diferenças que elas adquirem a partir deles, Santaella (2005)

classifica as linguagens em três matrizes do pensamento: verbal, visual, sonora. Cada matriz está assentada numa base lógica regente das misturas das linguagens, há “raízes lógicas e cognitivas específicas, que determinam a constituição do verbal, do visual, do sonoro e toda variedade de processos sígnicos que eles geram” (SANTAELLA, 2005, p.29). Esta autora persegue uma subclassificação de cada matriz denominada modalidades do verbal, do visual e do sonoro, destacando que na mesma matriz ocorre uma mistura de modalidades que caracteriza o hibridismo nas linguagens.

É oportuno enfatizar que a estudiosa, ao realizar tal subclassificação, pauta-se no argumento de que o hibridismo das linguagens ocorre para além das misturas entre modalidades no interior de cada matriz, mas, principalmente, acontece entre as modalidades das matrizes entre si (verbal – visual – sonora). Basta que observemos o exemplo do cinema e da televisão: linguagens híbridas caracterizadas pela “mistura do verbal escrito (o roteiro) com o verbal oral (a fala viva das personagens), a imagem, que permite inclusive a tomada da imagem dentro da imagem, e todos os tipos de som, música e ruídos” (SANTAELLA, 2005, p.29).

Mediante este pensamento sobre a linguagem e seus aspectos multimodais/semióticos, é necessário que os jovens na Educação Básica, a partir de análises aprofundadas e sistemáticas, desenvolvam a compreensão da funcionalidade das diversas linguagens, suas combinações, hibridismos, em textos multissemióticos, de modo a ampliarem as possibilidades de aprendizagem, atuação social e reflexão sobre as práticas de linguagem (BRASIL, 2018).

A partir da compreensão da linguagem como prática social, Santaella (2007, p. 13) concebe a íntima relação entre linguagem e cultura, esta como um fenômeno de comunicação estruturado como linguagem, permitindo-nos concluir que “todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes [...], práticas de produção de linguagem e de sentido”. De outra forma, a estudiosa afirma que o homem, na busca pela compreensão dos fenômenos em todas as aparências e ideias sensíveis, “desvela significações”.

Para a pesquisadora, o homem é elemento de ação e meio pelo qual acontece o processo de mudança dos sinais, entendidos como qualquer que seja o estímulo lançado pelos objetos do mundo, perceptível aos sentidos, em signos ou linguagens como produtos da consciência. À linguagem, também são atribuídos os sistemas das máquinas (computadores) utilizadas para comunicação entre si e com o homem; o

que da natureza comunica ao homem, é sentido como linguagem, a exemplo da linguagem das plantas/flores, dos ventos, ruídos, energia vital do corpo, a linguagem do silêncio (SANTAELLA, 2007, p.13).

Nestes termos, a linguagem apresenta-se como meio essencial à vida humana, que também se comporta como sistema de linguagem, assim como todos os sistemas e formas de linguagem comportam-se como sistemas vivos de signos, porque se reproduzem, readaptam-se, transformam-se, regeneram-se, como tudo que é vivo, cabendo à semiótica distinguir e compreender qualquer fenômeno de linguagem, tornar compreensível a ação do signo ao produzir significação (SANTAELLA, 2007). Sobre esta ação do signo em produzir significação trataremos no próximo tópico.

1.1.1 Pierce e a teoria do signo

Segundo Rodrigues (2004, p.1439), o sistema semiótico obedece a uma tripartição “que se dá em razão da verificação de uma regular representação de três signos em um mesmo componente”. E pode ser pensado a partir da organização e divisão do homem pela ciência (cabeça, tronco e membros) e religiões, catolicismo, por exemplo, (Pai, Filho e Espírito Santo). Tríade de signos, com sentidos singulares que origina outro signo – a Santíssima trindade – cujas respectivas representações culminam em Deus. Este fenômeno é ímpar no seio das teorias científicas que buscam “reduzir, em maior ou menor grau, a multiplicidade e a complexidade universal em um todo ordenado possuidor de sentido”.

A este respeito, Rodrigues (2004, p. 1442) destaca o empreendimento científico de Charles S. Peirce como grande nome da Semiótica do século XX em diante, pois “como grande admirador dos estudos semióticos, Peirce dá à Semiótica um lugar de destaque dentre as ciências”. Definindo-a como doutrina baseada na lógica, que nada mais é se não “outro nome para Semiótica, a quase-necessária ou formal doutrina dos signos” (PIERCE, 2000, p. 45). Rodrigues (2004) faz uma analogia entre Peirce e Saussure (2012), em que este concebe o signo linguístico composto pela díade significante – significado, desconsiderando o referente; diferente de Peirce que o enxerga a partir da tricotomia: o significante – a palavra; o significado – sua designação; e o referente – a coisa em si.

Peirce estabeleceu sua tríade semiótica ao delimitar três categorias metodológicas propícias à abrangência da “multiplicidade dos fenômenos do mundo”,

uma proeza perseguida pelos filósofos Aristóteles e Kant, que chegaram a dez e doze categorias, à luz do sistema filosófico, respectivamente. Pierce delimita-as da seguinte forma: “*Firstness, Secondness e Thirdness*, que traduzidas para o português resultou em primeiridade, secundidade e terceiridade” (RODRIGUES, 2004, p. 1443). Pensando a relação do signo ou *representamen* com seu objeto, Pierce desenha a tricotomia do signo:

[...] **a primeira**, conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade, um existente concreto ou lei geral; **a segunda**, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo [...] ter uma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com seu interpretante; **a terceira**, conforme seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão (PIERCE, 2000, p.51) (grifos nossos).

Rodrigues (2004, p.1443) acresce que a primeiridade “é a categoria do sentimento imediato presente nas coisas, sem nenhuma relação com outros fenômenos do mundo”; a secundidade estabelece-se “quando um fenômeno primeiro é relacionado a um segundo fenômeno qualquer, é a categoria da comparação, da ação, do fato, da realidade e da experiência no tempo, e no espaço” (há uma relação de dependência entre o representante e seu objeto); e a terceiridade “que relaciona um fenômeno segundo a um terceiro”, uma inter-relação dos dois fenômenos anteriores, numa continuidade para um compêndio condicionado à convencionalidade das leis do mundo, tanto naturais quanto às estabelecidas pelo homem. Rodrigues (2004, p.1443) explica que “isso se dá da seguinte maneira: as qualidades puras, as que são imediatamente sentidas, são típicas da primeiridade. Aquelas relações diádicas, analítico-comparativas, são exemplos de secundidade. Já as palavras, por remeterem algo para alguém, são fenômenos de terceiridade”.

Esta estrutura triádica encontra sustentação nas divisões do signo que Pierce (2000) apresentará, pautado nas características sígnicas. Reproduziremos e refletiremos as duas primeiras, pela semelhança entre elas e, pela coerência com o que viemos discutindo neste tópico; de modo que buscamos demonstrar esse fenômeno com a análise de uma imagem (signo), a partir das categorias metodológicas do signo estabelecida por Pierce (2000).

Na análise que demonstraremos em seguida, buscamos equiparar, sequencialmente, as unidades tricotômicas da primeira com a segunda divisão, de

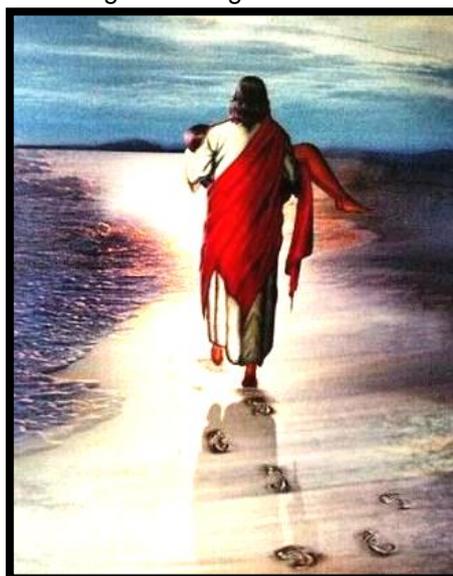
forma a evidenciar suas semelhanças, entre si, e relacionadas a cada categoria metodológica. A primeira tricotomia foi nomeada de: *Qualissigno*, *Sinsigno* ou *Legissigno*; e, a segunda: *Ícone*, *Índice* ou *Símbolo*. Vejamos:

Pierce (2000) pontua que:

- Um Qualissigno é uma qualidade inerente ao signo, enquanto signo corporificado;
- Um Ícone é um signo que se refere ao objeto denotado, por suas características (qualidades, semelhanças) com esse objeto (PIERCE, 2000); portanto, ambas as unidades estão para Primeiridade do signo, por apontarem para as qualidades, semelhanças desse (Qualissigno/Ícone) com seu objeto.

Aplicando os conceitos à figura 1, detivemo-nos à imagem, em primeiro plano, de um homem cujas características nos são conhecidas, pelas vestimentas (estilo, cores), estilo do cabelo, que formam um perfil de homem que caminha solitário.

Figura 1: Pegadas na areia



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/498703358727833405/?lp=true>> (2019).

- Um Sinsigno, de acordo com Pierce (2000, p.52), “é uma coisa ou evento existente e real, que é um signo”; fato que se dá por meio de suas qualidades, envolvendo o/ou vários Qualissignos;
- Um Índice é um signo referente do objeto denotado e afetado por este objeto por sua qualidade singular com o objeto. Assim, o Índice contém uma espécie especial de Ícone, para além da mera semelhança (PIERCE, 2000, p.52); a

este modo, estas unidades tricotômicas relacionam-se à categoria da Secundidade por indicarem a relação real do signo com seu objeto, ou com seu interpretante, consistindo num fato existencial.

Verificando a aplicabilidade dos conceitos à figura 1, constatamos que as pegadas na areia contêm características icônicas somadas à indicação de um fato: a passagem de alguém/pessoa pela praia, marcada nos sinais das pegadas na areia, portanto, signo/índice.

Pierce (2000) explica ainda que:

- Um Legissigno é um signo com caráter de lei, diz o estudioso, geralmente, estabelecida pelo homem; uma convencionalidade, sua aplicação dá-se por meio do Sinsigno, que se comporta como uma réplica, denotando que todo Legissigno requer um Sinsigno;
- Um Símbolo é um signo referente de um objeto indicado sob o julgo de uma lei, geralmente uma “associação de ideias gerais que operam no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto. Assim, é, em si mesmo, uma lei ou tipo geral [...] um Legissigno” (PIERCE, 2000, p. 52). Desta forma, estas unidades associam-se à Terceiridade pela propriedade do signo ou seu interpretante em representá-lo como signo de razão, relacionando fenômenos (Sinsignos/Legissignos), sistematicamente, em busca de um resultado que está submetido ao convencional das leis do mundo (sejam naturais ou estabelecidas pelo homem).

Ao retomarmos a figura 1, agora com o conceito de signo mais ampliado, verificamos um símbolo religioso (Jesus Cristo, filho de Deus) que, à luz das religiões cristãs, é incontestável por sua história e modelo de homem a ser seguido. Portanto, convencionalmente, entorno de sua historiografia, estrutura-se toda uma doutrina religiosa, um código, uma lei cristã, em que o símbolo ganha vida, não se esgotando nele mesmo.

Rodrigues (2004) alerta-nos que, à luz da Semiótica pierciana, o entendimento da realidade é feito de forma pansemiótica, em que tudo é analisável e classificável, semioticamente. E a categoria da Terceiridade, ao recorrer às outras duas categorias, torna-se responsável pela (mediação, continuidade, síntese, pelo hábito, comunicação, representação e semiose dos signos). Sendo a semiose “um processo no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o interpretante” por meio do qual ocorre a produção do significado: o objeto de investigação da semiótica (RODRIGUES, 2004,

p.1444). De modo que todos os processos das relações histórico-sócio-culturais do homem, expressos em linguagem, resultam no campo de investigação semiótica. Por essa razão, Rodrigues (2011) irá guiar-nos para a compreensão de uma visão pansemiótica do estudo da linguagem, que inclui o simbólico, o imaginário nos estudos da linguagem e impõe uma investida antropológica para os estudos linguísticos contemporâneos.

A discussão sobre o simbólico, numa perspectiva antropológica do imaginário, segue no próximo tópico.

1.1.2 A teoria do imaginário e o estudo simbólico da linguagem

Em *O Homem e seus Símbolos*, Jung (2016, p.37) descreve o ato de esquecer como processo natural, em que alguns pensamentos conscientes, por um desvio de nossa atenção, desligam-se de sua energia singular. Nesse deslocamento de interesse, deixa-se em sombra aquilo que era objeto de nossa ocupação, “exatamente como um holofote ao iluminar uma nova área, deixa outra mergulhada na escuridão, pois a consciência só pode conservar iluminadas algumas imagens de cada vez e, mesmo assim, com flutuações nesta claridade”. Contudo, o que foi esquecido (pensamentos, ideias) não deixou de existir, nem foi perdido, foi reservado no inconsciente, além da memória e, em algum momento, pode retornar à consciência, por via de um esquecimento total (JUNG, 2016).

Este processo é natural, diz o psicólogo analítico, tendo em vista que o pensamento do homem é simbólico, “o homem utiliza a palavra [...] para expressar o que deseja transmitir: sua linguagem é cheia de símbolos. Mas, também, muitas vezes, faz uso de sinais ou imagens não meramente descritivos” (JUNG, 2016, p. 18). Por isto, alguns signos têm representações simples como as abreviações: ONU, UNESCO, UNICEF, com reconhecimento pela sociedade, mesmo sem um sentido intrínseco. Além disso, outros não, são signos/símbolos, como é possível notar em objetos como a cruz, que em certas condições possui uma simbologia, por exemplo, se estivermos no campo do cristianismo. Assim, podemos inferir que a palavra e a imagem são simbólicas quando implicam significados para além do significado manifesto – imediato (JUNG, 2016). O autor esclarece que:

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. [...] Conhecemos o objeto, mas ignoramos suas implicações simbólicas. [...] (JUNG, 2016, p.18).

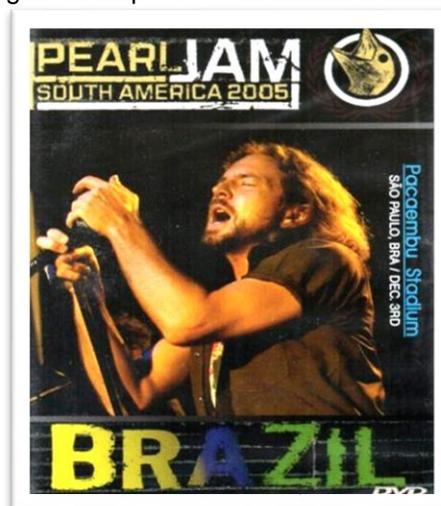
O autor explica esta ideia, com o caso de um indiano, que ao visitar à Inglaterra, testemunhou as representações de leões, águias e bois nas antigas igrejas, interpretou como um hábito britânico de adorar animais, desconhecendo, como vários cristão, que estes animais são símbolos do povo evangelista, “símbolos provenientes de uma visão de Ezequiel que, por sua vez, é análogo a *Horus*, o deus egípcio do Sol, e seus quatro filhos (JUNG, 2016, p.18).

Jung (2016) refere-se à prática do totemismo. Segundo a antropóloga Zanini (2006), pautada nos estudos de McLennan (1869 - 1870) e Lévi-Strauss (1975)¹⁰, esta prática sustenta-se numa descendência matrilinear de crenças e rituais presentes em sistemas religiosos dos mais avançados, com origem em sociedades indígenas primitivas: basicamente, esses povos mantinham uma espécie de relação semântico-simbólica particular com animais, plantas, tomando sua imagem como totem, acreditavam que suas energias, poderes, mantinham relação direta com suas existências (ZANINI, 2006). Prática que persiste nas sociedades atuais, por alguns grupos e, também, (res)significada por outros. Seu uso é diverso (emblemas de bandeiras dos países e marcas/produtos comerciais, brasões de famílias, inscrição corporal etc.).

A seguir, a figura 2 traz a representação da capa do disco da Banda de Rock Pearl Jam (turnê realizada no Brasil em 2005). Compõe a capa do disco a imagem de um pássaro esfomeado, análogo à metáfora do vocalista.

¹⁰ Estudos estruturais sobre o conceito/cultura do totem e a prática do totemismo. Ver: LEVI-STRAUSS, C. Totemismo hoje. Petrópolis: Vozes, 1975.

Figura 2: Capa disco da Banda Pearl Jam



Fonte: www.produto.mercadolivre.com.br/MLB72093890-dvd-pearl-jam-south-america-2005-lacrado-JM (2019).

A imagem do vocalista nos remete a existência de uma possível relação mística da banda com a espécie do pássaro, prática comum nas sociedades antigas, que em seus rituais tomavam os animais como símbolos de poder. A este respeito, Jung (2016) alerta que a historiografia antiga nos relata inúmeros rituais das sociedades primitivas e (contemporâneas), cujo material mitológico e de ritos de iniciação demonstram moças e rapazes sendo afastados dos pais e obrigados a comporem seu clã ou sua tribo.

[...], nesse rompimento com o mundo infantil, o arquétipo¹¹ parental original pode ser molestado, e para que tal dano seja sanado é necessário um processo 'curativo' de assimilação à vida do grupo (a identidade do grupo com o indivíduo é, muitas vezes, simbolizada por um animal totêmico). Assim, o grupo satisfaz as exigências do arquétipo que foi lesado e torna-se uma espécie de segundo pai ou mãe, aos quais o jovem é simbolicamente sacrificado, renascendo numa nova vida (JUNG, 2016, p.168).

Campbell (2017) nos adverte que a mitologia é a canção do universo, que dançamos mesmo quando não somos capazes de reconhecer seu som melódico. Neste sentido, vale refletir sobre os rituais de iniciação realizados pelas sociedades contemporâneas (ditas civilizadas), ofertados aos jovens em seus momentos de transição nas fases da vida. Parece-nos que, aleatoriamente, o próprio desenvolvimento da vida e tudo que a sociedade oferece como distração foi se

¹¹ Mais à frente conceituaremos este termo.

ocupando deste momento, às vezes, associado aos “rituais” e normas determinadas pelas religiões cristãs ocidentais. Com isto, fomos perdendo momentos simbólicos de reflexão entre o ser (sua individualidade), o coletivo (membro de uma comunidade/sociedade), o elo entre o mundo terreno e o mundo espiritual/mitológico (um abismo distancia-nos do mundo mítico da imaginação).

Este movimento de busca por uma auto conexão, por meio de um elemento simbólico, é representado na figura 3, em que o pássaro com bico aberto (vide figura 2) é replicado como inscrição no corpo para simbolizar um acontecimento de vida, uma memória afetiva, conforme depoimento no lado direito da figura 3.

Figura 3: Pássaro esfomeado



Fonte: foto - Thales Molina (2018).

Depoimento

Um filhote de pássaro esfomeado é a logo da primeira turnê latino-americana do Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo para ver a banda (THALES MOLINA, 2018).

Estamos falando do simbolismo que se faz pela imagem do animal, que não passa de resquício estereotipado, espiado pelo movimento da vida, que segundo Durand (2002), ganha a nomenclatura de símbolos teriomórficos, podendo agregar valores, desde negativos, presentes em animais como os répteis, ratos e pássaros noturnos, a valores positivos como a pomba, o cordeiro e, genericamente, os animais domésticos. O autor destaca que, desde a infância, as representações de animais estão presentes na vida do homem, basta que atentemos para o urso de pelúcia, o gato de botas, Mickey etc., veiculando subliminarmente sentidos teriomórficos, pautados em sua significação implícita, os títulos de livros infantis são devotados aos animais (DURAND, 2002).

Sobre esta relação do homem com a palavra/imagem, Jung (2016) destaca um aspecto inconsciente amplo que:

[...] nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado. E nem podemos ter esperança de defini-lo ou explicá-lo. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora da nossa razão. A imagem de uma roda pode levar nossos pensamentos ao conceito de um Sol 'divino', mas, neste ponto, nossa razão vai confessar a sua incompetência: o homem é incapaz de descrever um ser 'divino'. Quando, com toda nossa limitação intelectual, chamamos alguma coisa de 'divina', estamos dando-lhe apenas um nome, que poderá estar baseado em uma crença, mas nunca em uma evidência concreta (JUNG, 2016, p.19).

Por razão desta incompreensão humana de ideias e coisas, o estudioso explica que com frequência são utilizados símbolos para representá-las, o que pode ser observado nas religiões, suas linguagens são simbólicas e efetivam-se por meio de imagens. Entretanto, esta prática consciente do simbolismo “é apenas um aspecto de um fato psicológico de grande importância”, pois a mente humana, também, é produtora de símbolos no estado do sonho (JUNG, 2016, p.21). É importante observar, ao modo do estudioso, que os sentidos humanos não dão conta de conceber tudo à sua volta e, por isto, utilizamos os mais diversos instrumentos para compensar esta incapacidade de captar, por exemplo, sons inaudíveis ou objetos que estão a uma distância inalcançável à visão. Todavia, independente dos instrumentos utilizados, há um limite para as percepções da consciência (JUNG, 2016).

Na própria percepção do real, encontram-se aspectos inconscientes, pois o que é percebido pelos nossos sentidos e transportado do campo do real para o campo psíquico, onde um fenômeno visual ou sonoro percebido torna-se um “acontecimento psíquico, cuja natureza radical nos é desconhecida”. Jung (2016, p.21) explica que este fenômeno ocorre pelo fato de que a “psique não pode conhecer sua própria substância” e, dessa forma, há aspectos de nossas experiências que nos são desconhecidos. Semelhante ao desconhecimento de alguns aspectos da realidade concreta, pois “não conhecemos a natureza radical da matéria em si”.

A nossa imaginação pode confundir-se com a maioria dos nossos sonhos e dar curso a fantasias, visões, desencadeando emoções de difícil controle. Jung (2016) chegou a esta conclusão observando os sonhos e as patologias de seus pacientes, por um longo período, e explica porque as imagens oníricas são tão ricas:

As imagens produzidas nos sonhos são muito mais vigorosas e pitorescas do que os conceitos e experiências congêneres de quando estamos acordados. E um dos motivos é que, no sonho, tais conceitos podem expressar o seu sentido inconsciente. Nos nossos

pensamentos conscientes restringimo-nos aos limites das afirmações racionais – afirmações bem menos coloridas, uma vez que as despojamos de quase todas as suas associações psíquicas (JUNG, 2016, p. 48).

Como exemplo, parafraseamos um sonho de Jung, por se prestar as características mencionadas. Ele relata que, certa vez, sonhou que um homem tentava aproximar-se dele e, pular em suas costas, nada lhe era sabido sobre o homem, com exceção de que ele usava uma expressão oriunda da experiência profissional do analista (que com frequência, era interpretado equivocadamente em suas palavras, a ponto de nem mais se preocupar em se questionar se o fato o irritava ou não). Jung (2016, p. 48) constata que esta é uma estratégia utilizada para manter o controle consciente de reações emocionais. Porém, a forma como a informação foi usada no sonho era esdrúxula. Ele explica que a interpretação do sonho foi difícil, efetivando-se quando entendeu que havia transformado em imagens oníricas (metáforas) a expressão coloquial “você pode montar em minhas costas”, típica na Áustria, cujo significado é “pouco me importa o que você fala de mim”.

O mundo do sonho é simbólico, para o autor, porque sua representação é indireta (metafórica). O autor alerta para que quando isto ocorre (e podemos notar que é frequente) a transformação não é proposital do sonho, é consequência de uma dificuldade nossa em abstrair o conteúdo emocional da linguagem simbolizada. Esta dificuldade agrava-se pelo fato de, em nosso cotidiano, primarmos pela objetividade em detrimento aos adornos fantasiosos (em linguagem e em pensamentos), transferindo para o inconsciente as relações psíquicas fantasiosas com objetos, ideias, com isso nos distanciamos das características, da mentalidade primitiva que mantém todas essas propriedades mentais (animais, plantas, pedras com poderes) estranhas e desacreditadas por nós (JUNG, 2016, p.49).

Jung (2016) baseia seus estudos em comparações entre culturas modernas e primitivas para comprovar e compreender a tendência do homem em criar/construir símbolos e a participação dos sonhos em expressá-los. Como o sonho do estudioso reproduzido, diversos sonhos representam e apresentam “imagens análogas a ideias, mitos e ritos primitivos. Essas imagens oníricas eram chamadas por Freud ‘resíduos arcaicos’. A expressão sugere que tais ‘resíduos’ são elementos psíquicos que sobreviveram na mente humana desde tempos imemoriais”, (JUNG, 2016, p. 51).

Pautado neste pensamento, Jung (2016) observou que os sonhos tanto podem fazer referência a fatos individuais da vida (do sonhador), mas, também, podem não fazer referência ao individual, neste caso, relacionando-se aos “resíduos arcaicos”. Esta é a base para o estudioso formular a teoria dos arquétipos, o mundo do inconsciente coletivo (JUNG, 2014, p.82), traduzidos como “formas mentais cuja presença não encontra explicação alguma na vida do indivíduo e que parecem, antes, formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano”.

Jung (2016) esclarece que, da mesma forma que nosso corpo se comporta como uma arqueologia museológica dos órgãos, com longa história evolutiva, também devemos esperar o mesmo da mente. Ela jamais seria um produto sem história, contrária ao corpo, seu sustentáculo. Sobre “história”, o autor elucida:

Por ‘história’ não estou querendo me referir àquela que a mente constrói através de referências conscientes ao passado por meio da linguagem e de outras tradições culturais; refiro-me ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente do homem primitivo, cuja psique esteve muito próxima a dos animais. Essa psique, infinitamente antiga, é a base da nossa mente, assim como a estrutura do nosso corpo se fundamenta no molde anatômico dos mamíferos em geral (JUNG, 2016, p. 82).

Assim como o biólogo encontra na anatomia humana muitos traços de uma anatomia original, o pesquisador da mente humana também pode verificar por meio de “analogias existentes entre as imagens oníricas da mente do homem moderno e as expressões da mente primitiva, as suas ‘imagens coletivas’ e os seus motivos mitológicos” (JUNG, 2016, p. 82). O analista alerta para não confundir os arquétipos como representações herdadas, uma herança dos antepassados. Os arquétipos são conjuntos de “imagens primordiais” originadas de uma repetição progressiva de uma mesma experiência, durante muitas gerações, armazenadas no inconsciente coletivo, mesmo com variações de detalhes, permanece a estrutura original (JUNG, 2016).

A este respeito, temos os arquétipos de pai, mãe, herói, sábio etc., que, embora possam sofrer variações de detalhes, a depender do tempo histórico e da cultura, não perdem sua estrutura original. Por isto, adverte-nos Pitta (2005), não há independência dos sistemas simbólicos, eles estão atrelados a uma visão de mundo específica, imaginária, que é a própria cultura; e a linguagem constitui-se como espaço simbólico e forma de expressar o imaginário através de “sistemas simbólicos” ao representar simbolismos (religioso, político, etc.).

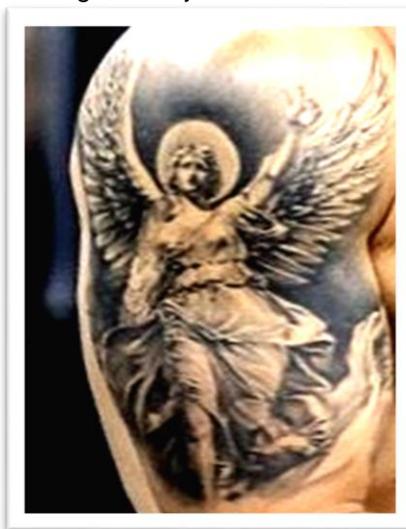
Compreendida a noção de símbolo como base funcional do arquétipo, faz-se necessário esclarecermos melhor o conceito de imagem, para que não seja confundida com materialidade concreta - a imagem não é uma “realidade psíquica indubitável” - inatingível pela “indução dos fatos da experiência concreta, mas, sim por uma experiência privilegiada” dos fenômenos psicológicos (DURAND, 2002, p.24). Durand (2002), influenciado por Bachelard, esclarece que, enquanto fenomenologia psíquica, a imagem só pode ser vivida, de forma direta, se a imaginação for o suficiente humilde para preencher-se de imagens.

Portanto, no cerne do fenômeno da linguagem, o autor adverte:

Se a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da imaginação em que a imagem – por mais degradada que possa ser concebida – é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária. O sentido figurado é, afinal de contas, o único significado (DURAND, 2002, p. 29).

Desta feita, a analogia que a imagem estabelece jamais se fará por um signo que seja escolhido de forma arbitrária (como o signo verbal), mas, intimamente motivado, análogo à coisa pensada, será sempre o símbolo constituidor da imagem, dotado de uma homogeneidade entre (significante – significado). Assim, nega-se também a linearidade do signo/significante, visto sua dimensão espacial plural. E o símbolo, em sua dinâmica organização, expõe a importância do imaginário e do pensamento como possuidores de conteúdos singulares às imagens (DURAND, 2002). A imagem, enquanto símbolo, é força que impulsiona o imaginário e “todo pensamento repousa em imagens gerais, os arquétipos, ‘esquemas ou potencialidades funcionais’ que determinam inconscientemente o pensamento” (DURAND, 2002, p.30). De modo que todo nível da representação é metafórico e “todas as metáforas se equivalem”, conforme a figura 4:

Figura 4: Tatuagem - Anjo Gabriel – Bruno Gagliasso



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/540502392759697206/> (2020).

Nela, as metáforas subjulgam a imagem à representação simbólica e como tal “detém um símbolo imaginário, é face psicológica, vínculo afetivo, representativo” em enunciação. Portanto, a imagem é metáfora que carrega um “semantismo imaginário”, uma matriz original, a partir da qual o pensamento racionalizado e seus campos de significação se desenvolvem, o que atribui ao símbolo “uma semântica especial” para além do domínio mitológico (DURAND, 2002, p.30-31).

Por conseguinte, falta-nos elucidar o conceito de imaginação. Durand (2002), pautado na lógica filosófica, endossa a ideia do sentido e o pensamento intuitivo repousarem em esquemas de ligações axiomáticas (afirmação que não exige prova para comprovação de verdade, por isto, incontestável), e influenciado por Bachelard, concebe o simbolismo imaginário sob o pensamento de que:

A imaginação é dinamismo organizador, [...] fator de homogeneidade na representação. [...] muito longe de ser faculdade de formar imagens, a imaginação é potência dinâmica que ‘deforma’ as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda vida psíquica (DURAND, 2002, p.30).

Durand (2002) estabelece a imaginação como uma das funções da mente humana e, por meio dela, “o homem exerce a faculdade que lhe é própria: dar sentido ao mundo” (PITTA, 2005, p.11). Além da imaginação, através do raciocínio e da razão, o homem analisa fatos, compreende-os em sua forma relacional, mas não o permite atribuir significação. Para que isso ocorra, a imaginação é necessária. É isso que se

faz nas sociedades ocidentais (os cientistas sociais, filósofos, estudiosos das religiões etc.), uma teoria sensível aos fatos, a fim de obter “conhecimento sobre um objeto tão complexo como o ser humano” (PITTA, 2005, p.12).

É nesta perspectiva que Durand (2002) nos fornece um caminho por suas Estruturas Antropológicas do Imaginário e da imaginação simbólica, caracterizadas pela organização e classificação em dois regimes de imagens (diurno e noturno), tendo o imaginário como elemento presente em todas as ciências, abarcando como um todo o conhecimento das diversas disciplinas. Em diálogo com os estudos do Francês Bachelard (1884-1962) – precursor dos estudos sobre o símbolo – endossa a defesa da complementariedade entre a filosofia, a poesia e a ciência; e com a Psicologia Analítica (com as noções de arquétipos e de inconsciente coletivo), meio pelo qual, o homem relaciona-se com o cosmos, colocando-se em contato com os mundos, subjetivo e objetivo, por meio de imagens.

O regime diurno relaciona-se ao simbolismo próprio da fuga diante do tempo, ou da vitória sobre o destino e a morte, ligando-se à:

Verticalidade do ser humano, este regime é o das matérias luminosas, visuais e das técnicas de separação e de purificação, das quais as armas (flecha ou gládio) são símbolos frequentes, trata-se de dividir, separar e lutar. Os símbolos constelam em torno da noção de potência; as armas são os arquétipos correspondentes, a espada e o gládio, os símbolos culturalmente determinados (DURAND *apud* PITTA, 2005, p.26).

Portanto, o regime diurno representa a estrutura heroica do imaginário, representada pela constelação de imagens nos movimentos de: ascensão; angelismo; e potência. O angelismo representado na figura 4 (tatuagem do anjo Gabriel), as asas passam por uma desassimilação da função de voar, assim como a pomba passa a significar paz; a águia, a soberania pelo poder do voo, a asa é desejo de transcender (elevação à superioridade), dando-se um isomorfismo entre asa, elevação, flecha e luz (DURAND, 2002).

Por outro lado, o regime noturno associa-se à preocupação de juntar, harmonizar, criando uma constelação de imagens entorno de uma mística da construção harmônica interior, da quietude e do gozo. Neste regime, a queda heroica é transformada em descida e, o abismo, em taça. O momento não é mais de ascender em busca do poder, mas de mergulhar no interior à procura do conhecimento.

Portanto, esta estrutura mística do imaginário prima pela busca do crescimento interior, por meio do procedimento de eufemização de uma expressão muito crua, chocante, pelos símbolos de inversão. Assim:

O abismo não é mais o buraco sem fundo onde se perde a vida, mas o receptáculo (aquilo que contém) a taça. [...] O isomorfismo dos símbolos do eufemismo leva as figuras femininas para a profundidade aquática, para o alimento, o plural, a riqueza, a fecundidade, o puro para o regime noturno vai denotar ingenuidade e origem. Encaixamento e redobramento: maneira de assimilar e engolir o outro para se apropriar de sua essência: nas diversas mitologias, encontram-se peixes grandes que engolem os menores; as bonecas russas em que a maior contém as menores; as cantilenas universais de encaixe = a velha a fiar. Hino à noite: vai ser a noite, da paz, o avesso do dia, local de grande repouso, a noite se torna divina, local de reunião, de comunhão [...] (DURAND *apud* PITTA, 2005, p. 30-31) - [grifos nossos].

Também estão presentes os estudos da reflexologia, que servem de base, pela noção dos reflexos de posição, de nutrição, de copulação, que se prolongam em *Schèmes* (movimentos verticalizados de subida/ascensão) presentes na estrutura imaginário do herói, e descida/engolimento/intimidade, representados pelo arquétipo da taça. De acordo com Pitta (2005), os *schèmes* são uma generalização dinâmica e afetiva das imagens, numa dimensão mais abstrata, mais próxima da intenção e do gesto, do que da representação. Eles são determinantes para formação do imaginário humano e formação das imagens que, ao se formarem, põem em contato meio material e social. Desta interação, temos o trajeto antropológico, uma incessante troca existente no nível imaginário entre os estímulos psíquicos subjetivos assimiladores e as intimações objetivas oriundas do ambiente cósmico e social, que compõem uma origem comum que vibra entre ambiente material e social e vice-versa (PITTA, 2005).

Aqui Durand (2002) concebe os símbolos organizados em *Schèmes*, que correspondem aos movimentos geral dos gestos, emoções e afeições, concebendo a junção entre os gestos inconscientes e suas representações, como a verticalidade da postura humana, que demarca os *Schèmes* da subida e da divisão (visual ou manual), os gestos de engolir – *Schèmes* da descida, do aconchego na intimidade – primeiro alimento do homem, o leito materno, a amamentação, e os gestos de copulação (rítmica sexual), que corresponde à união dos opostos (PITTA, 2005).

Os arquétipos ganham vida a partir da representação dessa movimentação dinâmica e sua dimensão abstrata, cuja imagem possui caráter coletivo e inato, lugar

de nascimento da ideia, conforme podemos perceber no *Schème* da subida, ao ser representado pelo arquétipo (imagens universais) do herói, do chefe, do alto, do pai; ou o *Schème* do aconchego pelos arquétipos de mãe, do colo, do alimento, e os gestos rítmicos, na união dos opostos, a exemplo da claridade que acentua contornos do objeto, a obscuridade, trevas, que os esconde induzindo a fusão, seja das formas ou dos corpos (DURAND *apud* PITTA, 2005).

Por conseguinte, o símbolo constitui-se na materialidade sígnica, por sua capacidade de evocar por meio de uma relação natural, o ausente, o que não pode ser percebido, fazendo surgir um sentido secreto visível nos rituais, nos mitos, na literatura e nas artes plásticas (DURAND *apud* PITTA, 2005). Ao modo da inscrição corporal, metáfora na pele, símbolo da memória e da história (individual – coletiva), da(s) cultura(s), materialidade subjetiva.

Este sistema imaginário antropológico ganha funcionalidade na mitologia, a partir da noção de mito enquanto uma constelação de imagens, ou sistema dinâmico de símbolos, onde os *Schèmes* se fazem visíveis por meio dos arquétipos (DURAND, 2002). Toda esta dinamicidade compõe a narrativa mitológica com dimensão pedagógica e fonte de modelos de comportamento com fundamento nas culturas. Razão pela qual “uma filha de Maria e uma de Iemanjá não terão a mesma visão de mundo nem o mesmo comportamento, as duas, entretanto, participarão da imagem arquetípica da Grande Mãe” (PITTA, 2005, p. 18).

Neste campo, o imaginário constitui-se como trajeto de representação do objeto, que se deixa assimilar e modelar pela vontade vibrante do sujeito, como na forma piagetiana – em que representações subjetivas explicam-se pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo – denunciado uma interrelação entre o subjetivo e o objetivo do mundo pessoal, do meio cósmico e do social (DURAND, 2002). O espaço de existência do imaginário como essência do espírito é ação de criação artística ou de tornar algo significativo, é uma vibração que nasce da integração do ser (corpo, alma/sensibilidade/emoções), semente da existência de tudo na consciência do homem (PITTA, 2005).

E a imaginação é meio para o homem abrandar-se, ir ao encontro dos seus dramas e estrutura psíquicos, primordialmente, porque as angústias de sua existencialidade estão marcadas pelos medos primitivos, que se atualizam através das imagens, que podem ofertar um coeficiente de equilibração/libertação/felicidade. Porém, nas imagens negativas:

[...] a imaginação encontra a mola para compensar seu lado sombrio e para trazer um devaneio feliz, seguindo em particular as forças dinâmicas sugeridas pelas imagens de verticalidade, que contribuem para estruturar a vontade, para exorcizar as trevas das imagens de queda (BACHELARD *apud* PITTA, 2005, p.55).

Do exposto, defendemos a potencialização da imaginação no processo de construção do sujeito leitor, uma vez que o processo de leitura dar-se por meio de atividades cognitivas, cruzamento de mundos, estimulados pelos signos/símbolos e, portanto, com grandes possibilidades de proporcionar a ampliação da capacidade de leitura a partir da ampliação da visão do cosmos do leitor e por consequência do seu mundo interior. E, também, porque “a imaginação está a serviço de uma energia vital que lhe confere uma causalidade criadora e que a coloca a serviço de seus ritmos próprios de avanço e relaxamento” (PITTA, 2005, p.44). Assim, este estudo propõe no tópico seguinte, uma ampliação do conceito de texto para além do verbal, considerando seus diversos suportes, linguagens e recursos disponíveis ao falante no momento de comunicação.

1.1.3 Estudo do texto numa visão semiótica

Parece-nos oportuno, neste capítulo que se pretende apresentar uma visão de linguagem, endossar o estipulado por Fiorin (2013), que subjaz a toda expressão linguística um percurso gerativo do sentido, e mesmo que este remeta a um plano de conteúdo, a manifestação linguística passa pela união do plano do conteúdo ao plano da expressão, que vai atender às várias formas de expressão (verbal/gestual/pictórico etc.). Isto implica dizer que o sentido de um texto não pode ser reduzido ao conjunto dos sentidos das palavras ou dos enunciados que o encadeiam, deve ser entendido a partir da relação dos elementos sintáticos, semânticos e discursivos que o formam (FIORIN, 2013).

Segundo o semioticista, um texto é um produto da manifestação de um plano de conteúdo por meio de um plano de expressão, enquanto o discurso:

É uma unidade do plano do conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido em que formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos. Quando um discurso é manifestado por um plano de expressão qualquer, temos um texto (FIORIN, 2013, p.45).

Devido ao conteúdo estar sujeito às múltiplas formas de expressão (linguagens), Fiorin (2013) alerta que ele pode sofrer mudanças que atendem à ordem da estilística (expressão) e ao gênero textual e seu suporte: evidentes quando observamos o gênero romance (verbal) e sua transposição para o cinema/filme (verbo-visual-sonoro-gestual etc.). Em todos os planos de expressão, os conteúdos estão sujeitos a uma estilística singular que pode gerar efeitos de sentidos, a exemplo do uso da rítmica, da aliteração, da assonância ou pelo uso das figuras de linguagem (retórica da construção e as figuras de pensamento etc.), como ironia, antítese, polissemia, ambiguidade, eufemismo, metáfora etc. (FIORIN, 2013).

Feita esta ressalva, propomos um exercício metalinguístico, de modo que este objeto de reflexão mostre por si só, porque tantos estudiosos, desde a Grécia antiga, têm se debruçado sobre ele (suas nuances, interfaces) e, mesmo em pleno século XXI, à linguagem, na perspectiva das línguas naturais, ainda não lhe foi dispensada a devida importância no seio dos estudos linguísticos contemporâneos e no ensino de LM. Quanto a este, embora não se tenha chegado a um consenso de como deverá ocorrer, mesmo entre seus pesquisadores, no cerne das pesquisas modernas, evidencia-se um movimento semântico-cultural de desestabilização do estabilizado pelo estruturalismo (SAUSSURE, 2012), desinteressado ao exterior da língua. Diante disso, buscaremos nos apropriar de vozes plurais, pelos diálogos travados no macrocampo da Linguística Semiótica e construir uma visão de linguagem que evidencie seu aspecto histórico-discursivo, cuja materialidade é perpassada por questões culturais, sociopolíticas relevantes da vida do homem em sociedade, remetendo a linguagem ao lugar de prática social ao modo de Rodrigues (2011).

Referenciados neste contexto e imersos no campo filosófico, entendemos que o homem é um ser que tem experiência de linguagem – é linguagem – ao tempo que ela cria o ser humano cuja essência (social e cultural) também é via de acesso ao mundo e ao pensamento, envolve-o, habita-o e vice-versa. Nesta dimensão, a linguagem ganha caráter simbólico e o signo passa a simbolizar natureza(s) diferente(s) do seu significado natural. De modo que “o símbolo verbal ou palavra [...] reenvia às coisas que não são palavras: ideias, pessoas, valores seres inexistentes etc.” (CHAUÍ, 2000, p.186). Portanto, a linguagem é simbólica, por nos permitir a relação com o ausente por meio das palavras, o que a torna inseparável da

imaginação, sendo esta a mola mestra a conduzir o homem às experiências mais significativas por meio da linguagem (CAMPBELL, 2017).

Nesta dimensão, refletindo sobre o fenômeno da linguagem, a filosofia aristotélica afirma que o homem é um ser político, social, cívico, e só a linguagem, enquanto capacidade que lhe é inerente, possibilita constituir-se como tal e manifestar tais valores (CHAUÍ, 2000). Esta afirmação serve-nos de provocação ao exercício metalinguístico a que ora nos propomos e delinea a reflexão sobre a concepção de linguagem que pretendemos neste estudo. A título de exemplificação, tomemos o trecho do conhecido texto “Borboletas”, de Mário Quintana (S/D): “O segredo não é correr atrás das borboletas, e sim cuidar do jardim para que elas venham até você”. Na íntegra do referido texto, o autor permite-se e nos permite refletir sobre as relações humanas (individuais/coletivas) e como não podemos relegar uma possível busca pela totalidade do ser e pela felicidade, ao encontro de outra pessoa e, nela, a fonte destes valores.

Este curto fragmento de texto mostra-se rico enquanto exemplo de linguagem, pela experiência que pode proporcionar ao leitor aberto ao “mergulho” e à “viagem” pelas imagens que o texto cria e sugere. E parece-nos advertir para um processo de alquimia do ser perseguido e nomeado pelo pai da psicologia analítica como “processo de individuação¹²” (VON FRANZ *apud* JUNG, 2016, p.211). O estudioso chegou a esta conclusão observando, por longos períodos, os sonhos de seus pacientes, e constatou que os sonhos se relacionam com a vida de quem sonha, “em grau variado” e fazem parte de uma imensa “teia de fatores psicológicos”.

O psicólogo analista observou que, em conjunto, os sonhos obedecem a uma espécie de esquema formado a partir das cenas e imagens que deles emergem a cada noite, imperceptíveis a quem sonha. Mas, se observarmos por um longo espaço de tempo, ao modo de um diário dos sonhos, em sequência, notaremos que “alguns conteúdos simbólicos emergem, desaparecem”, e depois reaparecem (VON FRANZ *apud* JUNG, 2016, p.211).

¹² O processo de individuação ou autodesenvolvimento refere-se ao processo em que o indivíduo busca conscientemente compreender e desenvolver as potencialidades individuais mais íntimas, aproximando e integrando, o máximo possível, consciente e inconsciente. Segundo Jung (2016), esse processo é refletido pelo inconsciente nos sonhos, que se observados com regularidades, revelam tendências que tendem a se repetir, conduzindo o indivíduo a um crescimento psíquico (VON FRANZ *apud* JUNG, 2016, p.211).

Recorremos a esta passagem pela Psicanálise para evidenciar um dos aspectos relevantes sobre a linguagem, fundamental para o desenvolvimento deste estudo: a capacidade que a linguagem tem de ativar o sentido da imaginação ou conduzir por meio de imagens (DURAND, 2002) o leitor ao seu encontro, ao sonho. Este sentido tem destaque pelas ciências modernas, em toda fase da vida humana, no tocante ao seu alcance social. Ainda tem sua importância centrada na fase inicial da vida, relegando-se ao esquecimento ou como algo trivial nas suas outras fases. Como se diz no popular, “imaginar é sonhar com os olhos abertos”, num mundo em que se faz pela liquidez evidenciada em todos os aspectos da vida do homem (BAUMAN, 2013). A metáfora “o tempo voa” nunca fez tanto sentido, e imaginar parece ter ganhado referência de perda de tempo, o trivial, relegado ao mundo dos sonhos.

Retornemos ao fragmento do texto de Quintana e como ele parece conduzir-nos ao mundo da imaginação, dos sonhos, à luz de uma visão crepuscular. O referido excerto não só se apresenta por meio de uma linguagem metafórica, que não é autorreferente, exigindo uma leitura atenta e reflexiva pela busca e realização de analogias entre os termos “borboletas” e “jardim”, ao passo que instiga a movimentos cognitivos de visão – conhecimento de mundo – cultural; visto que a palavra não se esgota nela mesma, mas referencia algo de natureza diversa (a vida, que pode ser refletida na sua singularidade ou no seu modo genérico). Portanto, o texto faz-se numa linguagem simbólica/semiotizada, de caráter discursivo e existencialista, ao sugerir imagens que aguçam no seu leitor uma fertilidade imaginativa, condicionando-o ao lugar de co-enunciador (GERALDI, 2002).

Embora a linguagem metafórica seja comumente relacionada ao texto poético, romanesco e, tantos outros, ela envolve e conduz nosso cotidiano, ao modo do exemplo citado “o tempo voa”, pois a habilidade de falar metaforicamente compõe a capacidade cognitiva da comunicação pela linguagem, como tem demonstrado grande parte dos estudos da linguagem “que o uso da metáfora na linguagem cotidiana, ou mesmo em uma linguagem especializada” é muito comum e rotineiro (LENS, 2013, p. 32). Influenciada por Lakof e Johnson (1980), a autora constata que é por meio dessas relações mentais que [...] “pensamos e raciocinamos [...], as metáforas são sistêmicas, e não meras elocuições elaboradas no momento da fala, isso explica porque usamos e compreendemos essas expressões linguísticas” (LENS, 2013, p. 32).

Lens (2013) afirma que nossas relações com o mundo ocorrem por meio de convenções idealizadas, basta que observemos como, na história das civilizações, organizamos e estruturamos os dias em semana, pautados num conceito de tempo e, nas relações tempo – natureza (ciclo natural definido pelo movimento do sol). Portanto, “semana” não existe no mundo, o que comprova a influência de aspectos culturais na construção dos significados (LENS, 2013).

Convêm-nos endossar que a linguagem envolve os pensamentos e sentimentos, é fio arquitetado no ardo do pensamento, relíquia da memória e consciência semeada pelas gerações. É íntima à comunicação humana e possibilita a relação com o mundo, com os outros, a vida sociopolítica, o pensamento e a arte (HJELMSLEV, 1975; CHAUI, 2000). Nestes termos, o mundo que nos envolve não é outro senão o mundo da linguagem natural, pois ela “marca [...], produz desdobramentos da personalidade humana”, ao passo que no momento da fala, ocorre uma intervenção “no drama que é a linguagem, à maneira como fazemos nos sonhos, quando somos ao mesmo tempo espectador interessado e autor dos acontecimentos” (GUIMARÃES, 2002, p. 17). Esta intervenção é endossada pelo autor como aspecto subjetivo da linguagem, lugar de construção da significação tendo em vista que sua representação ocorre “por meio de palavras, [...] frases, formas gramaticais e pelo plano geral de cada língua” (GUIMARÃES, 2002, p.16). Fato que atribui aos signos a constituição da linguagem, cuja essência é fundamentalmente simbólica.

Ao considerarmos este campo pragmático de interface com a semiótica geral, cujas características originaram estudos variados desde as máximas conversacionais de Grice; a teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein (2000), aos atos de fala de Austin, convém-nos destacar, no que confere a filosofia da linguagem (FREGE, DUCROT *apud* FIORIN 2008), os conteúdos (implícitos, pressupostos) ou, o fora da sentença – o não dito diretamente – revelado por meio de inferências realizadas pelo leitor em determinada situação de comunicação. Todavia, para serem percebidos precisam estar marcados, seja no enunciado, quando por meio de uma marca linguística, infere-se algo, neste caso, temos o pressuposto, em dada situação de comunicação, atravessada por vários elementos (história, cultura, política etc.); ou no implícito, que possibilita ao leitor inferir algo, que, neste caso, é de sua responsabilidade, podendo ser contestado pelo enunciador, caso em que a inferência

é tida como verdade incontestável, pois é dita pelo enunciador explicitamente (FIORIN, 2008).

Com base nestes estudos, Guimarães (2002) destaca o exterior à língua e o conceito de linguagem como acontecimento, que se faz no acontecimento da enunciação, compreendida à luz de Benveniste como um “eu” que fala para um “tu” sobre um “ele”, uma não pessoa, num espaço **aqui** e tempo **agora**; desse modo, enunciação é uma relação do sujeito com a língua, que ao enunciar apropria-se da língua e produz sentidos “pondo-a em funcionamento” (GUIMARÃES, 2002, p.47). O estudioso também destaca a ideia de voz polifônica, dialógica, na narrativa, que denuncia “uma coexistência de sujeitos [...], em que os personagens se constroem na medida em que se representam um diante do outro: o Eu se constrói constituindo o Eu do outro e é por ele constituído” (GUIMARÃES, 2002, p. 59).

Pautado nesta discussão, Guimarães (2002) atribui à enunciação um caráter de acontecimento histórico, pressuposto no enunciado e, nas representações no enunciado, da enunciação, encontra-se a representação de figuras diferentes de sujeitos. É neste campo que a constituição do sentido, a significação, deve ser observada, na trilha da historicidade da linguagem, na sua materialidade histórica determinada pelas condições de sua existência. Portanto, é a partir do acontecimento enunciativo que o sentido deve ser tratado como discursivo:

Um acontecimento enunciativo cruza enunciados de discursos diferentes em um texto. A enunciação, então, se dá como o lugar de posições de sujeito que são os liames do acontecimento com a interdiscursividade. Deste modo aquilo que se significa, os efeitos de sentido, são efeitos do interdiscurso no acontecimento. Esta relação de interdiscursividade mobiliza [...] relação entre textos diferentes [...] a intertextualidade. Esta relação é aquela que nos dá o lugar da historicidade específica da enunciação (GUIMARÃES, 2002, p. 68).

Esta complexidade da linguagem ganha imensa projeção a partir do período moderno, por impactar no mundo o fenômeno da globalização, impulsionado pelos movimentos de industrialização (primeira revolução industrial etc.) e na contemporaneidade, em que vivenciamos a quarta revolução industrial ou indústria 4.0 (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2019). Estamos na era das imagens em Ultra HD e 4K, da revolução das linguagens em movimento/multimodais, surgimento de novas linguagens – *emojis*, *gifs*, dos *podcasts* – que conduz a voz aos meios

eletrônico/digital, (res)significando o rádio do século XIX, que perdeu popularidade com o surgimento da televisão/cinema, mas que agora ganha espaço na internet.

Todo este aparato tecnológico tem proporcionado a diminuição das fronteiras físicas e virtuais entre os países e suas nações, ao ponto de falarmos em mundo global conectado em rede (BAUMAN, 2012; SANTOS, 1998), possível pelo advento da internet. Este processo põe em evidência a íntima relação entre linguagem e cultura(s) como instância de atuação e constituição da vida do homem em sociedade, como produtor de cultura e por ela influenciado, tendo na linguagem seu veículo de atuação (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2019).

Neste contexto, tornou-se comum falar em mundo híper-semiotizado, povoado pelas múltiplas linguagens. Santaella (2005) explica que as linguagens ganharam uma dimensão incalculável a partir da revolução industrial, sequencialmente, com a revolução eletrônica, a revolução informática e digital. A pesquisadora destaca o poder multiplicador e proliferativo das linguagens e como elas se ampliam constantemente:

As linguagens já tomaram literalmente conta do mundo. Estejamos ou não atentos a isso, estamos dia e noite, em qualquer rincão do planeta, com maior ou menor intensidade, imersos em signos e linguagens, rodeados de livros, jornais, revistas, de sons vindos do rádio ou dos discos laser e das fitas, somos bombardeados por imagens, palavras, músicas, sons e ruídos vindos da televisão, temos o cinema dentro da casa [...], recentemente, com internet, rede das redes, podemos navegar através da informação e nos conectar com qualquer parte do mundo em frações de segundos. [...] não há nenhum indicador que as linguagens deverão parar de crescer [...], ao contrário, [...] a tendência é que elas busquem novos *habitats* (SANTAELLA, 2005, p. 28).

A partir da evidência da heterogeneidade da linguagem, Santaella (2009, p.55) reafirma a semiótica como “a ciência que estuda todos os tipos de linguagem [...] em todas as suas modalidades e em todas as suas misturas”. Desta feita, a linguagem apresenta-se como processo dialético que reflete a atuação e o pensamento do homem, media a relação entre o homem e o mundo, um universo simbólico, no qual a natureza, a sociedade e o sujeito se encontram. A linguagem vai além de uma língua histórica falada por um povo, ela representa “processos simbólicos como gestos, sons, figuras e demais sistemas instituídos no seio de uma cultura com dupla finalidade de captar ou compreender, transmitir a forma e os limites desta compreensão” (SANTAELLA, 2007, p.11).

A figura 5 traz um texto de rua elaborado numa linguagem composta por uma diversidade de signos atravessados por aspectos discursivos (sociopolíticos e histórico-culturais), produtores de efeitos de sentido.

Figura 5: Artista de rua é vilão



Fonte: [https://br.pinterest.com/pin/144326363044576904/?amp_client_id=CLIENT_ID\(&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/144326363044576904/?amp_client_id=CLIENT_ID(&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true) (2020).

O referido texto demonstra que a linguagem é constituída no social por um sistema de signos com representações mentais de objetos, acontecimentos no/do mundo, uma realidade concreta (PEIRCE, 2000), que ora apresenta-se na linguagem do grafite. Dessa forma, são os signos que representam os objetos, em nossa mente, que constituem a linguagem, base para a circulação dos discursos propagadores da história e da cultura que permeiam o mundo. Esta visão promove as manifestações de linguagens como o modo dos seres humanos reconhecerem, interpretarem e expressarem o mundo a sua volta, por inferências de coisas reais e/ou abstratas (SANTAELLA, 2004).

Compreendendo que os processos sógnicos (semiose) fazem referência a uma visão dinâmica dos signos de movimento, mudança, pensamento, tempo e aprendizagem: processo significativo de ação do signo em determinar o interpretante, um signo adicional, resultado do efeito que o signo produz em uma mente¹³ interpretativa (PIERCE, 2000); consideramos o texto como um constructo semiótico e a linguagem como instância de constituição dos sujeitos, o que impõe ao ensino de LM uma atenção redobrada ao tratamento do texto na aula de leitura. Dessa forma,

¹³ O conceito de mente vai além da mente humana, pode ser uma máquina, um celular, que interpretam sinais: “o interpretante [...] é um signo que interpreta um fundamento, através dessa interpretação, o fundamento revela algo sobre seu objeto ausente, objeto que está fora e existe independente do signo” (SANTAELLA, 2005, p.43).

no tópico a seguir, apresentamos uma reflexão sobre o ensino de leitura, enquanto ação dialógica, e seus semantismos.

1.2 ENSINO DE LEITURA: MOVIMENTOS SEMÂNTICO-CULTURAIS

Pautados em Orlandi (2012, p.63), gostaríamos de refletir brevemente acerca da história do sujeito-leitor e, nesse contexto, refletir sobre a forma como a leitura vem sendo produzida mediante certas condições, que são condicionantes ao se pensar sobre a “história da leitura, do leitor e a história da leitura do texto”. Na busca pela constituição do sujeito-leitor, a escola, em sua trajetória, tem limitado seu contato à linguagem verbal, ignorando diversas outras linguagens que não atendem a uma ordem classificatória do sistema educacional. Com isto, distancia-se de uma prática leitora diversa no universo escolar, questão histórica e cultural, que se pauta em aspectos relacionais entre linguagem, poder e conhecimento, inerentes à formação do sujeito-leitor (ORLANDI, 2012).

Em busca de uma linha histórica, sobre a questão, Orlandi (2012) esclarece que, no século XII, entendia-se o texto apenas como elemento do livro do evangelho; no século XIII, o texto profano passou a ser considerado; a este tempo, um semantismo semelhante envolvia as palavras (interpretar e interpretação) mantidas distantes do vocabulário do homem comum e, só no século XIV, a palavra intérprete faz-se sabedora socialmente, pois já era permitida a ocorrência de poucos exercícios de leitura por religiosos medievais: leitura como repetição; perguntar como sinal de humildade etc., estratégias de controle do indivíduo pela religião e pelo Estado (ORLANDI, 2012).

Assim, paira sobre a leitura um deslizamento semântico na forma de relacionamento entre sujeito, signo e escrita, mas, o mesmo não se dá com o conhecimento. Este fato é condicionante da transição do sujeito religioso ao sujeito jurídico e explicita o aparecimento do sujeito. Este processo ganha vida no auge do “romantismo, no século XIX, século do individualismo triunfante” (ORLANDI, 2012, p.65). Porém, o sujeito de direito (em que as escolhas não lhe determinam) só surge com a transição do sujeito religioso/medieval para o sujeito jurídico/capitalista e, por conseguinte, nas sociedades modernas, contemporâneas, onde surge a vontade como essência do homem e, com isso, imerso no mundo movido pelo poder

econômico, tem-se o “sujeito autônomo”, individualizado, “que se manifesta em atos” (ORLANDI, 2012, p. 66).

Com base neste quadro contextual, a autora afirma que, sobre o sujeito moderno/contemporâneo instala-se uma ambiguidade: autonomia (responsabilidade) e a submissão, visto que o Estado, por meio de suas instituições, mantém sua “autoridade sobre o cidadão”, poder que naturaliza as ideias de coerção e de autonomia. Assim, evidencia-se à luz da história um movimento dinâmico de sentidos sobre o sujeito leitor e sobre sua posição de “assujeitamento em relação ao texto [...]”, que vai do singular (à letra) ao plural (às letras)” como uma espécie de determinação imposta de fora para que sejam atribuídos certos sentidos e não outros (ORLANDI, 2012, p.67).

A partir das práticas de linguagem, evidenciam-se tais semantismos, embates de posições, tensões e disputas de classes sociais, construção e deslizamentos sobre as identidades. Diante disso, Hall (2003) adverte:

Na identidade se enfoca sempre o jogo da diferença [...] a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial. O paradoxo se faz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume uma costura de posição e contexto e não uma essência ou substância a ser examinada (HALL, 2003, p.15-16).

De acordo com o autor, as identidades mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado. A identificação não é automática, mas pode ser gerada ou perdida, torna-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. Pela identidade, manifesta-se uma teia de novos discursos teóricos, lugar onde se interseccionam e de onde emergem novas práticas culturais. Por isto, configura-se como categoria político-cultural, construída pelo diverso e pela etnicidade: o movimento de diáspora dos povos transforma-se em marca do presente; o hibridismo torna-se aspecto marcante, tornando a identidade espaço fluido, complexo pelo atravessamento de outras categorias (classe, etnia, gênero, etc.) constituídas socialmente (HALL, 2003).

Este movimento, que se evidencia sobre o sujeito-leitor e sua identidade, ao nosso entendimento, é resultante do pensar do homem, que assujeitado ao tempo histórico e à cultura dominante, põe-se à mercê. Aspecto que destaca a cultura como

reflexo e manifestação do pensamento, do modo de vida do homem em sociedade. Assim expõem os estudos culturais contemporâneos, que sob a ótica de Bauman (2012), imprime ao termo cultura o valor de conhecimento e a noção de civilização, herança do Iluminismo francês (séc. XVIII).

Para Rodrigues (2009, p.01), a cultura é perpassada por uma discursividade em que paira o juízo de valor de “bom” e “ruim”. Ele explica que “com a filosofia passou-se a distinguir uma cultura alta de uma cultura baixa; passou-se a apontar as diferenças que marcavam uma cultura da elite, clássica, da dos subalternos, vulgar”. Nomeava-se de cultura clássica, cultura erudita ou cultura da elite, todos os bens e valores da classe social economicamente majoritária; do outro lado, a cultura popular, representava os valores e costumes do povo.

Frente à complexidade da ideia de cultura e à sua projeção a partir do mundo moderno por meio dos processos industriais, globais, tecnológico, impulsionados pelo sistema capitalista, há um controle hegemônico, social, político e econômico do mundo contemporâneo – interligado por estes sistemas em rede – impactando de forma relevante sobre os espaços físicos e virtuais, tornando suas fronteiras porosas, fragmentadas (SANTOS, 1998; BAUMAN, 2013).

Bauman (2012) reflete sobre a natureza discursiva da cultura, cuja essência é dinâmica, movente. Para o sociólogo, é inerente a cultura um universo discursivo perpassado por diversas áreas, que envolvem desde aspectos cognitivos a aspectos institucionais. Dessa forma, reduzi-los à dicotomia da aquisição hereditária ou atribuí-los aos processos de refinamentos ou falhas educacionais seria perda de tempo, como também tentar preencher o abismo semântico entre eles, unindo-os numa só definição. O autor destaca a cultura imersa no campo de natureza filosófica do significado entendido a partir do uso, conforme suas várias teorias, “minha opção é pela teoria do uso, ou seja, aquela que tenta elucidar o significado de elementos linguísticos semanticamente carregados pelo estudo dos locais em que aparecem, tanto na dimensão paradigmática, quanto na sintagmática” (BAUMAN, 2012, p.54). Assim, subjaz à discussão sobre cultura três universos discursivos distintos, porém não separados:

Em cada um dos três contextos ele organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões cognitivas e estratégias de pesquisa.

Isso significa que, em cada caso, o termo, embora mantendo intacta sua forma, conota um conceito diverso. Há um só termo, porém três conceitos distintos. É possível apontar numerosos pontos de contato comuns aos três campos. (BAUMAN, 2012, p. 55).

O primeiro campo discursivo apontado pelo sociólogo traz a noção hierárquica de cultura, cuja origem encontra-se na Grécia, atravessa todo período histórico e atinge o mundo ocidental. Nesta concepção, a cultura determina características do ser humano e pode ser adquirida ou herdada, sua efetivação dar-se-ia por meio da ação consciente e prolongada com foco num “estado ideal”. No mundo moderno, de acordo com o estudioso, a cultura hierárquica é (res)significada em prol dos intelectuais que passam a propagar a cultura como elemento singular capaz de conduzir à ascensão social, mas, também, volta-se para o que seja útil à coletividade. Assim, diz o autor, a educação seguida do dinheiro é “o atributo inexorável do conceito hierárquico de cultura”, condição humana elevada, a ser alcançada (BAUMAN, 2012, p.56). Neste estágio, o termo apropriado é “cultura” em detrimento a “culturas”.

O segundo campo discursivo – cultura enquanto conceito diferencial – é usado para “explicar as diferenças visíveis entre comunidades de pessoas (temporária, ecológica ou, socialmente, discriminadas)”. Originário das ciências sociais que o utilizam para invalidar possíveis resquícios de solidez ou particularidades desviantes que não podem “dar conta de regularidades que, de outro modo, seriam universais e onipotentes, onde ele compartilha a função que lhe é atribuída com ideias, tradição, experiência de vida etc.” (BAUMAN, 2012, p. 63). Nesta visão, a preocupação é observar as diferenças existentes entre os diversos grupos sociais e qualificá-los. Sob a ótica do sociólogo, esta noção é essencialmente das sociedades modernas, mesmo mantendo resquícios da cultura hierárquica, em que intelectuais/antropólogos utilizavam-se do diferencial para apontar outros núcleos sociais.

Se a noção hierárquica de cultura coloca em evidência a oposição entre formas de cultura ‘requintadas’ e ‘grosseiras’, assim como a ponte educacional entre elas; se a noção diferencial de cultura é ao mesmo tempo um produto e um sustentáculo da preocupação com as oposições incontáveis e infinitamente multiplicáveis entre os modos de vida dos vários grupos humanos - a noção genérica é construída em torno da dicotomia mundo humano - mundo natural; [...] a distinção entre ‘*actus hominis*’ (o que acontece ao homem) e ‘*actus humani*’ (o que o homem faz). O conceito genérico tem a ver com os atributos que unem a espécie humana ao distingui-la de tudo o mais. Em outras palavras, o conceito genérico de cultura tem a ver com as fronteiras do homem e do humano. (BAUMAN, 2012, p. 80). [grifos do autor].

Na terceira noção de cultura, buscam-se aspectos singulares da humanidade distintos de outros seres vivos, e a cultura enquanto produção e acesso, por meio de símbolos que possibilitam a vida social; já sua sobrevivência, é condição universal do homem. Portanto, a cultura é condição de existência da vida social e a linguagem é seu sustentáculo universal. Neste campo, o sociólogo desenvolve relações discursivas pautado nas ciências (Antropologia, Semiótica, Sociologia), influenciado por estudiosos e áreas distintas, gera uma dinâmica teia discursiva, na qual, muitos pontos evidenciam a complexidade da cultura e seu conceito. Proporcional é a clareza das suas descrições como a que reproduzimos sobre a noção do conceito genérico de cultura, ao ser influenciado por Piaget acerca da singularidade do homem, que pode “transformar-se transformando o mundo, e estruturar-se construindo estruturas; e essas estruturas são dele mesmo, uma vez que não são para sempre predestinadas a partir de dentro ou de fora” (BAUMAN, 2012, p. 90).

Portanto, nas sociedades contemporâneas, encontra-se respaldado o conceito genérico de cultura, por serem representativas de um multiculturalismo resultante do processo de globalização que transformou os modos de pensar e agir dos povos, apresentando-se com características da vida dos sujeitos produtores/influenciadores das culturas e influenciados por elas que, à medida que constroem uma identidade coletiva, as culturas contribuem para a formação de uma identidade individual, através do reconhecimento e identificação (BAUMAN, 2013).

Dessa forma, já não podemos mais falar em “culturas nacionais”, “identidades nacionais”, diz o sociólogo, como se cada país estivesse isolado numa redoma, mas, sobretudo, que há uma “hibridização cultural”, termo criado por Canclini (2011), ao considerar a heterogeneidade dos países e suas diferentes culturas. Em seu texto “Culturas Híbridas”, o estudioso define o termo como sendo um rompimento entre as barreiras que separam o que é tradicional e o que é moderno, entre o culto, o popular e o massivo. Em outras palavras, a “hibridização cultural” consiste na “miscigenação” entre diferentes culturas ou uma heterogeneidade cultural, cuja única regra é a influência mútua, dialógica. Processo que se traduz num movimento de continuidade e descontinuidade, análogo ao par sincronia/diacronia (BAUMAN, 2012), originado no seio do estruturalismo linguístico.

Nestes movimentos surge a cultura sob a ótica de Hall (2006), como lugar dialético do ser e a consciência social, polarizados e como tal inseparáveis,

condicionantes da cultura como lugar de construção de sentidos e valores que surgem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas. Mas, também, passível de rupturas e tensões entre classes e grupos sociais, dando origem aos espaços de resistências e hibridismo cultural (BHABHA, 1998). Resistência às políticas culturais opressivas, um espaço fronteiriço onde os diferentes se encontram, segundo o indiano, que interliga os tempos (passado e presente) e (re)inscreve o imaginário social das sociedades, estruturando a contemporaneidade cultural.

Ganha destaque um “o espaço intermediário ‘além’, que se torna um espaço de intervenção no aqui e agora [...] e requer uma noção de novo que sintoniza com uma estética híbrida” (BHABHA, 1998, p. 27):

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

É deste movimento que nascem os deslocamentos – o “entre-lugar” – característicos da vivência e experiências dos grupos/classes inferiorizados socioeconomicamente ao se posicionarem frente à classe hegemônica, constroem, efetivam estratégias de empoderamento, e geram os posicionamentos que tendem ao social, ao político (BRABHA, 1998). De outro modo, o “entre-lugar” pode ser explicitado por meio da construção da visão e o modo de agir dos grupos/classes periféricos se posicionarem diante da hierarquia social, econômica, política, construindo formas de resistência.

Dessa forma, é necessário que o homem contemporâneo cruze as fronteiras que o aprisionam no tempo, tão habituais, do “pós” colonial, moderno, feminismo, conduzindo-o ao desprezo pelas narrativas passadas, e transponha “o imaginário da distância espacial”, (res)significando a vida além do tempo presente, o diverso (sócio-temporal) além da pretensiosa vivência cultural do aqui e do agora (BHABHA, 1998). Assim, reafirmamos as palavras de Oliveira e Rodrigues (2019):

[...] não precisamos de um presente concluído, mas de uma atividade negadora, um desejo de reconhecimento da atividade cultural que rompa com a barreira do tempo de agora e inscreva o sujeito na historicidade da palavra/linguagem. As condições de produção de leitura atuais exigem pluralidade de olhares, de saberes, de letramentos que conduzam o leitor pelos vários contextos discursivos, historicizados, materializados na diversidade de linguagens (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2019, p. 41).

Os autores destacam a importância dos Estudos Culturais e da perspectiva multimodal/semiótica para a compreensão da cultura e da linguagem como campos simbólicos, através dos quais o homem representa, interage com o mundo e constitui, por meio de relações socioculturais, um processo dialógico de formação cultural, que reflete a relação entre aspectos político-sociais na construção dos sujeitos e destes na construção da sociedade (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2019).

Lamentavelmente, estas questões, em pleno século XXI, ainda não estão ajustadas, pois ainda há uma resistência pela aceitação da “vivência de uma tradição cultural comum, longe de julgamentos de melhor ou pior forma de contexto de atuação social” (RODRIGUES, 2009, p. 01). O autor destaca que, no tocante ao universo do leitor e da leitura, ainda há um padrão estipulado e desenhado em que muitos estão fora dele. A nosso ver, a situação descrita reflete muito o ambiente atual da nossa sociedade, em que ainda são reforçados padrões culturais majoritários, endossados pelas práticas escolares.

Frente ao exposto, faz-se importante a “inclusão do sujeito escolar na história da materialidade textual utilizada como produto de linguagem operante nas culturas como prática social. O texto é sem dúvida meio e foco para a aula de língua materna” (RODRIGUES, 2016, p.143). No mais, é relevante trazer o sujeito ao centro das “reflexões linguísticas” ao passo que se volta para “o exterior da língua, para produção sócio-histórico-cultural do texto e da atualização dos discursos por operarem sentidos ideologicamente situados pela historicidade da palavra” (RODRIGUES, 2016, p.143). Esta visão caminha de mãos dadas com o pensamento sobre o letramento escolar, necessário para dias atuais: “Ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada” (GERALDI, 2015a, p.103).

A afirmação do linguista coloca-nos frente ao ponto central deste estudo, pensar o ensino de linguagem com foco na leitura do texto multimodal, diante do mundo contemporâneo e suas múltiplas semioses, exigindo leitores multiletrados.

Pensar a complexa posição entre o local e o global, onde começa ou termina um e outro, e quais seus limites, encaminha-nos para a compreensão e, resistência, do choque político-cultural, os entre lugares são constantes. Em meio a tudo isso, qual o lugar da leitura e do leitor? Parece-nos que o próprio processo já nos aponta: com certeza, não é o lugar elitizado do passado, mas, também, não é o lugar passivo que foi apresentado ao longo do tempo, com resquícios presentes na contemporaneidade, causando desconfortos sociais pelos novos rumos globais (híbridos).

Portanto, se o lugar da cultura, é o da mudança (BAUMAN, 2012), e essa mudança ocorre do embate entre forças, ocasionando um “entre-lugar” (BHABHA, 1998), este é o lugar da leitura e do leitor que pretendemos neste trabalho, transpondo a materialidade histórica do texto, (res)significando a história e as posições sociais impostas ideológico-culturalmente; rejeitando a leitura como lugar passivo atribuído ao longo da história e marcando o “entre-lugar” com a postura de um leitor crítico, carregado de contrapalavras, lugar de encontro entre autor e leitor como constituição de sujeitos (GERALDI, 2002).

A leitura é uma senhora de muitas faces (GERALDI, 2002). Para entender melhor este processo relacional entre leitor/texto e seus processos de produção de sentido, faz-se necessário enxergar a linguagem em sua materialidade histórica, e só então entender como é possível a (res)significação de processos históricos pelo leitor/autor no ato de leitura. Assim, pontua o pesquisador que a leitura é um ato pelo qual se executa a compreensão dos signos para além da significação do passado, mas, sobretudo, o ato de ler deve ser compreendido como ato de se entender o presente e suas significações embrenhadas nas palavras e dissolvidas pelos novos contextos sócio-históricos. Esta visão permite pensar que ler é uma atividade de encontro entre as contrapalavras do leitor e do texto/autor, de onde emerge o sentido concreto, específico, resultante da leitura; que apresenta-se como lugar de “co-produção do texto”, orientada por este, devendo ultrapassar o já conhecido, reconhecido, e construir a compreensão do que se lê (GERALDI, 2002).

No texto, não há a voz única do enunciador, este garimpa, intencionalmente, outras vozes a serem endossadas ou refutadas, julgadas por ele, tanto sobre a temática/conteúdo, quanto sobre o sujeito. As marcas desta ação ficam no texto por meio do gerenciamento de vozes (citação direta/indireta) a serem seguidas pelo leitor. Influenciado por Bourdieu, Geraldi (2015a) afirma que a cultura letrada está pautada

no referenciamento de vozes, um jogo de aproximação e distanciamento, que configura o campo do intertexto/intertextualidade:

[...] o texto é uma materialização do discurso, também a intertextualidade remete ao interdiscurso. As vozes mostradas num texto não são neutras e suas retomadas respondem a interesses discursivos do enunciador. O outro necessário ao discurso se bifurca porque estão presentes tanto aqueles a quem o discurso pretende chegar quanto estão presentes aqueles que dão sustentação, emprestam ditos, e constituem o campo a que o discurso se filia (GERALDI, 2015a, p. 109).

A materialidade textual é um lugar de fixação destas marcas discursivas. E o leitor não pode ser insensível ao conteúdo do texto, deve reconhecer o discurso nele materializado. Fazendo isso, traz-se luz aos sujeitos interlocutivos, às suas relações de memória, contextos e condições socioculturais de produção (GERALDI, 2015a). No próximo tópico, apontaremos alguns direcionamentos dos documentos oficiais para o ensino de leitura, endossados pelas práticas de linguagem no ensino de LM.

1.3 DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA

Os documentos oficiais têm procurado atualizar uma gama de pesquisas sobre o ensino de LM, que vêm surgindo a partir dos três últimos séculos na grande área da Linguística. Neste tópico, buscamos apresentar algumas das proposições ou regulamentações de alguns desses documentos sobre o ensino de linguagem com ênfase nas práticas sociais, considerando o ensino da leitura. Neste sentido, procuramos evidenciar uma concepção de linguagem presente na Base Comum Curricular (BRASIL, 2018), norteadora desta pesquisa.

Sobre as aulas no ensino de LM, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (BRASIL, 2007) orientam para uma perspectiva do ensino de linguagem, considerando que a noção de competência não está desvinculada dos saberes e do desenvolvimento de habilidades. De modo que para atuar no mundo, é essencial que o aluno desenvolva habilidades de leitura de linguagens, adquirindo a competência de relacionar fatos, dados e conceitos aos contextos “não só como consumidor, mas, também como produtor de cultura, isso implica avaliar sua atuação em relação às variáveis que intervêm na cultura” (BRASIL, 2007, p.49).

A sugestão dos documentos é que o trabalho com a linguagem deve seguir uma contextualização sociocultural aos moldes do trabalho realizado pelas Ciências Humanas, qualificando os diversos contextos de caráter social, econômico, político e cultural. De outro modo não é possível a compreensão das linguagens, das ciências e das tecnologias e, fora desses contextos, os alunos não terão condições de compreender a sociedade, a cultura, as letras e nem “o papel que elas desempenham no mundo” (BRASIL, 2007, p.50).

Os documentos afirmam o papel da linguagem na produção, codificação e veiculação da cultura, definindo cultura, genericamente, como “todo fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração por meio da linguagem” (BRASIL, 2007, p.50). Embora os documentos enfatizem que o fenômeno cultural não está restrito às belas-artes ou aos produtos culturais considerados de elite, facultando às instituições escolares um trabalho de inclusão do aluno como produtor de cultura, a partir da exploração das manifestações culturais consideradas de menor valor (BRASIL, 2007), compete-nos refletir que muitas das produções culturais são de origem popular, e acabam não adentrando os muros escolares por serem desvalorizadas pelas instituições sócio-educacionais. Fato que engrandece a responsabilidade do professor em promover a inclusão a partir da valorização das produções culturais menos prestigiadas pelo poder político-econômico regente.

O trabalho com a linguagem também é orientado pelos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba (PARAÍBA, 2008), ao reafirmarem a linguagem como prática social, constitutiva das identidades dos sujeitos (sexual, religiosa, étnica, classe social, idade, posições políticas e ideológicas etc.). De modo que estas identidades sociais tendem à naturalidade e ao conformismo, contribuindo com a manutenção da desigualdade social e de uma ordem socialmente dominante (PARAÍBA, 2008).

De acordo com os Referenciais, o ensino de LM deve focar no estudo do texto com práticas da análise linguística focada nas várias práticas de linguagem, em busca de desenvolver no educando letramentos escolares que o possibilitem refletir sobre a constituição e funcionamento das linguagens. À escola, cabe propiciar a reflexão, por meio da educação linguística, sobre as práticas sociais de linguagens existentes intra/extramuros escolares, haja vista ser por meio delas, que os sujeitos legitimam ou excluem outras práticas, classificando-as como superiores ou inferiores, ao mesmo

modo que “a ideologia, e a identidade, as relações de poder estão presentes nas relações sociais” (PARAÍBA, 2008, p.22).

No tocante a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), o documento prima pelo ensino de LM focado nos usos da linguagem e para a participação social, crítica e criativa. Dialoga e atualiza documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 2000), que já apontavam para o ensino de LM integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos (BRASIL, 2000, p. 17).

Além deste diálogo com os PCN, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) atualiza “pesquisas recentes da área e as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século”, com destaque para a cultural digital, textos multimodais/semióticos e a diversidade cultural. Neste sentido, a BNCC assume em seu texto “uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”, pautada na “ação interindividual”, interlocutiva, “orientada para uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais diversas [...] nos distintos momentos de sua história”.

A este respeito, orienta para o trabalho com o diverso e a desconstrução de ambientes que tendem a construir bolhas, onde o outro é convidado a pensar igual, como os ambientes virtuais, embora a internet seja o lugar de “circularem a divergência e o diferente”, ao mesmo tempo favorece a construção de pensamentos restritos (BRASIL, 2018, p.68).

Por considerarmos os avanços da BNCC e seu diálogo com estudos da Linguística Moderna, a exemplo da Linguística da Enunciação e nos estudos do Discurso, dialogamos com seu texto nesta pesquisa, em especial, com a concepção de linguagem como prática social. Sob esta ótica, outra concepção apresenta-se na BNCC: a concepção de sujeito que se constitui nas/pelas práticas de linguagem:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por

meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, construindo-se como sujeitos sociais. Nestas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p.63).

Nestes termos, admite-se que o sujeito atua no mundo a partir de determinados contextos de interações sociolinguísticas, sob as quais sofre ação de linguagem: constituição da consciência como um conjunto de signos que são internalizados nesses processos. E, ao modo de Geraldi (2015b), influenciado por Bakhtin/Volochínov (1982), o agir do sujeito nas suas práticas de linguagem dar-se através de ações com a linguagem, sobre a linguagem. Portanto, são estas ações marcadas na linguagem que são constituintes do sujeito, continuamente, a partir das interações das quais participa.

Este pensamento se expressa no texto da BNCC, ao considerar as linguagens como fenômeno de conhecimento e objeto do trabalho escolar.

As linguagens [...] passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante [...] é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. [...] é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018, p.63).

Desse modo, as práticas de linguagem são elevadas à posição de objeto ao tempo da forma como a aprendizagem ocorrerá por meio da mobilização de diversos recursos expressivos ao ler e produzir textos. Ou, de acordo com Geraldi (2015), as práticas linguísticas apresentam-se como uma opção promissora para selecionar e aprimorar recursos expressivos ao produzir e compreender textos, na construção dos textos e na própria ação reflexiva sobre estes afazeres, resultando no princípio metodológico USO/REFLEXÃO/USO associado às práticas sociodiscursivas da linguagem, que orientam a base curricular de LM na BNCC (BRASIL, 2018) e ora mostra-se como caminho metodológico seguido neste estudo.

A partir do exposto, o documento sinaliza competências e habilidades tanto para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio como para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pretendidas no desenvolver do estudo. No tocante ao ensino de Linguagens e suas Tecnologias, destacamos:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.492).

De acordo como a BNCC, esta competência é trabalhada na medida em que os alunos possam, a partir do contato com várias linguagens, compreender a pluralidade de discursos, valorizando e respeitando as individualidades, desenvolvendo a habilidade de “analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (BRASIL, 2018, p.492).

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o referido documento destaca a competência de:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos da atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 491).

Competência trabalhada assim que os alunos possam refletir sobre as relações de contexto, estético-culturais, e sobre os efeitos de sentido que resultam das escolhas das imagens, de suas construções a partir de vários recursos de linguagem, suas relações entre si, considerando seus efeitos na elaboração de imagens, vídeos e a ampliação desses sentidos na apreciação pelo leitor (BRASIL, 2018).

Segundo o documento, esse processo é possível tão logo os alunos compreendam, a partir do desenvolvimento das suas habilidades de leitura, o funcionamento das linguagens, percebendo o modo de suas combinações, hibridismos em textos complexos e multissemióticos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e atuação social, de explicação e interpretação crítica dos fatos de linguagem (BRASIL, 2018).

A discussão exposta neste capítulo e as orientações oficiais mencionadas permitem evidenciar o propósito deste estudo de trabalhar a leitura numa perspectiva mais ampla, enfatizando aspectos multimodais/semióticos de textos complexos que se inscrevem socialmente a partir de suportes diversos (RODRIGUES, 2011). Por essa razão, no próximo tópico, ressaltamos a concepção pragmática de texto, presente na BNCC (BRASIL, 2018), e o entendimento do valor teórico alcançado pelo diálogo com os pressupostos da Linguística Aplicada Mestiça Indisciplinar (LOPES, 2006) com a Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017), em prol de uma visão de texto multifacetado que, a partir de suportes variados, circulam nas sociedades e nas culturas produzindo sentidos.

1.4 ESTUDO DO TEXTO: ABORDAGENS MULTICULTURAIS

Gostaríamos de iniciar este tópico retomando o entendimento de texto como evento ou constructo semiótico, uma unidade sócio-comunicativa e manifestação de linguagem, construído a partir de um sistema de signos socioculturais. Para Santaella (2007, p. 11), o texto está ancorado à linguagem e suas múltiplas formas “sons, [...] sinais, imagens, gráficos, setas, números, luzes, formas, volumes, linhas, traços, cores, objetos, expressões corporais, gestos, olhares, sentimentos”. Deste modo, o texto passa a ser entendido como sistema sócio-histórico de representação do mundo que ganha amplitude como fenômeno de comunicação cultural, porque é estruturado como linguagem – prática social significativa – produtora de sentidos e parte integrante do homem. De acordo com Barthes (2012, p.15), a linguagem é elaborada para exprimir o que se passa no homem, “definindo-o e não o contrário”.

Assim, o texto é materialidade concreta que reflete fatos socioculturais do mundo e posições de sujeitos. Um lugar de interação entre os sujeitos (autor e leitor), que atribui à leitura ou ao estudo do texto a característica de atividade dialógica. Conforme Barthes (2012, p. 26), quando imersos na ação de ler, interrompemos a leitura com frequência, não por falta de interesse, mas pelo surgimento de ideias, associações, palavras que inspiram o leitor, levam-no a erguer a cabeça, praticando uma “leitura irrespeitosa” que corta o texto, mas, também “apaixonada”, porque ao texto retorna e dele se alimenta e, ao “erguer a cabeça, interroga a própria leitura” na busca de captar outras. Uma leitura que abre caminhos para outras leituras e põe em evidência um sujeito leitor que caminha na contramão daquele que a história tem

estimulado como respeitoso ao sujeito autor e aos sentidos por ele atribuídos ao texto (BARTHES, 2012).

Este sujeito leitor, apresentado por Barthes (2012), é perpassado por uma teoria da narrativa, que o considera como um leitor total, múltiplo e dotado de vários pontos de vista. Um paradoxo para o sujeito leitor, já que deste ponto concebe-se a leitura ou estudo do texto para além da decodificação de sistemas de signos, sentidos e estruturas. Como postula o autor, “a leitura é infinita” e tira as travas do sentido, pondo o leitor no lugar de produtor de linguagem e ao mesmo tempo atravessado por ela, tornando-se uma travessia (BARTHES, 2012, p.40).

Desse modo, somos instigados ao olhar aberto que, segundo Rojo (2006, p.255), nos conduz para abordagens interdisciplinares e multiculturais, concebendo as várias noções de sujeito (biológico, psicológico, social e discursivo), pensadas a partir do diálogo entre as várias áreas das Ciências Sociais e Humanas e seus fundamentos: psicológicos, psicolinguísticos, sociológicos e linguísticos, que correlacionados à percepção de historicidade do objeto e do sujeito, ganham notoriedade na emergência de pesquisas de base “discursiva e sócio-histórica”. Estas novas possibilidades e diálogos dos estudos contemporâneos têm possibilitado, conforme a autora, novos fazeres pelos linguistas aplicados brasileiros, transformando objetos eleitos para pesquisas, trazendo a interdisciplinaridade nos métodos e recortes teóricos propostos sobre o texto e seu processamento, essencialmente, no tocante à leitura (ROJO, 2006). Como se propõe a seguir.

1.4.1 Contribuições da Linguística Aplicada Indisciplinar e da Linguística da Prática para leitura do texto multimodal/multicultural

De início, convém-nos justificar a aproximação das perspectivas teóricas (Linguística Aplicada Indisciplinar e Linguística da Prática), no âmbito deste estudo aplicado, que prioriza um ensino de LM pautado na reflexão sobre as práticas de linguagens humanas, na inclusão e na diversidade sociocultural. Este pensamento nos conduziu ao encontro com a proposta de Lopes (2006), de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, cuja essência interdisciplinar dialoga com os estudos culturais, de gênero, sexualidade e teorias socioculturais. Assim,

Esse movimento que vou chamar de LA mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, tem sido notado no trabalho de muitos pesquisadores, que, ao tentarem criar *inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central* (a visão de LA com que opero hoje), têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorizações que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista (LOPES, 2006, p. 14).

Esta perspectiva conecta-se a este estudo, tendo em vista que propomos o ensino de LM a partir da visibilidade e reflexão sobre as práticas socioculturais e linguísticas, como produtos da linguagem, constituidora do homem e da vida em sociedade, possibilitando (res)significações que atravessam o tempo e atualizam discursos (ideologias) influenciadores das culturas e da constituição das identidades dos sujeitos. Campo propício à atuação do ensino de LM no cerne da Linguística Aplicada Indisciplinar e da Linguística da Prática, que primam pela observação das práticas sociais dos sujeitos como base nas investigações científicas.

A este respeito, Rodrigues (2017) em, *Por uma Linguística da Prática*, recorre à teoria do *habitus* de Bourdieu para pensar as interfaces que compõem o sujeito deste tempo, cujos discursos materializam-se em práticas de linguagem constituídas pelas diversas mídias sociais. Neste contexto, o estudioso reflete sobre o sujeito e a construção de sua identidade, seu campo de atuação e interesses, dos quais emergem tensões evidenciadas à luz da tendenciosa tarefa de adesão a uma ordem estabelecida no social. Esta postura direciona o sujeito a personificar um *habitus* racional frente ao pretendido e às reações do outro (RODIGUES, 2017, p.70).

Imerso na teoria do sociólogo, Rodrigues (2017) compreende o *habitus* como um agir social, construção de *performances* oportunadas pelas vivências sociais, sempre em movimento, que alimentam uma “matriz cultural” condicionadora das escolhas e/do sujeito. Uma complexa estrutura psicossociocultural, que permite cogitar a constituição das identidades sociais, híbridas, no mundo contemporâneo. O *habitus* não é linear, ele é alimentado nas múltiplas direções e, considerando a complexa teia das relações em sociedade, submetida à noção de ordem social, podemos compreender que a constituição do *habitus* (individual/coletivo), dá-se na fronteira dos padrões estabelecidos socialmente, num movimento fronteiro (BHABHA, 1998), lugar de encontro do diverso, irregular e dialético, que atende à “necessidade do ser de compreender e de se fazer compreendido em culturas

diferentes [...] através de um processo linguageiro múltiplo de envolvimento intersemiótico” (RODRIGUES, 2017, p.70).

Pautado nesta teoria, Rodrigues (2017) endossa o pensamento de que não há ponto de vista unilateral, e concebe o campo de estudos da Linguística da Prática, em que agentes pertencentes a culturas diversas possam transitar e conviver harmoniosamente pela troca de *habitus* num espaço que respeita a transação de bens simbólicos que, somados, ampliam as possibilidades de interação, no sentido de troca, intercâmbio, com ganho mútuo dos agentes envolvidos nas pesquisas em linguagens. Assim, a cultura se estabelece como campo híbrido, com diálogos constantes entre agentes que interagem a partir da troca, adoção e reprodução de *habitus* individuais/coletivos que, de forma cíclica, reproduzem um movimento continuado e de mão dupla, elaborador de *performances* mediadoras de interações que se justificam nos tempos atuais (RODRIGUES, 2017).

Do encontro destas duas perspectivas teóricas, surge a concepção plural de ensino de LM que estabelecemos neste estudo, pautado na interdisciplinaridade como uma tendência dos estudos linguísticos contemporâneos que, segundo Lopes (2006, p. 21), desde a “virada linguístico-discursiva”, têm interesse no que as ciências sociais e humanas estão falando sobre a linguagem e sobre o mundo contemporâneo, que pede novas alternativas de fazer pesquisa, outros campos, evidenciando “visões de mundo, ideologias e valores etc.”, que atendam às práticas socioculturais, políticas e históricas do mundo atual, oferecendo alternativas futuras.

Influenciados por este pensamento, buscamos dar visibilidade às questões da ordem do social, expressas pelos usos da linguagem, em diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018), para uma abordagem do texto multimodal/multicultural, onde este é considerado centro da abordagem para o ensino de LM, numa perspectiva “enunciativo-discursiva”, primando pelas relações entre os “contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). É inerente a esta concepção a consideração das práticas de linguagem:

Sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal, pode se dar de forma desigual. [...] O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos.

Considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo¹⁴ que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicativa/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

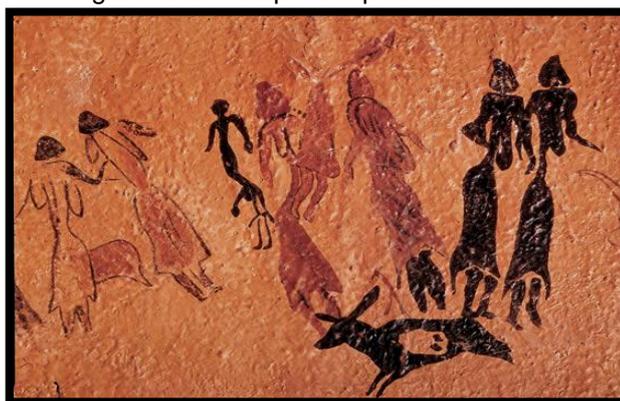
Da mesma forma, é intrínseco ao texto uma atividade cognitiva, sócio-histórica de linguagem, meio para atuação da vida em sociedade (DIONÍSIO, 2014, p. 34). Marcuschi (2003) explica que devido à diversidade de práticas de linguagem (triviais, prestigiosas ou canônicas e suas persistências na tradição cultural), além de sua atuação como mediadoras entre as ações sociolinguísticas, em contextos específicos, elas ganham forma nos gêneros textuais, cuja diversidade é igualmente proporcional, bem como também são seus suportes, que os comportam, os fazem circular, ao passo que determinam suas especificidades:

[...] os suportes contribuem para a seleção dos gêneros e sua forma de apresentação. [...] desde a antiguidade os suportes textuais variaram num *continuum*, indo das paredes interiores das cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao *outdoor*, para finalmente entrar no ambiente virtual da internet. [...] nossa sociedade foi das inscrições rupestres à pichação urbana (MARCUSCHI, 2003, p.01, grifos nossos).

A citação do autor exemplifica-se bem na figura 6 que expressa a Arte Rupestre do período Paleolítico. Este registro comprova que contamos histórias/memórias, nos comunicamos, seja por meio das letras ou das imagens materializadas nos diversos tipos de suportes (MARCUSCHI, 2003).

¹⁴ Mesmo percebendo que alguns documentos ainda reproduzam a expressão gênero discursivo, em nossos estudos optamos pela expressão gênero textual como orientou Marcuschi (2003) em seus estudos sobre os gêneros e sua funcionalidade atrelada às atividades sócio-comunicativas cotidianas do homem.

Figura 6: Arte Rupestre: período Paleolítico



Fonte: <www.hav120142.wordpress.com/2014/11/20/graffiti-do-paleolitico-ao-sec-xxi-2/> (2020).

Do mesmo modo que (res)significamos nossas práticas de linguagem, nossas práticas culturais, nossos *habitus* (RODRIGUES, 2017), ao longo dos tempos, (res)significamos também os suportes dos textos, a exemplo da pichação¹⁵ que invade o mundo no século XIX e, impulsionada pelo regime militar, fomenta um movimento com origem nas periferias das cidades, com forte teor de resistência, denúncia e crítica social. Logo em seguida, década de 70, no Brasil, o ato de intervir no urbano ganha o caráter estético, novos traços, cores e formas, e passa a ser (res)significado como arte das ruas (grafite), mas, permanecendo a essência original de intervenção, de crítica e denúncia social (OLIVEIRA, 2016). Concordamos com Rodrigues (2017), os *habitus* dos sujeitos, enquanto um agir social, têm a linguagem como meio de atuação e tendem a um movimento contrário ao estabelecido pela ordem social, são multifacetados e se reinventam continuamente, a exemplo da figura 7, a seguir, que evidencia *performances* e hibridismos entre as linguagens/culturas do grafite e dos quadrinhos.

¹⁵ De acordo com Oliveira (2016), a pichação é tida como linguagem de denúncia e intervenção no meio social, desde a Idade Média, quando os padres a utilizam pichando muros de conventos rivais, para criticar doutrinas contrárias às suas e se opor a governos autoritários. Segundo o autor, há uma proximidade entre as linguagens (grafite e pichação) que faz com que a sociedade ainda não tenha uma definição clara que as diferencie, o impasse muitas vezes surge entre os grafiteiros e pichadores, que as diferenciam pela elaboração dos traços, pelo uso das cores, e um planejamento mais elaborado da arte. Na busca de regulamentar estes textos e diferenciar a linguagem da pichação (que tem caráter mais agressivo na intervenção urbana em detrimento da linguagem do grafite que se associa cada vez mais a estética urbana) surge a Lei nº 12.408, de 2011. Ela criminaliza o ato de pichar e atribui ao grafite caráter de arte contemporânea das cidades.

Figura 7: Histórias em quadrinhos de rua



Fonte: <www.revistatrip.uol.com.br/trip/quadrinhos-de-rua> (2020).

A prática da escrita urbana demonstra um movimento irregular, dialético, do sujeito e suas práticas de linguagens intersemióticas em culturas diversas (RODIGUES, 2017), que se (res)significam, atualizam-se e evidenciam tensões com origem nos lugares sociais periféricos que (re)produzem tais práticas. A arte urbana comprova este pensamento, uma vez que, mesmo diante da sua notoriedade e contribuição estética com o espaço urbano, não há um consenso na sociedade sobre sua real função. O que não tem impedido sua característica de se (re)inventar, na contemporaneidade – o grafite em 3D – seu *habitat* ultrapassou o universo das ruas às exposições em museus e murais de arte em residências de personalidades (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2019), como demonstra a figura 8.

Figura 8: Buraco negro, em Londres (Inglaterra)



Fonte: <www.megacurioso.com.br/ilusao-de-optica/98820-19-artes-de-rua-em-3d-que-va-enganar-o-seu-cerebro.htm>. Acesso em junho 2020.

Este fenômeno de linguagem tem sido prospectado pela reprodução das imagens, que experimentou tamanha aceleração, ao passo que começaram a situar-se no mesmo nível da palavra oral (COURI, 2014) e da palavra escrita. O fato é que continuamos a contar e representar histórias, memórias e acontecimentos sociais e, por meio das práticas linguageiras nos posicionamos no/sobre o mundo, criamos mundos e os representamos ao modo da hibridez dos tempos e dos sujeitos, complexos, aptos à convivência num mundo interligado por valores simbólicos compartilhados por todos e mediados por redes globalizadas, cujos “ideais de mundo e de sujeito” (RODRIGUES, 2017, p.77) fundamentam a elaboração e atuação de pesquisas sustentadas pela Linguística da Prática e pela Linguística Aplicada Indisciplinar, no contexto do mundo atual.

Os exemplos ilustram a afirmação de Marcuschi (2003), de que o suporte é fundamental na circulação social dos gêneros, pois é ele que especifica, embora não determine o gênero suportado, como no caso ilustrado pela figura 7. Por isto, os gêneros textuais organizam as atividades humanas e estão diretamente relacionados com a diversidade cultural que permeia a sociedade. A exemplo do grafite, que ocupa lugar no rol dos gêneros que circulam no cotidiano das cidades. Segundo Marques (2013), o grafite compõe as linguagens da vida urbana e sua estética, com origem nos movimentos artísticos multiculturais.

Embora tenham grande destaque na vida cotidiana estes gêneros ainda não adentraram os espaços educacionais, de forma que possam propiciar reflexões sobre as práticas de linguagem e sobre as formações discursivas circulantes nos espaços urbanos. Estas circunstâncias nos elevam ao *status* de uma ciência da matéria, condicionando-nos a observar os sujeitos a partir de suas práticas, seus *habitus* na vida social (RODRIGUES, 2017). Esta é uma tarefa que, segundo Lopes (2006) e Rodrigues (2017), cabe à Linguística Moderna e que, muito bem, cumprem a Linguística da Prática e a Linguística Aplicada Indisciplinar, ao proporem a realização científica inspirada na materialidade da *práxis*, rememorando a sociedade e a relevância da contextualização histórica e a diversidade cultural, considerando os sujeitos e suas atuações sociais a partir de mentalidades e ideologias que os conduzem a atuações performáticas como sujeitos de linguagem, conscientes ou inconscientes, por impulsos imaginários, sejam coletivos ou individuais.

Fazer Linguística Aplicada nesta perspectiva, segundo Lopes (2006, p. 27), evidencia uma atitude política relativa, relacionada ao grau de posicionamento nas

“práticas sociais para agir e resistir”, mostrando novos modos de fazer pesquisa em Linguística Aplicada, como opção para pesquisadores contemporâneos que olham na contramão dos que operam pelos limites disciplinares, pautados numa “racionalidade descorporificada”, sem considerar ou compreender a heterogeneidade do sujeito social e sua fragmentação, seus movimentos mutáveis, sem contemplar questões de ética e poder. O que faz da alteridade um problema relacionado ao lado da fronteira em que se está posicionado (LOPES, 2006).

Nesta perspectiva, destacamos nossa escolha por práticas sociais de linguagem que evidenciam tensões entre classes sociais, frente a uma hierarquia social de poder, a exemplo do grafite, como produto de linguagem que traz a materialidade das relações sócio-históricas e político-culturais da vida social. Acrescentamos na lista dos textos que circulam no cotidiano das cidades – a inscrição corporal (tatuagem) – uma prática de linguagem que tem nas culturas seu campo de dispersão com unidade linguística representativa das práticas discursivas dos sujeitos (BARTHES, 2012). Práticas que perpassam a história e as culturas dos povos como manifestações simbólicas, (res)significadas pelo tempo e ao tempo dos interesses e embates sociais, evidenciando-se enquanto uma inscrição social, fruto de um agir (*habitus*) dos sujeitos que nos permite pensar sobre a construção das “identidades sociais no mundo em que vivemos” (RODRIGUES, 2017, p. 2428).

Para Rodrigues (2017), o *habitus* como agir social possibilita observar as experiências dos sujeitos servindo de base para o entendimento do processo de interação, sendo possível afirmar que cada sujeito faz do *habitus* morada, suas ações são suas residências – *performances* com as quais se vestem, se mascaram mediante *habitus* que se ampliam, se relacionam e se aprimoram, atendendo a necessidade de compreensão mútua dos sujeitos em culturas distintas a partir das práticas de linguagens (RODRIGUES, 2017¹⁶). Assim, a tatuagem enquanto prática de linguagem, representa um agir social, que tem a memória como base da inscrição capaz de revelar um conjunto de ações a que o sujeito vai se adequando, sua essência

¹⁶ Em virtude da complexidade da tatuagem, enquanto inscrição corporal e prática multicultural de linguagem, por nosso interesse numa abordagem mais geral, buscamos uma postura interdisciplinar dialogando com Rodrigues (2011) e outras perspectivas teóricas (histórica, antropológica, sociológica, estudos culturais, pragmática, etc.), cientes de que não perdemos de vista as propostas e diálogo entre a Linguística da Prática e a Linguística Indisciplinar, mas, as reforçamos. Pois, segundo Lopes (2006, p.27), a Linguística Aplicada, à qual é empático, é implícita uma postura política, uma interdisciplinaridade que contempla apresentar “outras histórias sobre quem somos”, outras formas de sociabilidade que elevem ao centro “vidas marginalizadas nos seus vários atravessamentos”.

não se perde, pois continuamente é (res)significada pelas práticas culturais, e, a partir de “novas imagens, se sustentam nas imagens híbridas, inscritas e reescritas de tempos em tempos” (RODRIGUES, 2011, p.141).

Este pensamento reflete o “desenho ou aforismo” de Edgar Franco (2018), ilustrado na figura 9, pela representação da tatuagem de Veríssimo (2018), cuja significação evidencia-se nos depoimentos posicionados ao lado da figura, colhidos por meio da rede social *Facebook*.

Figura 9: Tatuagem – inscrição (criatura pós-humana)



Fonte: www.facebook.com/photo.php?fbid=10156387838496427&set=pb.550131426.2207520000.&type=3&theater (2018).

Depoimentos

1. Trata-se de uma criatura pós-humana, representando serenidade para avançar no caminho transcendente. Inclui uma fênix e uma borboleta, significando as mutações para melhor. O Unicórnio nasce no local do terceiro olho, é um símbolo da iluminação. A expressão do ser - de perfil - é serena e focada (FRANCO, 2018).

2. Não Eu não tatuei em homenagem ao Edgar Franco somente. Principalmente, é pelo simples que esta "Deusa Pós Humana" me representa!

Ahhhh, se Vc conseguisse realmente entender tudo que resplandece nesta obra, q é um ato de Amor. Amor ao próximo, amor a tudo aquilo que realmente envolve todas as coisas!!!! O AMOR! (VERÍSSIMO, 2018).

Veríssimo (2018) esclarece-nos em seu depoimento que a inscrição na sua pele, além de servir como homenagem ao seu “mestre”, Edgar Franco, está permeada de narrativas singulares, simbólicas, que exemplificam o pensamento de Rodrigues (2017, p. 2428), da existência de “sujeitos complexos, híbridos”, que se fazem aptos à convivência num mundo interligado por uma teia de valores simbólicos, compartilhados por meio de práticas discursivas de linguagens e mediados por redes culturais globalizadas que se reinventam seguidamente.

Portanto, a inscrição na pele é linguagem que se faz como acontecimento pela materialidade discursiva, ao permitir o cruzamento de discursos, constitui uma “constelação simbólica de imagens, que gravitam entorno do simbolismo hipomórfico¹⁷” (DURAND, 2002, p. 75): o mito da fênix, (res)significado em várias culturas pelo seu poder de criar imagens provocadoras de movimentos semânticos,

¹⁷ Símbolos que se utilizam de representações de animais para produzir sentido (DURAND, 2002).

que falam à alma humana; a borboleta, com sua metamorfose biológica de transformação, servindo de metáfora às fases da vida do homem; o terceiro olho, representado pelo chifre do unicórnio, simbolizando o falo, um símbolo de ascensão e de iluminação na tradição milenar hermética, segundo a qual, com a evolução humana, teria ocorrido uma atrofia deste membro transformando-se na glândula pineal, localizada, segundo a medicina, no centro do cérebro humano. Atualmente, técnicas da Yoga trabalham a revitalização dos seus elementos sensíveis, conduzindo o ser ao encontro do seu “eu” mais profundo. O que atribui à linguagem a capacidade de motivar, estreitamente, a imaginação, quer “seja pela língua” ou pelas “funções sociais”, segue moldando-se “sobre essas matrizes sociológicas” (DURAND, 2002, p. 33).

O texto em questão evidencia a hibridez das práticas de linguagens e dos sujeitos atravessados por narrativas discursivas, revelando por meio de suas ações, seus *hábitus*, o modo como ocorre a constituição de suas condutas e identidades, marcadas por culturas diversas. Fato que revela as imagens como signos em movimento/modificação, linguagem dinâmica repleta de histórias, meio pelo qual o homem, como sujeito híbrido, extrai/constitui sentidos em sua vida e se representa nos discursos como “personagens de produções textuais e midiáticas ou autor/escritor de manuscritos da atualidade” (RODRIGUES, 2017, p. 2429).

A partir deste contexto teórico, delimitamos o caminho que perseguimos neste estudo, traduzido nos versos de Verdet, citados por Armengaud (2006): “*Tu me falas / Eu te falo / Eu, Tu / Ou nossas duas vozes confundidas / No mesmo raio / Infrangível / Da lente celeste*”. Colocamo-nos no âmbito de uma ciência plural, olhando para as múltiplas direções (influenciáveis e influenciadas) discursivas por natureza, considerando o sujeito constituído em práticas de linguagens dialógicas, atravessado pelo historicismo/cultural e pancrônico¹⁸. O que nos leva a um fazer científico que tem a praxiologia como base da investigação, pelo tratamento contextual dispensado ao objeto de estudo, pela complexidade dos fenômenos linguísticos observados, abrindo-se ao diálogo com correntes teóricas, com outras ciências (Linguística, Semiótica, Filosofia da Linguagem, História, Psicanálise, Antropologia, Sociologia etc.).

¹⁸ Saussure (2012, p. 138) considerou o movimento pancrônico na ordem de um fenômeno geral, associado aos aspectos constantes da linguagem e atendendo às leis no sentido das ciências naturais.

Do exposto, entendemos que é mais apropriada uma investigação plural comum à Pragmática que tem sua origem à luz do “signo irreversível da pluralidade”, imersa no contexto das línguas naturais, exige um olhar multifacetado, capaz de reconhecer e visualizar que o elemento exterior é diverso, híbrido, que sua atuação sobre o elemento interno é conflitante das leis gerais, processo que cria um movimento constante que tende entre as polaridades estabilizar/desestabilizar. (ARMENGAUD, 2006, p.152).

Nesta perspectiva, o gênero textual tatuagem destaca-se como elemento corporal multicultural de linguagem que reflete práticas socioculturais históricas (individuais e sociais), cujos usos são diversos em culturas distintas. No cerne de estudos antropológicos, através da arte pré-histórica, podemos encontrar vestígios de povos que praticavam a inscrição no corpo e desenhos em estatuetas, que conotam a existência da tatuagem enquanto prática cultural. Sendo possível perceber, por meio da história, um entendimento social sobre a prática da inscrição corporal perpassado por um movimento semântico-histórico (RODRIGUES, 2011).

A este respeito, a antropóloga Amana Rodrigues (2013), no texto “A história da tatuagem”, afirma que inscrições pré-históricas comprovam que marcas/cicatrizes adquiridas em guerras, em lutas corporais e caças, geravam orgulho e reconhecimento ao homem que as possuísse, pois eram expressões naturais de força e vitória. A estudiosa comprova que em tribos africanas a prática de inscrição no corpo representava tanto o caráter, a força e as vitórias do guerreiro em batalhas como, também, era praticada pelo aspecto estético, a beleza do corpo.

Amana Rodrigues (2013) afirma que o homem passou a compreender marcas na pele como diferenciação e status, passando ao hábito de marcar-se espontaneamente. Após anos, surgiram os desenhos por meio de pintura em óleos vegetais e espinhos para introduzi-las na pele. Assim, diversos povos e culturas diversas mantiveram o hábito das pinturas definitivas por vários motivos (espirituais, guerra/lutas tribais, para marcar os fatos da vida biológica – nascimento, puberdade, reprodução, morte – dentre outros). Assim, destacamos a inscrição no corpo como elemento híbrido que comprova o pensamento de Rodrigues (2017).

Há no espaço social uma movência de sentidos e identidades que forjam, formam sujeitos, dotando-os da capacidade de transitar por campos e *habitus* variados. Um potencial que faz do sujeito um ser que a cada dia acorda predisposto a ampliar sua identidade, a partir

da renovação de sua conduta, que perde a validade a cada instante, necessitando ser renovada diariamente. Esta renovação diária faz do sujeito um ser criador, indivíduo posto na história como parte dela, mas que figura como o resultado dos reflexos que se cruzam entre uma imagem criada e ao mesmo tempo criadora de trajetórias sociais (RODRIGUES, 2017, p. 2428).

Trajetórias sociais comumente comprovadas pelos estudos antropológicos, como ilustra Araújo (2005), recentemente apontaram a descoberta da Múmia mais antiga do mundo – *Otzi* – cuja existência se deu em 5.300 anos a.C., encontrada no ano de 1991, na Itália, congelada em um bloco de gelo. Em seu corpo foram encontradas tatuagens por toda a espinha dorsal, uma cruz numa das coxas e desenhos tribais em uma das pernas, provando que a arte da tatuagem acompanha o homem desde o seu surgimento, tanto para fins estéticos quanto culturais. Na América, tribos indígenas dos EUA, assim como os Maias e os Astecas tatuavam os deuses em sua pele, motivo pelo qual os conquistadores os adjectivaram de “adoradores do diabo”. Amana Rodrigues (2013) explica que os índios *Sioux* entendiam o ato de tatuar-se como significado religioso e mágico, por acreditarem que após a morte, os deuses exigiam ver as tatuagens em seus corpos como condição para a entrada da alma no paraíso.

Para os índios *Sioux*, as inscrições corporais tanto poderiam salvar, conduzindo-os ao paraíso, como condená-los, levando-os ao inferno, pois o corpo funcionava como materialidade dos registros e marcas linguísticas, enunciações das práticas humanas simbólicas que nos permitem observar um cenário sociocultural da existência humana, em que os sujeitos e suas práticas, seus *habitus*, se cruzam, movimentam-se e convivem a partir de práticas culturais de linguagem (RODRIGUES, 2017), que encontram no corpo suporte e materialidade. Corpo enquanto espaço latente da voz e suporte para linguagem (ZUMTHOR, 1997). Como uma criança ao nascer, o eco da voz preenche de sentido os espaços vazios, é manifestação de linguagem esperada pelos sentidos do médico como sinal de saúde e entrada no mundo. Já para a progenitora, a voz imprime alteridade, é som carregado de linguagem que comunica a chegada do ser esperado.

Na contemporaneidade, voz e corpo ganham força irrestrita de alcance popular impulsionados por movimentos fronteirços (BHABHA, 1998), que tendem a união de elementos de diferença. A inscrição corporal, marginalizada e praticada por muito tempo por classes sociais periféricas, avança quase que por unanimidade pelas

classes sociais, fato que justifica o grande apelo estético que o corpo voltou a ter a partir do período moderno, visto que na Grécia Antiga, os gregos foram um dos primeiros povos a cultivar a estética corporal.

Assim, a prática da inscrição no corpo obedece a um sistema estruturado e estruturador de *habitus* culturais dos povos (res)significados continuamente. Conforme Rodrigues (2017, p. 2429), o *habitus* se encontra na essência do encadeamento das ações dos sujeitos, como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”. Assim,

Forma um conjunto de estruturas constitutivas de um meio social particular, percebidas empiricamente e repetidas com regularidade [...]. Nessa significação, o *habitus* passa a ser o princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, objetivamente, reguladas e regulares, não sendo, por isso, o produto da obediência a regras (RODRIGUES, 2017, p. 2429).

A respeito deste dinamismo cultural, Zumthor (2005, p.85) alerta sobre o descrédito dispensado, ao longo dos tempos, às formas de comunicação que se encontrem em condição marginal (periférica) em dado período, em especial à poesia oral. Para o autor, não quer dizer que essa condição seja permanente, o texto “pode ser refuncionalizado; basta que o público que o recebe o viva, integre-o à sua própria consciência”. De modo que:

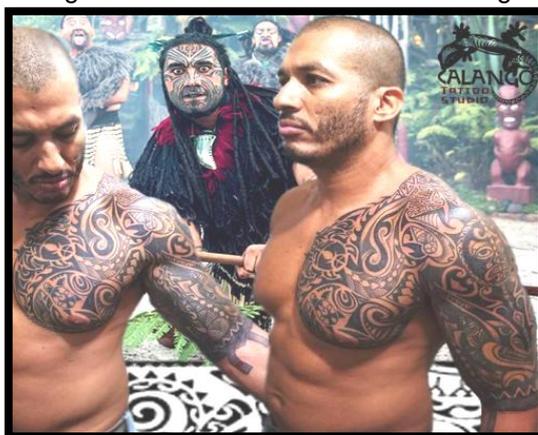
Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e, muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas. E ainda é muito difícil pensá-las em termos não-históricos e, especialmente, nos convencer de que nossa própria cultura delas se impregnam, não podendo subsistir sem elas (ZUMTHOR, 1997, p.10).

Perseguindo este movimento característico às culturas (BAUMAN, 2012), no tocante às culturas da inscrição no corpo, seu movimento de retorno, se assim pudermos nomear, parece-nos encontrar o lugar que lhe foi predestinado pelas práticas da tradição popular (ZUMTHOR, 1993), constantemente (res)significadas com o passar dos tempos, adequando-se ao conceito genérico de cultura elaborado por Bauman (2012), no âmbito de uma cultura da *práxis*. Para o sociólogo há uma matriz na essência das culturas, entorno da qual, as culturas desenvolvem-se,

hibridizam-se num *continuum*, ao que parece atender as culturas da inscrição no corpo.

Estes aspectos podem ser visualizados na figura 10, que reproduz a publicidade do estúdio de tatuagem – *Calango* –, cujo título é inspirado numa espécie pequena de lagarto, animal totêmico de grande significação na cultura Maori (ARAÚJO, 2005).

Figura 10: Publicidade estúdio – calango



Fonte: <<http://www.calangotattoo.com.br/2016/06/as-tatuagens-maori-tem-este-nome-pois.html>> (2020).

A publicidade expõe a especialidade técnica do tatuador – a cultura milenar do povo Maori – originário da Nova Zelândia, com forte (res)significação na atualidade: compõe o primeiro plano da imagem, dois homens tatuados, cujas artes/desenhos em seus corpos possuem características, traços, da arte tribal; e no segundo plano, representações performáticas de guerreiros maoris, com rostos tatuados, característica de nobreza, poder e posição social que distinguia aquele povo.

O texto publicitário em questão denuncia a (res)significação da cultura de *habitus* do povo maori, com grande aceitação no mundo atual, pela cultura da estética do corpo, justificando o pensamento de Rodrigues (2017, p. 2431) sobre a existência de um constante intercambio de bens simbólicos de culturas de *habitus*, *cujas* interações simbólicas ocorrem no interior de cada grupo, mas também influenciadas “por estruturas sociais nas quais se encontram inseridos os agentes em interação”, negando qualquer ponto de vista único. Sob esta ótica, a cultura da tatuagem segue seu trajeto revelando sua singularidade, traços e geometrismos, reveladores de tempos, de vidas outras e semantismos, refletindo o corpo como lugar de ação/interação e *performances* que se fazem pelo silêncio ressonante das vozes que não cessam, representação da memória rememorável pela história, pela cultura

(ZUMTHOR, 1997), entendida neste estudo como prática de linguagem propícia a proporcionar reflexões no universo da Educação Básica, no ensino de LM.

A partir do exposto, acreditamos que os textos grafite e tatuagem, enquanto práticas de linguagens com forte atuação no mundo contemporâneo, atendem aos anseios teóricos da Linguística da Prática e da Linguística Aplicada Indisciplinar de um fazer científico que explore a relação entre teoria e prática, evidenciando os sujeitos e suas vozes, mediante a constituição do mundo atual que se faz diverso e com mudanças constantes. Assim, endossamos o pensamento de que “a prática está adiante da teoria” (LOPES, 2006, p. 31). Esta ideia eleva a importância de estudos aplicados contemplarem a vida sociocultural, política e histórica, cuja importância maior seja (res)significar e desconstruir injustiças sociais, indagando-se sobre a que interesses seu trabalho atende (LOPES, 2006). Segue capítulo II com apresentação metodológica do estudo.

CAPÍTULO II

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo ilustra a pesquisa ao apresentar o local do seu desenvolvimento pragmático e seus participantes, delineando suas etapas conforme a enumeração dos objetivos, evidenciando as ferramentas utilizadas para a coleta dos dados. Conclui-se pela explicitação da etapa exploratória do estudo por meio da exposição dos dados coletados, que impulsionaram a construção do projeto didático, de cuja atenção nos detemos neste momento, bem como do módulo do aluno, apêndice desta dissertação.

2.1 LOCAL DA PESQUISA E COLABORADORES

A partir da necessidade de delimitação de um local para aplicação da pesquisa, inicialmente, até a fase de concretização do projeto de pesquisa, submissão e aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, cogitávamos que a pesquisa desenvolver-se-ia na cidade de Puxinanã-PB, na Escola Estadual Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Plínio Lemos, numa turma de 3º ano do Ensino Médio, de cuja turma o professor pesquisador havia sido professor nos dois anos anteriores e mantinha amistosas relações profissionais com a atual professora da turma. Essa escolha deu-se pelo fato do professor pesquisador ter mudado de escola, necessitando de um período para observação das novas turmas para possível escolha.

Há de se destacar que *a priori* houve uma dúvida deste professor pesquisador em fazer a mudança do público participante do estudo, visto que suas novas turmas seriam na modalidade da EJA e sua falta de experiência, como professor desta modalidade de ensino, somado à ideia pré-concebida que caracteriza este público, como um público com carência conteudista basilar, somada uma alta jornada laboriosa diária impõem-se como obstáculos à dedicação aos estudos e quase sempre são os motivos pela desistência da vida escolar. Mesmo sendo advertido pelo orientador da pesquisa que o público da EJA possui uma característica diversa, heterogênea, específica da educação pública brasileira, com origem nas periferias das cidades, agregando valor ao estudo. Outro fato é que o professor deve exercer protagonismo em suas práticas de ensino e, a partir das problemáticas profissionais

cotidianas, produzir conhecimento com intuito de melhorar sua experiência profissional (RODRIGUES e MACÁRIO, 2014).

Mediante este pensamento, entendemos que o ensino da EJA prima pela urgência de pesquisas que busquem o desenvolvimento de práticas de letramento pautadas em saberes e culturas oriundas dos espaços de convivência deste público, visando diminuir desigualdades históricas e promover inclusões (ALVES e RODRIGUES, 2013). Assim, o professor pesquisador passou a observar suas novas turmas por um período. Suas observações não o demoveram das ideias iniciais, mas acrescentaram outras características, como a experiência de vida do referido público, especialmente, de uma turma que poderia acrescentar muito ao estudo. Portanto, conhecedor de suas novas turmas, resolveu optar por uma delas, considerando que seria mais vantajoso aplicar a pesquisa na sua própria turma do que se deslocar para outro município.

O professor pesquisador é licenciado no curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa – pela Universidade Estadual da Paraíba (em 2016); possui Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Campina Grande-PB (em 2018). Atualmente leciona a disciplina de Língua Portuguesa, no período noturno em turmas diversas (níveis Fundamental II; Ensino Médio e EJA) na referida escola, como professor efetivo, desde 2018, do Sistema Estadual de Educação da Paraíba.

Feito os devidos esclarecimentos/justificativas sobre a escolha dos participantes, passaremos a caracterização do local e público do estudo: o local é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo – Unidade II (anexo), que também contempla a modalidade de Ensino Jovens e Adultos – EJA. Local de atuação profissional do pesquisador o que muito facilitou o desenvolvimento do estudo, motivando à participação e contribuição no processo de ensino-aprendizagem da modalidade de ensino, que por sua complexidade e particularidade motivou-nos à constante reflexão.

A referida unidade educacional situada no conjunto Acácio Figueiredo, em Campina Grande-PB, inaugurada no ano 2016, é uma extensão e, por isso, carrega o nome de sua homônima, a Unidade I situada no Bairro da Catingueira. As duas unidades atendem os alunos dos bairros adjacentes (Raimundo Suassuna, Bairro das Cidades e Três Irmãs) totalizando, aproximadamente mais de 1600 alunos conforme

censo escolar de 2019, matriculados nos níveis de ensino (Fundamental II, Ensino Médio) e na modalidade EJA, funcionando os três turnos.

A unidade II, campo de desenvolvimento deste estudo, teve origem para atender uma demanda de mais de 1500 famílias, dos novos conjuntos criados à circunvizinhança do Bairro da Catingueira, gerando sua sobrecarga. O prédio novo possui estrutura composta por sete salas de aula; uma sala para laboratório de informática; uma sala para biblioteca; uma sala de professores; espaço para gestão e setor administrativo; uma sala para atendimento especializado; uma cantina; um almoxarifado; uma mini sala para depósito e dois banheiros. A figura 11 ilustra a edificação da referida unidade educacional.

Figura 11: Prédio da EEEFM Major Veneziano Vital do Rêgo - Unidade II



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O quadro de colaboradores da pesquisa é composto pela turma do ciclo V – B da modalidade EJA, turno noturno, que compreende os anos primeiro e segundo do Ensino Médio. A turma participante do estudo constitui-se, inicialmente, por 45 alunos, destes, 27 mulheres com faixa etária entre 17 e 78 anos e 18 homens, compreendendo uma faixa etária entre 17 e 78 anos. Todavia, no período de aplicação do estudo – (julho/2019) – compunham a turma 17 mulheres e 10 homens nas referidas faixas etárias, de forma que a turma já detinha um abandono de 18 alunos, que constituem a categoria dos desistentes. É comum nas turmas da EJA que muitos realizem matrícula e nem cheguem a frequentar um único dia de aula, outros, tipicamente, apresentam-se um ou outro dia à escola e somem, alguns retornam no meio do ano e, ainda, há os que frequentam, esporadicamente. Estes perfis discentes

engrossam os índices de abandono e repetência nesta modalidade de ensino, cuja realidade econômica e contextos sociopolíticos são complexos.

De acordo com uma entrevista oral, realizada pelo professor pesquisador, a fim de compor um perfil etário da turma e do tempo/anos que os alunos estavam sem estudar, montamos o quadro 1. Para preservar a identidade dos alunos, foi atribuída numeração, conforme ordem alfabética.

Quadro 01: perfil dos alunos colaboradores da pesquisa

Colaborador (a)	Idade	Anos que está afastado(a) dos estudos ou é repetente
Aluno 01	20 anos	02 anos afastado
Aluna 02	31 anos	12 anos afastada
Aluno 03	25 anos	07 anos afastado
Aluno 04	17 anos	02 anos repetente
Aluna 05	35 anos	18 anos afastada
Aluna 06	28 anos	10 anos afastada
Aluna 07	19 anos	02 anos desistente
Aluno 08	45 anos	27 anos afastado
Aluna 09	17 anos	02 anos desistente
Aluna 10	38 anos	20 anos afastada
Aluna 11	18 anos	02 anos desistente
Aluna 12	18 anos	02 anos repetente
Aluna 13	37 anos	19 anos afastada
Aluna 14	32 anos	14 anos afastada
Aluna 15	36 anos	10 anos afastada e 08 anos desistente
Aluno 16	20 anos	04 anos desistente
Aluno17	17 anos	01 ano desistente
Aluno 18	18 anos	02 anos desistente
Aluna 19	78 anos	40 anos afastada
Aluna 20	22 anos	04 anos afastada
Aluna 21	33 anos	15 anos afastada
Aluno 22	18 anos	03 anos desistente
Aluna 23	40 anos	22 anos afastada
Aluna 24	46 anos	38 anos afastada
Aluno 25	40 anos	22 anos afastada
Aluno 26	21anos	03 anos desistente
Aluna 27	31 anos	11 anos afastada

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

De acordo com os dados apontados no quadro 01, a turma compõe um perfil singular, caracterizado pelas diretrizes oficiais sobre as características do público desta modalidade de ensino, em sua maioria, pessoas há muito tempo longe dos bancos escolares, acumuladoras de uma carga de insucessos na vida estudantil, geralmente, retornando à vida escolar por razões de exigências profissionais aspirando novos rumos. Também, há uma parcela deste público que se afastou do universo escolar, por ter constituído família e não ter biossocial para administrar as responsabilidades acumuladas (BRASIL, 2006a).

2.2 DAS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

2.2.1 Etapas da pesquisa

Os caminhos percorridos, em busca da concretização deste estudo, delinearam-se no cerne de uma natureza exploratória e aplicada. O campo exploratório teve início no primeiro semestre de 2019, quando buscamos conhecer o público-alvo do estudo e posterior aplicação do questionário sondagem, sobre as preferências e interesses da turma pela leitura de possíveis gêneros textuais e temáticas sociais, que seriam abordadas pelo estudo. Sobre estes resultados, nos deteremos, posteriormente, neste capítulo. Na sequência, no tópico 2.3.2, intitulado “A problemática do material didático: Língua Portuguesa no EM-EJA”, analisamos o material didático disponibilizado pela instituição educacional para mediar o processo de aprendizagem, com o intuito de verificar sua adequação ao proposto pelos estudos linguísticos contemporâneos e documentos oficiais sobre o ensino de linguagem com ênfase na modalidade leitura.

Na análise do material didático, seguimos as orientações dos PCN (BRASIL, 2000, p. 20), entendendo a língua como um produto da linguagem materializada em textos, que “carrega dentro de si uma história de acumulação/redução de significados sociais e culturais”. É pela leitura, pela interação, que acessamos/construímos o mundo simbólico, social/político e cultural. Deste pensamento, destacamos importância de desenvolver letramentos no EM-EJA.

A reunião destes dados exploratórios norteou a reflexão no cerne da nossa prática de ensino de língua materna, do público em questão, conduzindo-nos pela produção do projeto didático, replicado na sequência deste capítulo, por uma questão

de organização textual, e do módulo do aluno, materializado no Apêndice, que compõe este estudo. Ambas as produções tiveram por finalidade a mediação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na etapa aplicada da pesquisa, durante o segundo semestre do ano letivo de 2019 (entre os meses de julho e outubro).

Os instrumentos utilizados para registro das ações realizadas pelo professor pesquisador, durante o desenvolvimento das aulas do projeto didático, foram pautados no estipulado por Bortoni-Ricardo (2008), ao considerar a relevância das práticas de gravação eletrônica de áudio e vídeo, permitindo ao pesquisador revisar os dados, várias vezes, sanando dúvidas, aprimorando análises e teorias; além da câmara fotográfica para registros dos momentos relevantes; bem como, o diário de campo, para registros das notas de campo, comentários e reflexões do pesquisador suscitados nos momentos das aulas, a partir das falas espontâneas dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2008). Dentre estes recursos, destacamos o diário de campo, utilizado para realização de notas minuciosas das ações, das leituras e observações dos acontecimentos vivenciados, no desenvolver da etapa aplicada, permitindo fidedignidade e seriedade ao tratamento dos dados reunidos.

2.2.2 Tipologias da pesquisa

O estudo possui características tanto exploratórias quanto aplicadas, sendo a parte exploratória de cunho bibliográfico e documental. Configura-se como uma pesquisa de campo, desenvolvida em ambiente escolar pelo professor pesquisador com a colaboração dos seus alunos. Na fase exploratória da pesquisa, o pesquisador deteve-se à análise da base teórico-bibliográfica e do material produzido durante esta fase da pesquisa. Desse modo, o estudo adequa-se ao modelo de pesquisa qualitativa, no âmbito da educação, ao se propor solucionar uma problemática social voltada para o processo ensino de LM.

O estudo teve como foco a compreensão e resolução de uma problemática, considerando o universo subjetivo e interpretativo dos sujeitos participantes da pesquisa. Com isto, nos opomos ao modelo positivista, por negar uma possível subjetividade do pesquisador no tocante à manipulação dos dados. O respaldo desse entendimento ocorre por meio de Bortoni-Ricardo (2008), que estrutura o método e a abordagem qualitativa por permitir uma visão subjetiva, interpretativa e analítica,

pelo pesquisador, de determinado fenômeno social em contexto específico. Sendo a preocupação com aspectos reais que não podem ser quantificados, como compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

O estudo qualitativo trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço verticalizado das relações, processos e dos “fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, p. 14, 2001), que *a priori* detinha-se às áreas da Antropologia e à Sociologia, opondo-se à pesquisa quantitativa de modo que tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e Educação, por considerar a subjetividade e envolvimento emocional do pesquisador.

Mediante a etapa exploratória de tratamento dos dados, inclui-se o aspecto documental, tendo em vista que realizamos um estudo de base teórico-metodológica (GIL, 2008), com o objetivo de nos proporcionar familiaridade com o problema e a construção de hipóteses. Este tratamento que ora dispensamos ao material teórico-científico reunido, caracteriza-se como documental, nos moldes de Bravo (1991), por reunir, sob este entendimento, os materiais produzidos pelo estudo reveladores de ideias, opiniões e formas do pensamento que, somados aos materiais teórico/referenciais, norteiam e embasam o ensino de LM e endossam o caráter científico do estudo corrente. Assim:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA *apud* SILVEIRA e CORDOVA, 2009, p. 37).

À segunda etapa do estudo se acresce os aspectos da pesquisa-ação ou etapa aplicada, com caráter de intervenção numa determinada realidade social. Esclarece Gil (2008) que a pesquisa-ação tem base empírica, é concebida e realizada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes são representativos da situação, ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (GIL, 2008, p.49). Adequando-se ao eixo interpretativista, em que o mundo é observado por meio das

“práticas sociais e significados vigentes [...] e, a capacidade e compreensão do observador estar enraizada em seus próprios significados” (BORTONI-RICARDO, 2008, 32), constituindo-se um sujeito ativo. Lugar que nos colocamos, pelo tratamento dos dados, realizando movimentos de leitura interpretativa, análise e reflexão no desenvolvimento das etapas do estudo, tanto exploratória quanto aplicada.

2.3 EXPOSIÇÃO DOS DADOS EXPLORATÓRIOS DO ESTUDO

2.3.1 Do questionário sondagem

Antes de apresentar os dados obtidos com a aplicação do questionário sondagem, destacamos, a partir dos documentos oficiais, uma característica genérica marcante do público da EJA.

Uma característica frequente do(a) aluno(a) é sua baixa auto-estima (*sic*), muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-estima fragilizada (*sic*), expressando sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006a, p. 16).

Mesmo que o texto do Ministério da Educação evidencie uma caracterização do aluno da EJA, como um discente que passa eventualmente pelo ambiente escolar e seu conseqüente insucesso, e esta característica, circunstancialmente, represente o público deste estudo, em que muitos alunos têm histórico de desistência e repetência, sabemos que isso não se aplica a todos os contextos, nem a todos os sujeitos. Quanto à questão da autoestima, não foi objetivo de nossa observação inicial, mas considerando a natureza humana e sua subjetividade, inferimos que a insegurança poderia surgir como efeito dos insucessos da vida.

Certamente que o objetivo da aplicação do questionário sondagem foi de encontro à busca de minimizar este fator negativo imerso no campo subjetivo da vida dos sujeitos, ao buscar coletar dados que subsidiassem estratégias para uma prática pedagógica exitosa frente ao processo do ensino de linguagem. No quadro 02, compactamos as questões do questionário respondido pela turma, reunimos e explicitamos os dados coletados, estruturando, a partir das repostas da turma

participante, os gêneros textuais e temáticas sociais com os quais os sujeitos participantes evidenciaram identificar-se, buscando verificar um possível, ou não, hábito de leitura. Mas, principalmente, conforme nosso objetivo subsidiou, estratégias de abordagem dos gêneros textuais centrais, grafite e tatuagem¹⁹, que o estudo pretendia abordar como mediadores do ensino de linguagem.

Quadro 02: resumo das preferências leitoras da turma participante

Colaborador(a)	Gêneros textuais (preferência)	Temáticas sociais
Aluno 01	<p>Tem hábito de: assistir vídeos;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico;</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura/arte.</p>	Política; Tecnologia; Outros temas relacionados à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 02	<p>Tem hábito de: ler contos</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e regue;</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: grafite;</p>	Temas relacionados à sociedade e seu modo de vida.
Aluno 03	<p>Tem hábito de: ler fábula;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: hino; MPB; axé; rip rop; forró – tradicional.</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: editorial; notícia/reportagem.</p>	Política; Temas referentes a grupos econômicos e politicamente desprestigiados pela sociedade; Tecnologia.
Aluno 04	<p>Tem hábito de: assistir vídeos;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico;</p> <p>-----</p>	Política; Tecnologia; Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.

¹⁹ Na fase inicial do estudo, já pretendíamos que os gêneros textuais grafite e tatuagem fossem o centro da mediação do ensino de linguagem, nas aulas de leitura numa perspectiva multimodal, o instrumento (questionário sondagem) foi utilizado para mensurar as intenções/vontade da turma participante pela leitura desses textos e, conseqüentemente, se o estudo estava atendendo a sua expectativa de leitura.

	Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura	
Aluna 05	Tem hábito de: assistir vídeos; ----- Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico; ----- Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura	Política; Tecnologia.
Aluna 06	Tem hábito de: ler a bíblia e livros evangélicos; ----- Gosta de: música – estilos: hinos evangélicos, gospel e hino da harpa; ----- Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem;	Política.
Aluna 07	Tem hábito de: ler romance; conto; ----- Gosta de: música – estilos: MPB; ----- Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; notícia/reportagem; tatuagem.	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluno 08	Tem hábito de: fábulas; outros; ----- Gosta de: poesia; música – estilos: hino e gospel; ----- Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem;	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 09	Tem hábito de: romance; ----- Gosta de: poesia; música – estilos: MPB; forró - tradicional/universitário/eletrônico; sertanejo; Gostaria de passar a ler: grafite; quadro/pintura.	Política.
Aluna 10	Tem hábito de: romance; ----- Gosta de: poesia; música – estilos: axé; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo. ----- Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; notícia/reportagem.	Temas referentes a grupos econômicos e politicamente desprestigiados na sociedade; Outros.

Aluna 11	<p>Tem hábito de: ler revistas; -----</p> <p>Gosta de: música – estilos: hinos; MPB; forró tradicional/universitário; sertanejo; -----</p> <p>Gostaria de passar a ler: Charges/tiras/HQ grafite; quadro/pintura</p>	Temas relacionados à sociedade e seu modo de vida; Temas históricos.
Aluna 12	<p>Tem hábito de: assistir novela; -----</p> <p>Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap repente; forró - tradicional; sertanejo; -----</p> <p>Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem;</p>	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 13	<p>Tem hábito de: ler contos e assistir notícias; -----</p> <p>Gosta de: música – estilo: gospel; -----</p> <p>Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem;</p>	Temas referentes a grupos econômica e politicamente desprestigiados pela sociedade.
Aluna 14	<p>Tem hábito de: assistir novela; -----</p> <p>Gosta de: poesia; música – estilos: axé; rip rop; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico e rague; -----</p> <p>Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura.</p>	Tecnologia; Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 15	<p>Tem hábito de: assistir jornal; futebol. -----</p> <p>Gosta de: poesia; música – estilos: hino; MPB; axé; forró - tradicional/universitário; -----</p> <p>Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura; tatuagem.</p>	Tecnologias; Outros.
Aluno 16	<p>Tem hábito de: ler: conto; Gosta de: música – estilos: forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico e funk bregadeira. -----</p> <p>Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura.</p>	Tecnologias.
Aluno17	<p>Tem hábito de: romance; -----</p>	Tecnologia; Temas relacionados à

	<p>Gosta de: música – estilos: axé; forró - tradicional/universitário/eletrônico; sertanejo e funk.</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: grafite; quadro/pintura; tatuagem.</p>	sociedade e seu modo de vida.
Aluno 18	<p>Tem hábito de: conto;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – rap; forró - tradicional/universitário; sertanejo e rague</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: grafite.</p>	Temas relacionados à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 19	<p>Tem hábito de: assistir novela;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: hino; MPB; axé; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico;</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: charges/tiras/HQ.</p>	Política.
Aluna 20	<p>Tem hábito de: assistir séries;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: axé; forró universitário; sertanejo e eletrônico;</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; grafite; quadro/pintura e tatuagem.</p>	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 21	<p>Tem hábito de: conto e assistir novela;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: poesia; música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; sertanejo e eletrônico; internacional e evangélicas;</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: artigo de opinião; notícia/reportagem; tatuagem.</p>	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluno 22	<p>Tem hábito de: assistir séries;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico;</p> <p>-----</p> <p>Gostaria de passar a ler: grafite; tatuagem.</p>	Temas relacionados à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 23	<p>Tem hábito de: assistir séries;</p> <p>-----</p> <p>Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico;</p>	Temas referentes á sociedade e seu modo de vida.

	----- Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem; grafite; tatuagem.	
Aluna 24	Tem hábito de: assistir novela e ler conto; ----- Gosta de: poesia; música – estilos: MPB; rip rop; rap; rock; ----- Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem; grafite; tatuagem.	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluno 25	Tem hábito de: assistir séries; ----- Gosta de: música – estilos: axé; rip rop; rap; rap repente; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico; rock; ----- Gostaria de passar a ler: notícia/reportagem; grafite; quadro/pintura; tatuagem.	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluno 26	Tem hábito de: crônica; ----- Gosta de: música – estilos: rip rop; forró - tradicional/universitário e eletrônico; sertanejo; ----- Gostaria de passar a ler: grafite; quadro/pintura.	Temas referentes à sociedade e seu modo de vida.
Aluna 27	Tem hábito de ler: romance; conto; ----- Gosta de: poesia; música – estilos: hino; MPB; axé; rip rop; forró - tradicional/universitário; sertanejo e eletrônico; ----- Gostaria de passar a Ler: artigo de opinião; notícia/reportagem.	Temas relacionados à sociedade e seu modo de vida.

Fonte: acervo do pesquisador (2019).

De acordo com nosso objetivo de verificar o interesse da turma pela leitura dos gêneros textuais, que o estudo pretendia abordar, a leitura dos dados reunidos no quadro 02 permite constatar que os gêneros textuais pretendidos pelo estudo, como base para o desenvolvimento do ensino de linguagem “o grafite e a tatuagem”, foram citados pelos alunos um número considerável de vezes: dezoito citações para o “grafite” e dez citações para a “tatuagem”. Quanto aos eixos temáticos elencados pelo questionário, todos relacionados à sociedade e de modo geral à cultura, apareceram

nas respostas da turma: vinte citações da temática “sociedade e modo de vida” e as temáticas “política” e “tecnologia” foram citadas sete vezes.

Verificamos que a turma, com exceção de poucos alunos, mencionou possuir o hábito da leitura, com várias citações do gênero literário romance que, na maioria das vezes, possui um texto longo. Entretanto, como veremos nas reflexões no capítulo três, podemos inferir a partir das falas dos alunos que a turma minimizou o seu potencial de leitura nas suas respostas em relação ao ato de ler, ou, mais precisamente, ao gênero/texto que costuma ler, pois já na leitura do texto de apresentação do módulo ao aluno, a turma julga o texto de uma página extenso, denunciando uma desmotivação por uma leitura escolar que não tenha relação com a leitura de mundo. Uma atitude que desautoriza um leitor com prática de leitura de textos longos. Possivelmente, essa atitude revela resquícios de uma baixa autoestima e/ou insegurança em se afirmar um leitor de gêneros textuais não padronizados pela escola perante seu professor. Este pensamento comunga com o sustentado por Rodrigues (2009, p. 03), de que há um desconhecimento sobre o sujeito leitor e sobre sua formação discursiva, pois o foco ainda está sobre um “padrão de leitor e leitura”, que muitos estão à margem dele, porque foi desenhado em um contexto histórico de exclusão que teima ao retorno.

Os dados analisados apontam para a necessidade de a educação escolar ampliar seu leque dos gêneros textuais mediadores do ensino de LM, incluindo gêneros do cotidiano das cidades, pela funcionalidade destes textos e os contextos sociais de suas circulações, pela discursividade e a relevante discussão que promovem na sociedade. Por isto:

Cabe à escola, pela educação linguística, potencializar as práticas de linguagem existentes dentro e fora dela – que legitimam ou excluem outras práticas, marcando os indivíduos (etnia, classe social, sexo, credo etc.) como superiores ou inferiores, como se as identidades sociais fossem a eles inerentes, e não resultantes das práticas de linguagem. Do mesmo modo que a ideologia e a identidade, as relações de poder estão presentes nas relações sociais, e é nas práticas de linguagem que alguém exerce poder ou busca conquistá-lo (BRASIL, 2006b, p. 22).

Neste contexto, o ensino de linguagem se faz pertinente, visto que os textos em questão, mostram-se como lugar de embates, confronto, persuasão, desejo, imposição e ação, marcando posições em que se estruturam as práticas

sociolinguísticas, imersas em diferentes sistemas multimodais/semióticos, potencializando os saberes para além do verbal (BRASIL, 2006b; 2018).

Ao adotarmos esta abordagem, não só atenderemos ao recomendado oficialmente, mas, principalmente, valorizamos/incluímos o conhecimento de mundo dos alunos, suas próprias práticas de linguagem e dos grupos dos quais são parte.

2.3.2 A problemática do material didático – Língua Portuguesa – no EM-EJA

É difícil de conceber que, num contexto de ensino público, em que os sujeitos alvo do processo de ensino, em condições tão vulneráveis, fragilizadas pelo processo social que os caracterizam, estejam submetidos ao empréstimo de qualquer material, quando disponível, ou, unicamente, como ocorre na maioria das vezes, do esforço do professor em garimpar conteúdos e produzir esse material com os escassos recursos de que dispõe. Esta é a realidade em que ocorre o ensino público da EJA no local em que se deu o desenvolvimento deste estudo, um contexto de inexistência de um material didático pensado e produzido para tal fim e que atenda às necessidades emergentes deste público.

No ano anterior ao do desenvolvimento deste estudo, havia em circulação, na referida unidade escolar, um material didático de referência nacional (produzido para educação de jovens e adultos), angariado pela gestão escolar no intuito de minimizar as dificuldades do corpo docente quanto ao acesso a um material de mediação no processo de aprendizagem. Este material, padronizado, primeiro pensado e construído sem levar em consideração o contexto de vida e as necessidades (locais e regionais) de aprendizagem daquele público, despertou nossa atenção pelo nível de abordagem dos conteúdos, dificultando em muito a interação dos discentes com o material. De modo que o corpo docente da instituição pouco usava o material didático, a exemplo do professor pesquisador que, raras vezes, utilizava-o nas aulas de leitura, frente às dificuldades em produzir e acessar outros materiais.

Convém-nos destacar que esta escassez de material didático para a educação de jovens e adultos não condiz com o estipulado na página eletrônica do MEC, que lista as orientações para Estados e Municípios que aderirem ao programa (PNLD - EJA), solicitarem o material didático. Recomenda e orienta o texto:

O cadastro deve ser feito por todas as redes de ensino de estados e municípios que possuem turmas de alfabetização e ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), assim como as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. O PNLD EJA incorpora o Programa Nacional do Livro Didático à Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), atualmente responsável pelo atendimento dos estados e municípios participantes do Brasil Alfabetizado e das escolas públicas com turmas de alfabetização. O novo programa amplia o atendimento, incluindo o primeiro e segundo segmentos de EJA que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental regular (BRASÍLIA: MEC, 2014).

Do exposto, destacamos que as políticas públicas, em especial, que visam atender às necessidades e atenuar carências impostas pelos sistemas (econômico, político e social), são obscuras, incertas desumanas, ao agir abandonando os mais vulneráveis aos seus efeitos, “à própria sorte”.

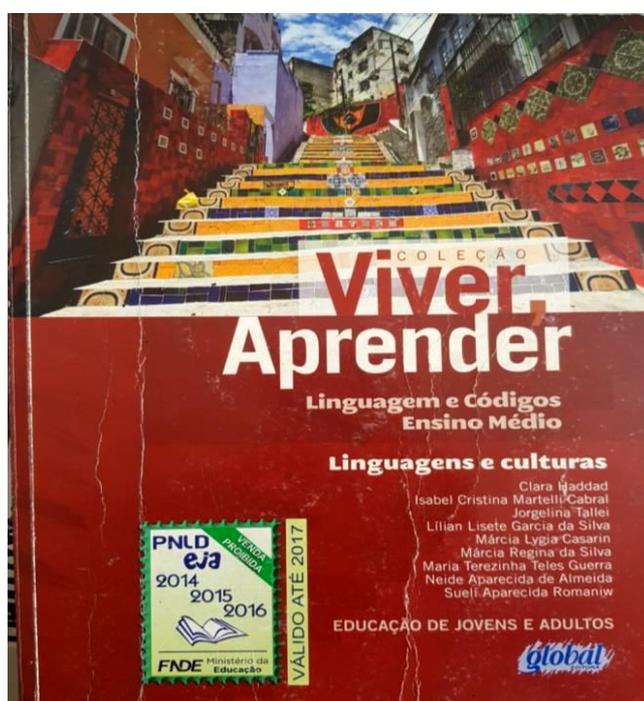
Dispomo-nos, nesta etapa do estudo, a analisar o referido material didático, como único material para medição da aprendizagem no EM-EJA disponível na instituição escolar. Para tanto, objetivamos: i) observar a possibilidade do material de proporcionar, a partir de seus conteúdos, abordagem e aperfeiçoamento do nível de conhecimento linguístico-cultural, proporcionando a identificação e inclusão do público alvo, visto que essa é uma das suas maiores carências apontada pelos referenciais desta modalidade de ensino; ii) verificar se as atividades propostas orientam o discente à leitura, considerando recursos multimodais/semióticos comuns às práticas de linguagem na contemporaneidade, que veiculem o plano de conteúdo ao plano da expressão de diversas naturezas: verbal; gestual; pictórico/visual (FIORIN, 2013).

Considerando que o referido público, embora esteja matriculado na modalidade de ensino que o especifica, o singulariza, assim como delimita o contexto em que o ensino deva ocorrer, este público não está fora de um contexto social geral (político, econômico) das necessidades estruturais da sociedade, que o põe enquanto cidadão de direitos e deveres, na mesma condição de quaisquer cidadãos. Aspecto que nos leva a reforçar a imbricada relação entre os contextos da modalidade da EJA e do nível do Ensino Médio que, no âmbito educacional das políticas públicas, ao delimitar seus públicos e as condições em que o ensino deva ocorrer, acentuando diferenças e exclusões, porém, a vida cidadã em sua essência, não o fará, os cobrará e exigirá as mesmas habilidades e as mesmas competências.

Feita a contextualização em que se deu a seleção e análise do material didático, passaremos a descrição e análise. A **Coleção Viver Aprender**, elaborada

para atender ao triênio 2014-2015-2016 estrutura-se nas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e códigos. No volume a que nos detivemos (Linguagem e códigos - Ensino Médio – Linguagens e culturas) é possível inferir, por meio do próprio título, que a coleção foi desenvolvida para fins utilitários dos ciclos do ensino médio - EJA, com abrangência segundo a descrição das disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol e Artes. O nosso foco foi o livro de Língua Portuguesa, das autoras Neide Aparecida de Almeida [et al.], cuja capa está ilustrada na figura 12.

Figura 12: Capa do MD (área de Linguagem e Códigos) – EM-EJA



Fonte: Autor-Capa Eduardo Okuno e Mauricio Negro (2013).

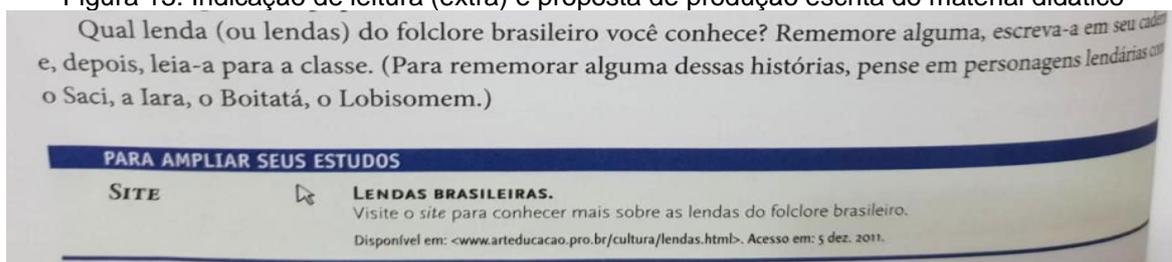
Nossa observação inicial deu-se em relação à organização do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, em três etapas, adequando-se ao uso do volume (Linguagens e Códigos) que é destinado aos três anos do EM sequenciados. As duas primeiras etapas não recebem títulos, apenas a terceira: Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo. Não há menção das autoras o porquê desta distinção, embora possamos crer que, como a terceira etapa refere-se ao último ano do Ensino Médio, houve uma intenção de personificar, diferenciar este momento aos olhos do alunado, elevando seu estado de ânimo. Se isto aconteceu em algum momento, difícil saber, mas podemos afirmar que nossa percepção ocorreu mediante a uma análise mais detalhada do material.

Para cada uma das etapas, são denominadas unidades temáticas: Linguagens para comunicação; Visões; e A caminho da modernidade. Um detalhe confuso no material é que as autoras aglomeram os conteúdos de Arte e Língua Portuguesa na mesma unidade temática, apenas diferenciando-os por cores nas suas divisões, que ocorrem por meio de capítulos. Também não há menção das autoras sobre esta organização, apenas mencionam uma proposta interdisciplinar, tendo em vista que pode dar-se de diversas maneiras. Se as autoras sugerem que as duas disciplinas sejam ministradas pelo mesmo professor, ou, se por professores diferentes e que estes trabalhem em harmonia, fica em aberto. O fato é que não há proposta clara de como o trabalho deva ocorrer.

Outra questão evidenciada no material, quanto ao seu uso pelo público da EJA, diz respeito à organização do conteúdo ocorrer a partir da estrutura funcional de organização do EM, em anos. Contudo, a organização da modalidade de ensino da EJA é feita em ciclos semestrais, ficando a cargo do professor a responsabilidade de seleção e divisão curricular, adequando-a ao parâmetro temporal específico da EJA. No cerne desta visão organizacional mais geral, destacamos como aspecto positivo que, há no final de alguns capítulos, uma indicação de leituras, filmes e séries televisivas, obras literárias com orientações para o estudo, com o objetivo de potencializar o conteúdo visto e, conseqüentemente, o conhecimento do aluno.

Ilustramos nossa reflexão na figura 13, que materializa um recorte de atividade do material didático, etapa 01, intitulado: Língua viva, originalidade e identidade cultural. Nesta primeira etapa, que faz uso do texto literário como mediador das atividades de leitura e escrita, atendendo ao sugerido pela BNCC (BRASIL, 2018) e por Geraldi (2002), que o texto é meio e foco das aulas de língua materna, pois de acordo com o estudioso, somos dotados de razão, estamos envolvidos pelas palavras com as quais seguimos construindo, para nós e para os outros, o mundo ao modo que enxergamos. Vale salientar que a recomendação assídua pela produção escrita dá-se nas etapas, não em todos os capítulos (ALMEIDA *et al.*, 2013), sendo subjacente ao desenvolvido pela coleção uma concepção de língua enquanto prática social (RODRIGUES, 2017). Segue a ilustração:

Figura 13: Indicação de leitura (extra) e proposta de produção escrita do material didático



Fonte: Almeida et al (2013, p.32)

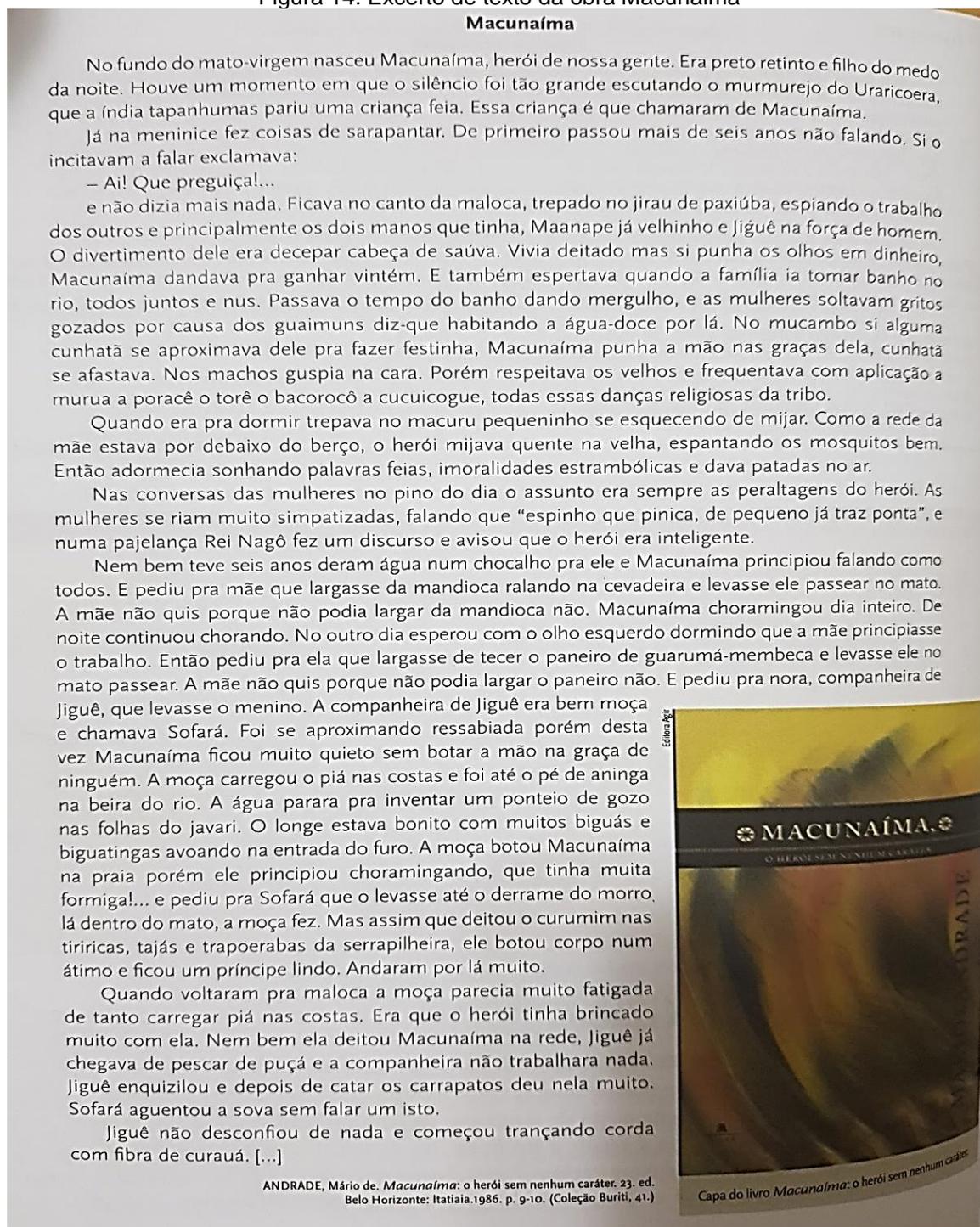
Esta proposta de atividade encontra-se no final da primeira etapa do material didático, que se estrutura a partir das temáticas: História e cultura popular, com vistas a estimular no imaginário do aluno a rememoração de crenças e lendas míticas e, conseqüentemente, uma possível identificação com o material didático. A atividade sugere que o aluno rememore conteúdos/narrativas míticas. Conquanto, durante todo o capítulo refletiu-se sobre o assunto e, de forma mais específica, a partir da leitura do excerto de texto, Macunaíma, exposto algumas páginas antes da atividade.

Convém-nos destacar que a atividade nos moldes apresentados seria mais proveitosa no início do capítulo, uma vez que daria oportunidade aos sujeitos, por meio de suas experiências e contextos de vida, recorrer às histórias populares, às lendas urbanas, tornando a atividade mais significativa, atribuindo a linguagem real do cotidiano *status* do conhecimento escolar, dando oportunidade aos estudantes de se apropriarem das especificidades de narrativas individuais e coletivas que lhes são próprias, aprimorando aspectos de linguagem sem perder a visão do todo, no qual elas estão inseridas, compreendendo sua dinamicidade e, o mais importante, a percepção da inclusão de todos neste processo de conhecimento (BRASIL, 2018).

O modelo de atividade distancia-se do primeiro aspecto que nos propomos observar: i) a possibilidade do material em proporcionar, a partir de seus conteúdos, abordagem, o aperfeiçoamento do nível de conhecimento linguístico-cultural, proporcionando identificação e inclusão do público-alvo. Embora reconheçamos como ponto positivo associar os conteúdos às temáticas da tradição popular, contudo, só isso não é suficiente para que o aluno se reconheça e sinta-se incluído, ainda podendo favorecer a uma visão estereotipada e fixa de identidade cultural, que não dialoga com o contexto atual do aluno, divergindo do estipulado pelos referenciais para o EM-EJA (BRASIL, 2006a; PARAÍBA, 2008), nem com a movência cultural propagada pelos estudos culturais contemporâneos.

Este pensamento se justifica uma vez que, na acanhada instrução para leitura, o material adverte sobre a originalidade literária do autor, quanto ao uso dos recursos da Língua Portuguesa e do “aproveitamento de elementos da cultura popular com surpreendente criatividade” (ALMEIDA et al., 2013, p.27). Não há uma contextualização da obra, seu contexto histórico-cultural, haja vista a leitura ser uma atividade que deva ocorrer contextualizada, como orienta Geraldi (2015). Portanto, há na materialidade textual uma teia interdiscursiva histórico-cultural (GUIMARÃES, 2002), que exige reconstrução para conseqüente promoção do encontro entre autor/texto/leitor (RODRIGUES, 2009). Sobre Mário de Andrade, acompanha um quadro com perfil biográfico, que mais se presta a sua promoção, como se autores do cânone precisassem deste artifício, de modo que são informações vazias, que em nada ajudam o aluno à reconstrução e à apropriação do universo semântico suscitado.

Há de se supor que o preenchimento desta lacuna, uma complexa tarefa, se põe sob a responsabilidade do docente. Segue, na figura 14, o excerto do texto, *Macunaíma*, de Mário de Andrade.

Figura 14: Excerto de texto da obra *Macunaíma*

Fonte: Almeida et al (2013, p.28).

Na sequência, o material didático traz uma atividade interpretativa respaldada na leitura do excerto de texto, *Macunaíma*. Segue recorte ilustrativo da atividade na figura 15.

Figura 15: Atividade de compreensão do texto (Macunaíma)

COMPREENSÃO TEXTUAL III

Responda às questões a seguir.

1. O primeiro parágrafo apresenta várias referências que levam o leitor a entender que a história se passa em uma aldeia indígena. Aponte-as.
2. O herói é caracterizado como o filho mais novo de uma índia. Quem são seus outros irmãos? O que você observa sobre a diferença de idade entre eles?
3. O que você pode concluir a respeito da idade da mãe de Macunaíma? Que parte do texto confirma isso?
4. As questões anteriores já devem tê-lo feito perceber que não se trata de uma história baseada em fatos prováveis, comuns à realidade. Que aspectos incomuns você pode destacar no texto?
5. Depois de apresentar o nascimento e a infância do herói, o texto diz que “nem bem teve seis anos... principiou falando como todos.” Qual foi o primeiro pedido de Macunaíma? Como foi atendido?

ANÁLISE LINGUÍSTICA

1. Releia atentamente:

Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia.
O longe estava bonito com muitos biguás e biguatingas avoando na entrada do furo.

O trecho “biguás e biguatingas avoando” deixa claro que se trata de pássaros. E quanto a “o murmurejo do Uraricoera”: o que você imagina que seja?
2. Procure em um dicionário a origem e os significados da palavra “murmurar”:

Agora, responda:

- a) De que língua ela provém?

Fonte: Almeida *et al* (2013, p.29).

A atividade prima por uma mediação baseada em um fragmento de texto verbal, a partir de uma visão padronizada do ensino de Língua Portuguesa, explorando apenas questões interpretativas e estruturais da língua, centrando-se unicamente em reconhecer tal expressão na superfície do texto ou exploração do significado dicionarizado, sem apresentar efetivo grau de desafio intelectual ao aluno ou qualquer contribuição para o entendimento global do texto (FIORIN, 2013).

No desenvolvimento da atividade, o material didático apresenta um quadro com conteúdo linguístico, supostamente, para que o aluno estude com o objetivo de auxiliá-lo a responder a questão seguinte, que explora relações de sentido, de palavras/expressões no interior de frases recortadas do excerto do texto, Macunaíma, conforme ilustrado na figura 16.

Figura 16: Atividade de compreensão textual (relações semânticas internas)

Para responder às questões seguintes, consulte o quadro a seguir.

Norma-padrão
 A palavra "se" pode desempenhar variados papéis numa frase ou expressão. Entre outros, destacaremos três:

Conjunção condicional: quando inicia oração que expressa uma condição. Ex.: **Se** ele soubesse, teria contado.
Pronome reflexivo: quando equivale a "si mesmo": pentear-**se**, ferir-**se**, perfumar-**se**.
Parte integrante do verbo: quando faz parte de verbos pronominais, tais como esquecer-**se**, referir-**se** (há verbos que se usam na forma simples também: esquecer-se/esquecer; enganar-se/enganar; debater-se/debater).

Relacione as colunas

(A) "Se" expressa uma condição.	() Trepava no macuru se esquecendo de mijar.
(B) "Se" expressa reflexividade.	() Vivia deitado mas se punha os olhos em dinheiro, dandava pra ganhar vintém.
(C) "Se" faz parte de um verbo pronominal.	() As mulheres se riam muito simpatizadas.
	() Se o incitavam a falar exclamava: — Ai! Que preguiça...

Fonte: Almeida *et al* (2013, p.31).

As atividades exploram apenas uma parte da linguagem, o nível linguístico, desperdiçando uma possível experiência discursiva de leitura do texto, explorando conteúdos relacionados às práticas de linguagem que poderiam favorecer a compreensão do mundo numa realidade concreta (BRASIL, 2006a), de onde emergem significações rumo à compreensão do que se ler, uma experiência humana a que se deve, em particular, o texto literário à luz de Antônio Cândido.

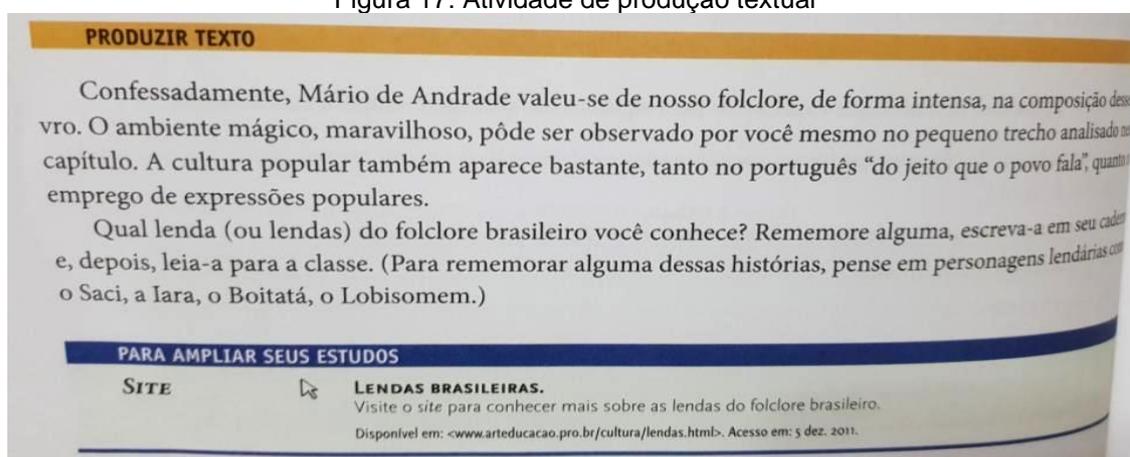
Compreendemos que esta é uma experiência impossibilitada de acontecer a partir unicamente do modelo de atividade apresentado pelo referido material, explorando apenas as relações estruturais, semânticas internas ao texto, ignorando o sujeito histórico, o mundo e suas relações discursivas (GUIMARÃES, 2002). Ao modo da questão ilustrada pela figura 16, que retroage a uma gramática da frase (MARCUSCHI, 2012), ao propor o estudo do "se", em frases retiradas de seus contextos originais.

Quanto ao segundo aspecto que nos propomos: analisar o material didático do EM-EJA, observando se as atividades propostas orientam o discente à leitura, considerando recursos multimodais/semióticos comuns às práticas de linguagens na contemporaneidade, que veiculem o plano de conteúdo ao plano da expressão de diversas naturezas - verbal; gestual; pictórico/visual (FIORIN, 2013); replicaremos o quadro com a proposta de produção textual do material didático EM-EJA, em que observamos que não há nenhuma referência instrucional para o uso de quaisquer recursos multimodais da linguagem. Na sequência, retomaremos uma das

pouquíssimas imagens utilizadas, apenas como ilustração pelo material didático, no início da etapa I, passível de destaque pelo referido material didático dos recursos multimodais.

Conforme a sugestão de escrita presente na atividade ilustrada na figura 17, não é mencionado pelo material didático que o aluno faça uso de qualquer recurso de linguagem além da escrita/verbal. Entretanto, a própria forma verbal pelas múltiplas possibilidades, arranjos tipográficos da letra no texto e do próprio texto, cada uma com suas características, formatos, caracterizam um projeto semiótico.

Figura 17: Atividade de produção textual



Fonte: Almeida *et al.* (2013, p.32)

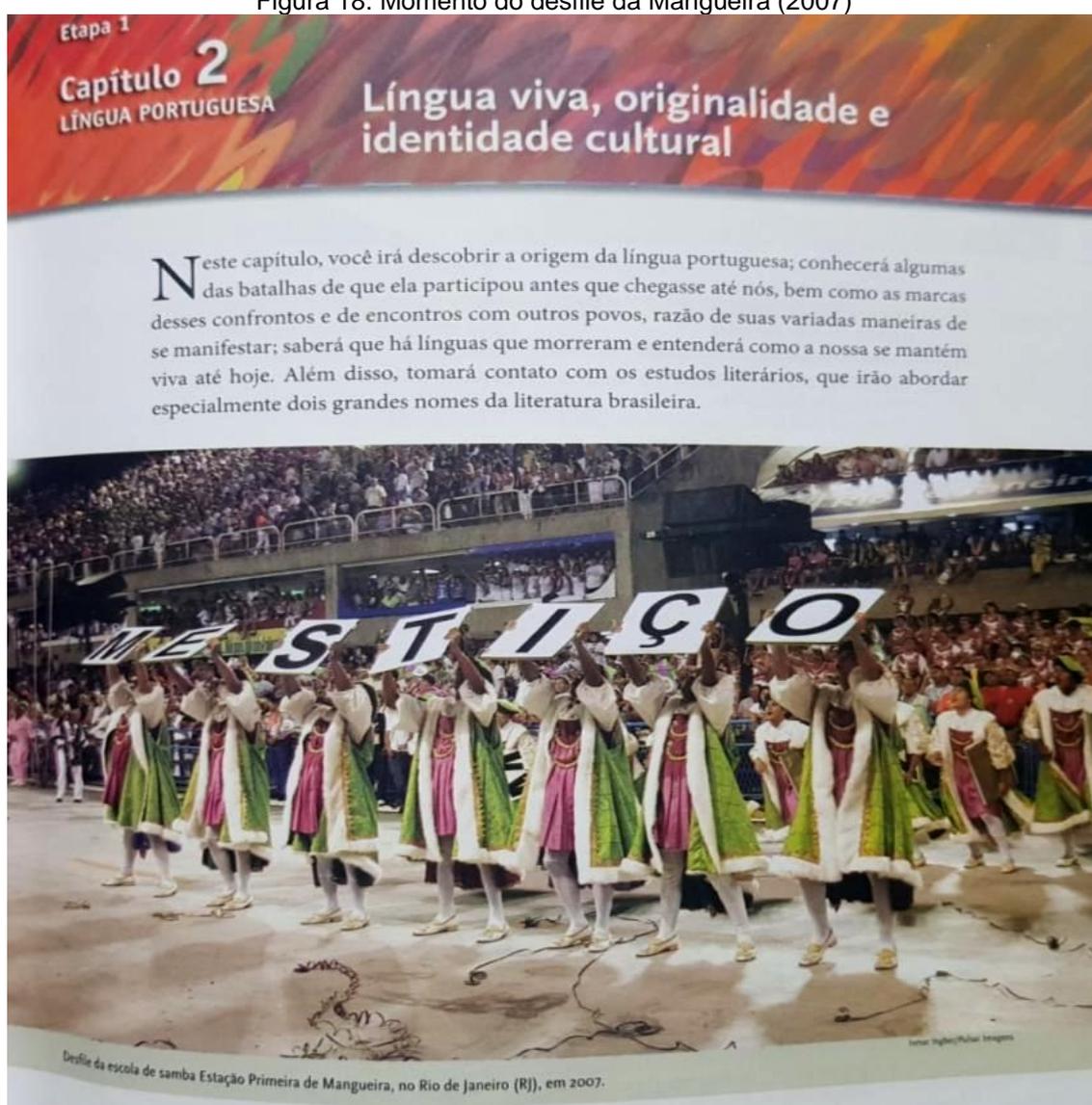
Santaella (2007) ilumina nosso pensamento, ao afirmar que a linguagem verbal enquanto materialidade resultante da articulação do aparelho fonador/sons, já se configura como uma semiotização. Entretanto, adverte-nos, que há uma gama de outras linguagens constituindo os sistemas de representação do mundo (sinais, imagens, gráficos, setas, números, luzes, formas, volumes, linhas, traços, cores, objetos, expressões corporais, gestos, olhares, sentimentos etc.), sistemas que automatizam o humano como ser simbólico, complexo, ser de linguagem.

Nesta perspectiva, a sugestão de atividade, na figura 17, já poderia ser enriquecida pelo potencial que a linguagem se permite, elevando o nível de compreensão do aluno sobre as diversas maneiras que dispõe para expressar-se, mesmo que só estivessem disponíveis os recursos, oral, verbal/escrito, a leitura poderia ser encenada, dramatizada: enriquecida com performances vocais; corporais; a escrita poderia trazer novos traços e formatos. O texto poderia ser enriquecido com

elementos representativos, ilustrativos das lendas e histórias populares rememoradas (ZUMTHOR, 1997; RODRIGUES, 2011).

No início do capítulo, o material didático intenciona trabalhar a origem da Língua Portuguesa, explorando suas misturas e influências, ideia demonstrada no texto que instrui o aluno, inicialmente. Um texto verbo-visual, usado neste momento de abertura, para representar uma passagem do desfile da Escola de Samba Mangueira, em 2017, porém sua função no material é de mera ilustração, para colorir a página, ocupar o espaço, cuja intenção foi explorar a letra do samba enredo da escola em homenagem à Língua Portuguesa, como ilustra a figura 18.

Figura 18: Momento do desfile da Mangueira (2007)



Fonte: Almeida *et al.* (2013, p.19).

De acordo de Pitta (2005), as imagens ativam nosso imaginário, que nos coloca em contato com o meio material e social em que elas se formam, de modo que, por meio das imagens, o homem tem contato com o mundo subjetivo e objetivo. Portanto, as imagens são simbólicas, metafóricas, porque referenciam, denunciam algo além do objeto concreto. E, neste sentido, recorrendo ao universo semiótico de significação, materializado na figura 18, que se faz discursiva, interdiscursiva, rica pela possibilidade em ofertar uma experiência de linguagem ao aluno e potencializar sua *performance* leitora, ao perceber os diversos elementos, recursos multimodais que podem/devem ser explorados pelo leitor em prol da construção de sentido, como as cores representativas da escola de samba, as roupas e acessórios como elementos histórico-culturais, a palavra “mestiço”. O historicismo nela materializado e toda sua discursividade perderam-se no vazio deixado pelo material didático, que porventura, possa tornar-se um silêncio discursivo, recuperado pela voz do professor atento ao valor da linguagem.

Nossa colocação justifica-se pela atividade que sucede a referida ilustração no material didático, exposta na figura 19.

Figura 19: Atividade (debate) – título do hino da Mangueira (2007).

Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro (RJ), em 2007.

DEBATER

Leiam a seguir o título do samba-enredo de 2007 da Mangueira. Depois respondam às questões em grupo.
 “Minha pátria é minha língua, Mangueira meu grande amor. Meu samba vai ao Lácio e colhe a última flor.”

1. Apenas observando o título, qual tema vocês acham que será desenvolvido no samba-enredo?
2. Algum de vocês sabe dizer o que é o Lácio? Se não, lancem alguma hipótese a respeito do que pode ser. Percebam que a palavra está escrita com inicial maiúscula.

Fonte: Almeida *et al.* (2013, p.19).

Conforme nossa análise, o material ignora os elementos de linguagem presentes no texto verbo-visual, utilizando-o apenas como elemento ilustrativo ao seu propósito, de explorar o hino da escola de samba. E na sequência, perde todo potencial poético, estético e discursivo na letra do samba enredo, sugerindo apenas sua leitura tradicional, escolarizada, seguida por questões interpretativas, de acordo com a atividade reproduzida na figura 20.

Figura 20: Atividade de leitura e interpretação da canção

LER CANÇÃO

Agora, leia o samba-enredo. Depois responda às questões.

**Minha pátria é minha língua, Mangueira meu grande amor.
Meu samba vai ao Lácio e colhe a última flor**

Quem sou eu?
Tenho a mais bela maneira de expressar
Sou Mangueira, uma poesia singular
Fui ao Lácio e nos meus versos canto a última flor
Que espalhou por vários continentes
Um manancial de amor
Caravelas ao mar partiram
Por destino encontraram o Brasil...
Nos trazendo a maior riqueza
A nossa língua portuguesa
Se misturou com o tupi, tupinambasileirou
Mais tarde, o canto do negro ecoou
Assim a língua se modificou

Cantando eu vou
Do Oiapoque ao Chuí ouvir
A minha pátria é minha língua
Idolatrada obra-prima te faço imortal
Salve... Poetas e compositores
Salve também os escritores
Que enriqueceram a tua história
Ó meu Brasil...
Dos filhos deste solo és mãe gentil
Hoje a herança portuguesa nos conduz
À Estação da Luz!

Eu vou dos versos de Camões
As folhas secas caídas de Mangueira
É chama eterna, dom da criação
Que fala ao pulsar do coração

Vem no vira da Mangueira, vem sambar
Meu idioma tem o dom de transformar
Faz do Palácio do Samba uma casa portuguesa
É uma casa portuguesa com certeza.

Lequinho, Júnior Fionda, Aníbal e Amendoim.
Samba-enredo da Mangueira, 1997.

1. O que a letra do samba-enredo afirma sobre “misturas” ocorridas na língua portuguesa?
2. Em sua opinião, a língua portuguesa foi um bom tema a ser homenageado por um samba-enredo no Carnaval? Justifique.

Fonte: Almeida *et al.* (2013, p.19)

Frente ao exposto, contrapomos o nível das atividades de leitura e escrita do material supracitado ao estipulado pela BNCC (BRASIL, 2018), que ao endossar os consagrados documentos curriculares sobre o ensino de LM, enfatiza as práticas de linguagem:

Oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) – (BRASIL, 2018, p. 71).

O documento ainda destaca que as práticas pedagógicas escolares não devem propor estudos de natureza teórica e metalinguística sobre a língua ou sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variações linguísticas, cujos fins esgotam-se em si mesmo, mas, sobretudo, a escola deve propor atividades pedagógicas que se voltem para reflexão – uso – reflexão da língua(gem), por meio da leitura e da produção de práticas sociolinguísticas (BRASIL, 2018).

No que se refere às etapas 02 e 03 do material didático, são explorados os gêneros lírico/poesia e o literário/romance, no período colonial e moderno, mesclando

textos da área jornalística (notícia; charge; quadrinhos); quanto às sugestões de produção textual, o destaque é para os gêneros textuais (poema, cartaz, debate, resenha, artigo de opinião, seminários).

O material didático debruça-se sobre o texto nas suas diversas categorias de organização das atividades humanas, tomando-o como base da abordagem e mediação do ensino de LM, como propõe Geraldini (2002; 2015a) e os documentos oficiais EM-EJA (BRASIL, 2018, p. 73), que orientam para a exploração e compreensão, por parte do aluno, “dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e semióticos em textos [...] diversos”. Quanto aos recursos multimodais/semióticos e alguma instrução ao aluno, por parte do material didático, nossa análise não encontrou referência em nenhum dos eixos leitura ou escrita.

As constatações, ora observadas, conduziram-nos à construção do Projeto Didático produto do mestrado profissional, endereçado às aulas de LM, desenvolvido no semestre de 2019.2, exposto a seguir, com fins de proporcionar ao público participante um material de ensino-aprendizagem passível de causar identificação e, conseqüentemente, valorização das práticas de linguagens singulares de seu contexto de vida e aos grupos dos quais fazem parte.

2.4 PROJETO DIDÁTICO: LENDO TEXTOS MULTIMODAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Tornou-se comum no mundo contemporâneo a movência de sentidos promovidos pelo fenômeno do “entre-lugar” (BHABHA, 1998). Isso provoca estranheza pela rapidez e deslocamento dos fatos e eventos culturais. Esse fenômeno é explorado por Bauman, em toda sua obra, a partir de movimentos semânticos culturais, meio pelo qual o homem é afetado por aspectos histórico-sociais e políticos.

Sendo por natureza inquieto, o homem atua no/sobre o mundo por meio da linguagem, de forma reflexiva/refletiva, suas ações têm efeito bidirecional e passam por um processo sistemático de assentamento e aprimoramento dos seus atos.

Entretanto, a educação/ensino de LM que deveria ser espelho deste processo, é sujeita passiva dos movimentos sócio/político/cultural de produção e aprimoramento do conhecimento. Encontra-se sempre no tênue pêndulo do que já está instalado: o modelo educacional tradicional, que faz vista grossa ao(s) novo(s) parâmetro(s) educacional(is), que vêm surgindo desde a virada pragmática, nos últimos vinte e

cinco anos e, para sermos mais precisos, desde o surgimento dos estudos linguísticos saussurianos, no século XIX. A partir de então, tem-se discutido qual o papel da linguística. Para Lopes (2013), certamente, não cabe à linguística moderna reforçar estereótipos e, conseqüentemente, reforçar lugares e posicionamentos excludentes, mas, sobretudo, ela deve promover a inclusão.

Interessa-nos, neste processo, ultrapassar o modelo tradicional de estudo das línguas naturais, com base numa concepção que valoriza a relação texto, linguagem, cultura e sociedade, que forma leitores que circulam do espaço escolar à sociedade e vice-versa. Convêm-nos ressaltar, portanto, os estudos sociológicos, antropológicos e semióticos, enfatizadores de que não há cultura inferior ou superior e que a cultura estaria relacionada aos valores, às formas de viver e a linguagem de diversos povos (RODRIGUES, 2009; 2017).

Sabemos que, em pleno século XXI, estas questões ainda não estão bem claras e, com base num exame exploratório do material didático do EM-EJA, utilizado pela instituição onde o estudo aplicado desenvolveu-se, verificamos resquícios valorativos de uma tradição de textos que não traduz a realidade sociolinguística do alunado. Consideramos pertinente promover um letramento escolar próximo da realidade do aluno, a partir das vozes que ecoam de uma cultura das cidades, e estimular, assim, o autorreconhecimento, a autoestima, para que se potencialize o desenvolvimento das habilidades multiletradas na Educação Básica (BRASIL, 2006a/b; 2007; 2018; PARAÍBA/OCEM, 2008).

É perceptível como as sociedades contemporâneas têm se tornado hiper-semiotizadas, pois é crescente a circulação de uma gama de textos/linguagens que exploram recursos multimodais na sua construção e significação, requerendo dos sujeitos habilidades de letramento que, muitas das vezes, ainda não adentraram o espaço escolar. Tal fato tem fortalecido o papel e responsabilidade do professor de LM, em proporcionar o contato com materiais pertinentes e adequados à potencialização e desenvolvimento dessas habilidades leitoras, demarcando e possibilitando a construção, pelo docente e pelo discente, dos lugares de autor e coautor no processo educacional.

Frente a este desafio, o projeto didático “Lendo textos multimodais no mundo contemporâneo” pretende dialogar com várias áreas do conhecimento, com vista ao desenvolvimento didático pertinente ao ensino de LM na contemporaneidade, para o público do EM-EJA, buscando potencializar suas habilidades leitoras a partir de um

trabalho com a linguagem, frente à realidade da diversidade cultural deste público. Portanto, enfatiza uma seleta de textos circulantes no entorno escolar e no cotidiano das cidades, promovendo a percepção e valorização, pelos discentes, de linguagens e recursos multimodais de significação, cujos lugares já estão demarcados em contextos da vida em sociedade.

✓ Justificativa

A relevância deste projeto de ensino faz-se pela associação entre fazer docente e pesquisa, promovendo a formação profissional e, sobretudo, por possibilitar uma experiência de prática pedagógica mais inclusiva, ao considerar textos/linguagens em circulação que, ainda, não adentraram o espaço escolar, ou, se o fizeram em outros contextos, não estão consolidados como elementos dos meios eletrônicos e digitais elitizados, nem tampouco, estão no rol de produção dos sujeitos que detêm o monopólio do capital. Pelo contrário, muitas dessas linguagens/textos estão/saem para os grandes centros das periferias urbanas e têm como protagonistas sujeitos que estão à margem do que a sociedade considera um bom produto cultural. Mesmo que essa cúpula social, que se sente no direito de estipular padrões, esteja consumindo e produzindo o mesmo produto.

Não se pode esquecer que é o sistema capitalista, no contexto de globalização, que dita as normas que acabam influenciando valores e modos de vida na contemporaneidade, tornando as sociedades cada dia mais excludentes e marginalizadas. Portanto, é função da escola oferecer práticas pedagógicas que promovam momentos de reflexão sobre as práticas sociolinguísticas do homem, seus efeitos e sentidos no meio sociopolítico.

Ao adotar tal medida, a escola dará vez e voz aos que, de alguma forma, estiveram/sentiram-se fora do contexto estipulado. E proporcionará aos discentes, a partir de uma abordagem multimodal e da diversidade cultural, com base numa diversidade de textos produzida no entorno escolar, a percepção, a assimilação de recursos de linguagem estruturais dos textos; a visualização, principalmente, no plano da expressão da linguagem, compreendendo como se dá o processo de construção da significação entre enunciador e enunciatário, para que possam visualizar discursos e formações discursivas em contextos diversos.

✓ Objetivo geral

Propor o ensino da leitura atrelado ao fenômeno da diversidade cultural, a partir dos gêneros textuais multimodais, grafite e tatuagem, que circulam no cotidiano das cidades.

✓ Objetivos específicos

- Desenvolver a leitura e compreensão de textos de culturas diversas como elementos simbólicos, no plano da expressão, da comunicação e da informação, que refletem as práticas sociolinguísticas, como meio de atuação e constituição do homem em sociedade;
- Mobilizar tipos de conhecimento e capacidades cognitivas durante o processo de leitura, apreensão e construção da significação;
- Despertar o alunado para a capacidade imaginativa, como potencializadora da leitura significativa;
- Possibilitar a compreensão do homem como produtor de linguagem em acontecimento, atuante na cultura como prática social;
- Compreender a linguagem numa perspectiva multimodal, ampliando as concepções de texto, de leitura e de linguagem;
- Reconhecer os textos como fontes de conhecimentos linguísticos, social, político e histórico-cultural, com destaque para os fenômenos semânticos: metáfora; intertextualidade; memória e imaginário;
- Permitir que o aluno se perceba como produtor e leitor de textos, que atuam por meio das diferentes linguagens que operam no texto;
- Promover a vivência sociocomunicativa em evento expositivo significativo das linguagens contemporâneas (grafite e tatuagem), refletindo o desenvolvimento do projeto no ambiente escolar.

✓ Indicadores de Aprendizagem

Frente à perspectiva interdisciplinar que se apresenta neste projeto didático, por mobilizar saberes e práticas sociolinguísticas, multimodais e prospectar, por meio da leitura significativa de textos, habilidades de letramento necessárias aos sujeitos no mundo contemporâneo, este projeto pretendeu, a partir das ações descritas nos objetivos, que os discentes:

- Reconheçam práticas sociolinguísticas como meio de produção e (res)significação de cultura;
 - Leiam, analisem e discutam a partir de textos diversos do cotidiano das cidades sobre cultura popular, percebendo-os como fonte de conhecimento sociolinguístico e histórico;
 - Identifiquem e reconheçam a estreita relação entre cultura, linguagem, tecnologia e sociedade;
 - Reconheçam e ampliem seus conhecimentos sobre linguagens complexas/artísticas, com ênfase em recursos multimodais/discursivos de significação;
 - Identifiquem nos textos formas de representação simbólica de memória, fatos e acontecimentos;
 - Desenvolvam habilidades necessárias para ampliação da compreensão da função social dos textos, a partir da organização de evento social e de letramento.
- ✓ Metodologia, recursos e avaliação

O professor pesquisador fez uso do método expositivo e dialogado, na busca de envolver os discentes em atividades de leitura e resolução de atividades por meio do trabalho com a linguagem multimodal e hiper-semiotizada em diversos textos/gêneros textuais circulantes no cotidiano das cidades, a exemplo do grafite e da tatuagem. Para tanto, recorreu ao uso de alguns materiais didáticos que favoreceram a prática docente: módulo didático; quadro, pincel e apagador; *data show*, *pendrive* e *notebook*; caixas de som, cartazes etc.

A avaliação ocorreu de forma contínua, interativa entre professor e aluno (LUCKESI, 1999), buscando refletir sobre as atividades propostas e as dificuldades em realizá-las, com o objetivo de favorecer o processo de construção do conhecimento, buscamos trabalhar os potenciais do educando, investindo no seu crescimento com foco no objetivo da aprendizagem. Durante o desenvolvimento do projeto, foram observados aspectos referentes à participação e envolvimento com as atividades sugeridas, análises das atividades realizadas no módulo do aluno, orientações posteriores, levando em consideração o desempenho no tocante ao plano

do conteúdo estudado e o plano da expressão da linguagem, numa perspectiva multimodal/semiótica.

✓ O módulo didático

O planejamento das ações didáticas que foram desenvolvidas, no decorrer do projeto, aconteceu com foco na organização de um material singular para os discentes, de modo que o acompanhamento de todas as etapas da intervenção e participação fosse garantido a todos. Com este fim, procuramos contemplar, no módulo didático, questões relativas à temática em estudo, além de disponibilizar informações pertinentes ao estudo da linguagem e diversidade cultural, com atividades relevantes e coerentes com os pontos explorados.

Buscamos atender a este objetivo e, sobretudo, tornar aplicáveis os conhecimentos – multimodais/semióticos – que seriam vistos nas aulas, com materialidade no Módulo do aluno: cuja capa pode ser visualizada a seguir –, integralmente, disponível no Apêndice desta dissertação.

Figura 21: Capa do módulo do aluno



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O desenvolvimento do módulo ocorreu em quatro unidades temáticas, com o objetivo de propiciar aos alunos do EM-EJA familiaridade com a leitura dos textos multimodais que circulam na sociedade contemporânea, aspectos intensificados pela renovação constante das tecnologias. Para tanto, partimos de uma prática de leitura e compreensão do texto, perpassada por aspectos históricos, socioculturais e simbólicos, ao entendimento da motivação, produção e circulação no cotidiano das cidades.

Para este material didático, procuramos selecionar uma diversidade de textos que circulam no entorno da escola, promovendo discursos e formações discursivas, atualizando-os, (res)significando-os, à medida que lhes são inerentes aspectos de práticas sociolinguísticas, a exemplo do grafite e da tatuagem, textos que, apesar da intensa circulação e popularidade, ainda têm inexpressivas utilizações no espaço escolar como objeto didático mediador do processo de letramento escolar.

Do ponto de vista da organização gráfica, buscamos dispor dos recursos verbo-visuais, explorando aspectos simbólicos essenciais na construção da significação, neste nível de compreensão da linguagem, a exemplo das formas e tipos; cores e suas tonalidades/realces; linhas; caixa de texto etc., organizados no decorrer do módulo, de modo que possam estimular o imaginário, propiciar a construção de sentidos e auxiliar ao leitor construir uma visão de mundo e sociedade midiaticizada.

✓ Desenho das ações didáticas

O tempo estimado para o desenvolvimento das ações foi de dois meses, considerando a especificidade temporal das aulas na modalidade EJA (duração de 30 minutos, e que nem sempre é possível adequar a construção do horário das turmas para aulas geminadas). Como os imprevistos do cotidiano da escola pública são muitos, era previsto que este período fosse estendido, como de fato ocorreu para três meses e meio, com dois encontros semanais, duração de (uma hora: primeiro dia e uma hora e meia: segundo dia), totalizando 27 encontros. As ações didáticas confirmam-se a partir de unidades temáticas organizadas no módulo do aluno, divididas por partes.

Unidade I: Linguagem e cultura: comunicação e interação - Apresentação, contextualização do projeto e da proposta didática. Introdução ao conteúdo.

Parte I – Linguagem e cultura

- Contextualização da temática, com considerações sobre uma concepção de linguagem enquanto comunicação, interação e produção cultural, compreendendo linguagem e cultura como campos de representação e atuação do homem no mundo; dinâmica de grupo com interpretação/representação gestual de *emojis* a partir de uma situação dada. Os *emojis* como uma produção de linguagem frente à necessidade do homem em comunicar-se no meio digital, conseqüentemente, produção de cultura e de sua atuação no mundo;
- Explicitação do objetivo do projeto referente ao estudo de linguagem multimodal e da sua relação com a cultura e a tecnologia, mostrando que as significações são constituídas socialmente e sua circulação ocorre por meio de vários textos;
- Entrega do módulo ao aluno. A linguagem como conhecimento cultural, memória, imaginário e simbologia, sendo esses aspectos fundamentais para compreensão do projeto. Refletir sobre os acordos sociais e religiosos presentes na sociedade, a partir do simbolismo presente na aliança de casamento, como representação da linguagem cultural simbólica.
- Considerar a linguagem, sua diversidade e misturas, sua relação com a cultura e a tecnologia, como meios de representação histórica e memória social, partindo da leitura do mundo rupestre ao mundo contemporâneo;
- Reflexão sobre a questão da página 08 do módulo e registro das respostas individuais.
- Ocorrência das primeiras leituras, enquanto ser no mundo, enfatizando a importância dos sentidos humanos, especialmente, a visão por possibilitar uma das primeiras leituras de mundo e a imaginação - como função da mente, em possibilitar a construção de sentido no mundo;
- Motivar a turma, a partir da leitura da figura 10 – tatuagem de um olho, página 10, a refletir sobre os sentidos da visão e imaginação como potencializadores das habilidades leitoras;

- Assistir aos vídeos “viver ciência, linguagem cultura e sociedade” e “improvável linguagem dos sinais”, disponíveis no canal do *Youtube* (duração de nove minutos e meio), procurando amadurecer o conceito de cultura, de linguagem. Em seguida, solicitar resposta por escrito da questão do módulo, na página 11.

Parte II – Linguagem como acontecimento

- Entender a linguagem como expressão de memória: acontecimento histórico, cultural e simbólico, que exige mobilização de conhecimentos diversos para construção da significação, a partir da leitura dos sentidos produzidos pela Proclamação da Independência do Brasil (fato que ocasionou o feriado Sete de Setembro e o Desfile Cívico);
- Após leitura coletiva, solicitar resposta por escrito das questões das páginas 14 e 17, do módulo;
- Posicionamento escrito do aluno sobre o que entende por linguagem e cultura, após a apresentação inicial do projeto.

Unidade II: Leitura multimodal: fatores linguísticos e extralinguísticos – Multimodalidade da linguagem e suas significações socioculturais, modos e recursos dos textos/linguagens como instrumentos de comunicação e circulação de sentidos.

Parte I – Multimodalidade

- Entendendo o surgimento das cores e suas significações sociais, a partir dos sinais de trânsito, como um acordo social e como linguagem: Leitura do arco íris, com destaque para sua linguagem, símbolo do acordo entre Deus e a terra, presente no livro de Gênesis (capítulo 9; versículos 13-15); E em movimentos artísticos como o Expressionismo, leitura da tela Campo de trigos com corvos (Van Gogh).
- Responder coletivamente a atividade 1 do módulo, na página 21. Solicitar resolução, em dupla, da atividade 2, nas páginas 22 - 23;

- Entendendo a linguagem simbólica - o símbolo como uma convenção e os planos de sentido da linguagem (denotativo/conotativo); Compreendendo a noção de signo e seus elementos: ícone/índice/símbolo; Esclarecer que a multimodalidade está para o plano conotativo e proceder a leitura da linguagem simbólica da Bandeira Nacional e seu contexto de surgimento;
- Direcionar para atividade 3 do módulo, na página 26, a ser realizada coletivamente e com resposta individual, atentando para uma leitura que considere os elementos sógnicos (ícone/índice/símbolo).

Parte II – Gêneros textuais multimodais: fatores linguísticos e extralinguísticos

- A noção de gênero textual como organizador das necessidades de comunicação diárias e sua característica flexível de se adaptar à necessidade comunicativa e ao momento histórico, sociocultural, a exemplo do grafite, que nasce da necessidade do homem, na maioria das vezes, da periferia, de ter voz, intervindo no meio urbano de forma crítica. Leitura do grafite “Garota com balão”, enquanto linguagem artística contemporânea, com ênfase na significação verbo/visual, intenções e estratégias do enunciador ao comunicar;
- Resolução, em dupla, da atividade 1, do módulo, na página 28;
- Gêneros textuais multimodais, seus fatores linguísticos e extralinguísticos como linguagem que resulta de união de outras culturas, que naturalmente já trazem outras misturas de ritmos, sons e representações, configurando-se como “linguagem complexa”, que carrega as vozes de sujeitos que normalmente não tem acesso aos lugares privilegiados da sociedade. Além de uma linguagem com marcas de identidade cultural, ressaltando a festa Junina/religiosa em todo Nordeste, em especial Campina Grande-PB, o cordel paraibano e o frevo em Pernambuco/Recife;
- Exibir três vídeos disponíveis no canal do *Youtube* (duração 12 minutos), intitulados: “identidade cultural”; “conheça o Rapper Rapadura exibido pela TV Time do Paraná”; e o vídeo clip “Norte NE, me veste”. A partir do direcionamento de leitura, solicitar a resolução da atividade 2, páginas 32-33, do módulo;

- Comunicar à turma que fará uma visita ao Museu Digital de Campina Grande-PB, instruir para a percepção da cultura e identidade cultural, apresentadas a partir dos meios digitais contemporâneos (“novo” e “antigo” em diálogo);
- Solicitar que, para próxima aula, os alunos venham caracterizados com algum acessório (seja uma peça do vestuário, um detalhe no cabelo etc.) que marque a identidade cultural nordestina/paraibana. No início da aula será solicitado aos alunos que comentem sobre os destaques, deem sua opinião sobre o que acharam da atividade extraclasse, seguida de uma seção de fotos.

Unidade III: Linguagem e sociedade em significação: o corpo como suporte para inscrição corporal/texto/tatuagem – linguagem simbólica.

Parte I – Linguagem e historicidade

- Destacar o corpo como suporte para inscrição/texto/tatuagem, meio para circulação de linguagem e cultura, com uma historicidade em povos que viveram antes de Cristo, com costume e valores que iam desde marcar no corpo a transição dos ciclos da vida até valores éticos e espirituais/religiosos, a partir de textos/figuras, ressaltando com base na leitura de fatos, acontecimentos e símbolos culturais em culturas distintas, os movimentos semânticos de (res)significação da prática da inscrição no corpo com popularização na contemporaneidade, inclusive com características artísticas, dialogando com movimentos de vanguarda oriundos do século XIX;
- Responder coletivamente a atividade 1 do módulo, página 40, e fazer registro individual.
- Destaque para Arte Cubista, de Pablo Picasso, e as influências na Arte da inscrição corporal;
- Leitura da tela “*Le Femmes d’Alger (O J) – Vers O*”, de Pablo Picasso, com ênfase nas características do movimento de vanguarda “cubismo” e suas influências na proposta de Arte de tatuagem, do alemão *Peter Aurisch*;
- Solicitar resolução, em dupla, da atividade 2 do módulo, página 41, com instruções de leitura dos modelos de artes/tatuagens e registro por escrito;

- Ressaltar o recurso linguístico da intertextualidade na construção dos textos e que sua ocorrência, explícita ou implícita, não ocorre apenas por meio do verbal, mas, também, através do texto imagético/artístico/cultural, por meio de suas características, semelhanças, traços e conceitos;
- Retomar a leitura dos textos, *Le Demoiselles d'Avignon*, de Picasso, e os desenhos/inscrição corporal, de *Peter Aurisch*, destacando a intertextualidade explícita por meio das características do movimento cubista. Na intertextualidade implícita, destacar a representação cultural, simbólica de animais por meio das inscrições corporais do povo Maori e da Modelo alemã *Lexy Hell*;
- Solicitar a resolução da atividade 3 do módulo, páginas 42-43.

Parte II – Cultura, linguagem e simbologia

- Destacar os animais/natureza como símbolos culturais a partir da prática milenar do totem, nas mais diversas culturas, enfatizando a (res)significação dessa linguagem na atualidade, por meio de representação de logomarcas/emblemas pelo mundo comercial. Mas, também, a inscrição corporal muito ligada aos acontecimentos da vida das pessoas, com simbolismo afetivo/memória e/ou outras vezes, tem ligação com as características simbólicas do animal na natureza, imagem arquetípica que se relaciona com o universo subjetivo da pessoa. Evidenciar, a partir da inscrição corporal “cruz com flores”, que o recurso linguístico “eufemismo” não é restrito ao verbal, que sua construção ocorre também nos textos imagéticos;
- Solicitar a resolução da atividade 4 do módulo, página 46, após instruções e leitura coletiva dos textos base;
- Retomar a linguagem simbólica, lembrando o plano figurado da linguagem; introdução do conceito de metáfora, destacando que a linguagem metafórica não ocorre apenas no contexto literário, mas, também, na linguagem do cotidiano, tanto na linguagem verbal como verbo-visual. Retomar os textos “capa da turnê da Banda Pearl Jam” e “a tatuagem/pássaro esfomeado”, na

página 47, realizando leitura comparativa, expondo as metáforas presentes entre os textos;

- Solicitar resolução, em dupla, da atividade 5, página 48 do módulo.

Parte III – Do mito à metáfora do herói

- Instruir para leitura coletiva dos textos “O Mito de Pégaso” e “Pégaso o cavalo alado/tatuagem”. Solicitar resolução individual da atividade na página 50 do módulo.

Unidade IV: Multimodalidades em cena – sistematização dos conhecimentos adquiridos durante o projeto sobre texto e função social, mediante organização de um evento expositivo das linguagens contemporâneas grafite e tatuagem.

Parte I – Gênero textual – função social

- Ressaltar para os alunos que nesta unidade entenderão melhor a funcionalidade de uma exposição, visto que participarão da realização de uma na sua escola, conforme foi dito no início do projeto. Retomar a noção de texto alinhado a sua função social, em prol da organização das atividades comunicativas diárias. Ressaltando que determinados contextos comunicativos exigem que um texto trabalhe em conjunto com outros textos para cumprir a função comunicativa. Exemplificar, citando alguns textos, com ênfase nos textos entrevista, exposição e roteiro, atentando para seus funcionamentos em conjunto;
- Solicitar resolução, em dupla, da atividade da página 53, do módulo, que consiste na construção de um roteiro para notas e observações, explorando questões de linguagem, organização de cenário e funcionalidade de uma entrevista, tendo o roteiro como base do seu planejamento e desenvolvimento. Em seguida, os alunos serão instruídos para assistir ao vídeo da jornalista Joyce Ribeiro “Joyce, entrevista Eduardo Kobra”, disponível no canal do *Youtube*. Após o vídeo, socializarão suas

observações, para seguir respondendo às questões das páginas 54-55, do módulo;

- Entendendo - exposição - enquanto evento social, sua estrutura e organização. Planejamento do evento – divisão de equipes e tarefas.

Parte II – Linguagens contemporâneas

- Construção, sistematização e organização dos textos: perfil dos profissionais, que participarão do evento e cartaz, que identificará o local onde ocorrerá a exposição de linguagens contemporâneas - grafite e tatuagem. Os alunos serão instruídos a realizar uma pesquisa em sites especializados e mídias sociais, sobre o perfil dos profissionais para, em seguida, construir os textos: perfil profissional e cartaz. Roteirizar algumas dúvidas sobre o trabalho dos profissionais e elaborar algumas perguntas a serem realizadas no dia do evento;
- Revisão dos textos, escolha do cartaz que identificará o local do evento, para esta tarefa serão convidados os professores de arte e letras da escola. Realizar o convite às demais turmas para prestigiarem o evento.

Parte III – Refletindo sobre o projeto

- Roda de conversa, onde os discentes se posicionarão criticamente sobre o evento – exposição. Em seguida, serão convidados a responder, por escrito, às questões das páginas 61-62, do módulo, sobre o que acharam do projeto.

Vale destacar que todas as ações do projeto didático foram pensadas e elaboradas com base nos recursos didáticos disponíveis na referida instituição, onde se deu o desenvolvimento do estudo em sua fase de aplicação, todas confirmadas no decorrer de sua fase exploratória, como futuras necessidades da turma participante, bem como das atividades extraclasse, como a visita ao museu que dependia de um transporte para conduzir a turma colaboradora. No período de desenvolvimento das atividades, os recursos tecnológicos (data show, kit multimídia) deram defeito, o

transporte também não foi possível, cabendo ao professor/pesquisador arcar com os custos destes recursos para o desenvolvimento do estudo.

Todas as ações descritas no projeto didático tiveram como objetivo o ensino da linguagem e da temática da diversidade cultural, voltando-se para a potencialização e desenvolvimento do letramento de resistência dos sujeitos participantes do estudo, sustentando-se em leitura de textos do cotidiano urbano, explorando nas atividades didáticas os diversos recursos multissemióticos e discursivos que permeiam a materialidade dos textos. Na sequência, segue o capítulo três, com descrição das ações desenvolvidas no projeto didático, os resultados e as devidas reflexões.

CAPÍTULO III

3 A PRÁTICA DOCENTE: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE

Este capítulo propõe-se a descrição e a reflexão sobre o objeto de estudo da pesquisa, a aula de leitura numa perspectiva multimodal, em diálogo com o referencial teórico, a partir da transcrição e reprodução dos registros realizados por meio dos instrumentos: diário de campo, gravação de vídeo, áudio, imagem, e das atividades realizadas no módulo do aluno durante o desenvolvimento da fase aplicada da pesquisa.

3.1 O LUGAR QUE INTENCIONAMOS A PRÁTICA DOCENTE

Ao longo da nossa vida, vamos acumulando experiências, memórias resultantes de fatos e acontecimentos, que vão ficando perdidos naquela “caixa” jogada em qualquer compartimento do nosso cérebro. Outras vezes, quando não somos nada atentos a essas relíquias, as deixamos vagando entre tantas outras coisas do nosso inconsciente. Assim são as memórias da infância em que, com pouca frequência ou por um acaso, ocupamo-nos de visitá-las, de rememorar-las, de lê-las e quando o fazemos, é com pouca lucidez de que o que estamos realizando é ação de leitura de mundo, do nosso mundo subjetivo.

Neste sentido, Freire (1982) adverte que a leitura de mundo antecede a leitura da letra, da palavra, de forma contínua. Não se pode imaginar que a leitura da palavra ocorra dissociada da leitura de mundo, haja vista que linguagem e realidade formam um contínuo dinâmico, exigindo a compreensão do texto que só pode ser alcançada por meio da leitura crítica, implicada na percepção das inter(faces) entre o texto e seu contexto, incluindo autor/leitor.

Deste pensamento, gostaríamos de realizar uma reflexão que ora apresentase sobre o contexto educativo da modalidade do EM-EJA e sua carente estrutura conhecida, e motivo de preocupação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino. Ao passo que retomamos um ponto mencionado no capítulo metodológico, sobre uma imagem pré-concebida deste professor pesquisador a respeito deste público, que provocara certa indecisão ao definir a turma de aplicação do estudo.

É certo que esta visão não era de tudo equivocada, tendo em vista que a mesma tenha se dado respaldada apenas em um aspecto, mediante a não experiência do pesquisador com o determinado público que, comumente, o caracteriza (falta de motivação pelos estudos, frente às dificuldades que a vida impõe-lhe resultando nos altos índices de abandono escolar), característica que poderia prejudicar o andamento da pesquisa.

Na prática cotidiana, observamos que esta característica põe a figura humana do professor, desta modalidade de ensino, diante de um conflito entre o frágil lugar de um docente conhecedor do contexto de vida deste público e ciente das suas responsabilidades, enquanto profissional, das quais o alunado depende para superar obstáculos e ascender socialmente; ou ser um docente compadecido, que toma para si o papel de “responsável” pelas carências sociais que envolvem tais sujeitos, tornando-se fortalecedor de uma penosa figura social que, por vezes, forma-se em torno deste público, conduzindo-o ao frágil, espinhoso, lugar de facilitador no processo educacional, potencializado pela carência estrutural da escola pública. Este cenário em nada encontra eco na escola libertadora de Paulo Freire, tornando-a algoz sob a adjetivação de “boazinha”, “amiguinha”.

Endossamos as palavras de Calvino (2005), citado por Geraldi (2015b, p. 394), “Sei que compartilho minha ignorância com aqueles que, ao contrário, fingem não saber [...], mas o fato de não estar sozinho não me anima”. Também não nos anima saber que nossa escolha foi/é pelo caminho mais difícil, saber que a ação docente é sempre solitária, uma, por mais diálogos que possa travar, por mais vozes que possa incorporar à sua, a tarefa de possibilitar aos discentes superarem seus obstáculos, fazerem-se proativos em suas jornadas humanas e reconhecerem-se seres socioculturais, configura-se como uma das jornadas mais árduas; indo ao encontro do movimento projetado por Freire, na década de 1960, cuja proposta conduzia a ideia de escola libertadora pela conscientização do homem enquanto sujeito capaz de transformar a realidade social, de modo que a educação passou a ser vista como ato político (FREIRE, 1982; BRASIL, 2006a).

Em pleno século XXI, esta realidade nos persegue e as palavras de Freire ecoam como a clamar por um despertar da prática, um alerta para uma continuidade que não cessa, ressonante na voz de Rodrigues (2017), com uma Linguística da Prática, alertando-nos para um *habitus* sociocultural que se faz e se constrói, continuamente, no agir individual e coletivo, uma luz no seio de uma prática educativa

política, que deve iluminar conteúdos e suas reflexões sobre a realidade social dos sujeitos (professores/alunos) envolvidos no processo de aprendizagem, proporcionando a construção de uma cosmovisão de mundo, que substancie suas práticas diárias.

3.2 SITUANDO O PROJETO DIDÁTICO

O projeto “**Lendo textos multimodais no mundo contemporâneo**” foi desenvolvido na cidade de Campina Grande, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo – Unidade II. Com um público composto por uma turma de EM/EJA – ciclo V – que compreende 1º e 2º anos do EM regular. A intervenção ocorreu durante os meses de julho a outubro, do ano letivo de 2019, numa dinâmica de dois encontros semanais, com duração entre uma hora e uma hora e meia, tempo que compreendia a carga horária semanal (cinco aulas, cada uma de trinta minutos) do professor com a turma, na disciplina de Língua Portuguesa. Como o professor pesquisador²⁰ faz parte do corpo docente da referida escola, desde 2018, facilitou a autorização da aplicação do estudo na Instituição escolar, a intervenção ocorreu numa de suas turmas.

Quanto à elaboração do projeto didático, ocorreu pautada numa proposta inovadora de ensino de LM, tendo a linguagem como fenômeno social, com características políticas, históricas e culturais, meio pelo qual o homem atua na sociedade, constrói e desenvolve práticas culturais sistemáticas, à medida que estas práticas desenvolvem a instância social e o constrói como ser integrado ao mundo objetivo, subjetivo, material e imaterial das coisas.

Estes aspectos são relevantes no cerne desta pesquisa e na sua concretização, que se desenvolveu amparado pelos estudos realizados nos documentos oficiais contemporâneos, norteadores do ensino de LM, que iluminaram a escolha dos gêneros textuais (o grafite e a tatuagem), basilares do trabalho didático/metodológico com a linguagem desenvolvido em sala de aula.

Foi uma preocupação neste trabalho ofertar ao alunado a percepção de que a construção de uma cosmovisão de mundo só se faz possível por meio da linguagem

²⁰ Faremos uso do meta termo “professor pesquisador” (BORTONNI-RICARDO, 2008) para referência às ações desenvolvidas pelo pesquisador no universo de sala de aula, embora, tenhamos consciência que essas ações também estavam influenciadas por outras vezes.

concebida como prática social, que torna o homem sujeito agente de suas práticas linguísticas. Como alerta-nos Geraldi (2014, p. 99), uma concepção nestes moldes “torna os sujeitos mais criativos, mais interferentes, mais autônomos, mais participativos, mais críticos e atentos ao que vivem, ao mundo futuro concebido como reflexo do mundo passado”; compreendendo que o presente é o ponto de intersecção entre o passado e o futuro, lugar do agora, atravessado pela materialidade histórica (res)significada e alimentada pela hibridez dos tempos e dos sujeitos.

A partir deste quadro, é significativo lembrar o pensamento de Geraldi (2014), de que se faz urgente abandonar o objeto pronto e tornar o conhecimento escolar heterogêneo, não apenas um conhecimento fixado e valorizado, hierarquicamente, mas, precisamos privilegiar os conhecimentos que não adentraram os conteúdos escolares, por vezes marginalizados, invisibilizados, porque não sofreram processo avaliativo, pensamento análogo à Linguística Indisciplinar (LOPES, 2006). Devemos apostar em possibilidades mais fluídas e nos distanciarmos da crença, de que pensar, configura-se como ato avizinjado a anarquia e, só assim, estaremos habilitados a um trabalho com a linguagem, olhando para a vida e para os conhecimentos elaborados pela história da humanidade que se faz presente nas fronteiras (BHABHA, 1998).

Este olhar, também, apresenta-se nas páginas dos referenciais para o EM - EJA, ao caracterizar este público, expondo suas diferentes raízes culturais, embora possa parecer redundância ao considerar que a origem do povo brasileiro está assentada numa pluralidade étnica/cultural. Segue o texto oficial orientando para a consideração desta diversidade nos espaços escolares, bem como os movimentos migratórios, cujo ápice deu-se nas décadas de 60/70, impulsionados pela busca de melhores “condições de vida, de trabalho, moradia, estudos e de novas oportunidades” (BRASIL, 2006a, p.12).

Se a origem dos nossos alunos é diversa, naturalmente, o acúmulo e a bagagem cultural deles também são. Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva (BRASIL, 2006a, p. 12).

O referido documento pontua que os centros urbanos, principalmente, das grandes cidades, refletem esta realidade e se constituem como espaços plurais, abrigos para o outro que imerge em culturas outras, tornando-se um ser plural. Fato que desaconselha qualquer ação homogênea distante de uma *práxis* educacional.

Segundo o documento, a cultura referencia um entendimento de mundo e pode orientar como deve ocorrer a construção dos conhecimentos. Em contextos contemporâneos, a atuação do homem ganha imensa complexidade, pelas pretensões econômicas e políticas globais, somando-se o desenvolvimento tecnológico, que veem impactando, fomentando sobremaneira a legislação, todas as áreas do conhecimento, nas formas de relação e atuação do homem em sociedade. Uma realidade que potencializa cultura e linguagem como duas instâncias sociais inerentes à vida do homem, meios de sua atuação no mundo. Ao passo que, simultaneamente, promove sua auto constituição, por meio de práticas discursivas de linguagem, promove/atua sobre a cultura.

Resultante deste processo, a BNCC (BRASIL, 2018) demarca as trilhas a serem seguidas pelo ensino de LM numa perspectiva de linguagem:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora, e contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmo e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nestas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p.63).

A orientação do documento é a de que as linguagens adentrem o espaço escolar com o *status* que lhe é próprio de objeto do conhecimento; que os estudantes apropriem-se de suas singularidades com consciência e visão do contexto do qual cada linguagem faz parte; compreendam seu dinamismo como um processo, em transformação contínua, do qual todos são parte (BRASIL, 2018). A este modo, as práticas curriculares escolares devem promover práticas sociais refletidas em atividades de leitura e escrita, fomentadoras das vivências dos discentes e pautadas em variados contextos da vida social.

Sob este prisma, ações da fase aplicada da pesquisa foram descritas e passaram por análise neste capítulo. Estas ações estão em adequação com o

desenvolvimento do projeto didático bem como o sequenciamento no módulo do aluno (Apêndice), estruturado pelas seguintes unidades temáticas: *I – Linguagem e cultura: comunicação e interação; II – Leitura multimodal: fatores linguísticos e extralinguísticos; III – Linguagem e sociedade em significação; IV – Multimodalidades em cena*. Esta última unidade é o objeto de reflexão da última seção deste capítulo, e deteve-se à exposição de linguagens artísticas contemporâneas de grafite e tatuagem, intitulada: *Exposição grafíto: arte nas mãos*, como atividade final do projeto, seguida de uma roda de conversa avaliativa com a turma, sobre sua participação no projeto didático, bem como a contribuição deste para sua formação.

Os encontros, no decorrer do projeto, detiveram-se a evidenciar e oferecer à turma um entendimento sobre linguagem, enquanto prática social, e sua íntima relação com a produção cultural; evidenciando os conceitos de linguagem e cultura, suas relações com a tecnologia, com os acontecimentos históricos, políticos em sociedade, e como estes aspectos da vida social materializam-se em textos diversos, explorando características simbólicas da linguagem. Com isto, buscamos despertar no alunado a consciência de que, durante o ato de ler e escrever, os sujeitos acessam, mobilizam conhecimentos produzidos pela humanidade como ações significativas de produção de sentido. Portanto, leitura e produção textual não são ações isoladas, mas que os sujeitos, ao praticá-las, estão imersos num mundo histórico e sociocultural.

Nosso intuito como proporcionadores de condições de aprendizagem, segundo Geraldi (2014), foi trabalhar com as materializações discursivas nas superfícies textuais e ofertar aos discentes uma experiência de leitura rica, à medida que pudessem possibilitar enxergarem recursos linguísticos/semióticos de produção de sentido movimentados na produção textual multimodal por meio de atividades epilinguísticas reflexivas sobre tais recursos e, assim, pudessem perceber as diversas possibilidades que dispõem ao dizer, em quaisquer que sejam os contextos comunicativos.

Como registro das impressões obtidas em relação às ações e às atividades desenvolvidas durante a pesquisa aplicada, mostrou-se como terreno fértil as performances orais da turma no decorrer do projeto; os registros no modo diário de pesquisa, feitos pelo pesquisador a partir de sua atuação e observação; os registros fotográficos e escritos da turma participante, os quais foram, paulatinamente, descritos e analisados ao se desenvolver este capítulo.

3.3 DO PROJETO E DO MÓDULO DO ALUNO: APRESENTAÇÃO GERAL

A priori, tudo transcorreu naturalmente, porque o professor pesquisador estava no lugar de professor titular da turma, desde o início do ano 2019. O professor pesquisador deu início ao encontro, lembrando o contexto da pesquisa. A turma ouviu atenta e, aparentemente, alguns alunos olharam-se assustados, no tocante à organização do evento exposição na escola, seguida de certa ansiedade conforme as palavras da aluna 07²¹:

Aluna 07²²: Professor, ainda bem que esse projeto vai começar, eu tava morrendo de ansiedade (16/07/2019).

O professor pesquisador esclareceu que a expectativa da aluna era justificável pelo fato de a fase exploratória da pesquisa ter acontecido no mês março e a fase aplicada iniciar em julho (o período entre estas fases foi crucial para elaboração do material didático). Em seguida, seguiu destacando a importância da compreensão inicial dos conceitos de linguagem e cultura associados aos vários textos: linguagem como prática e interação social e cultura²³, como conjunto de bens, valores, costumes produzidos, construídos por um povo; como linguagem e cultura mantêm uma relação direta com a tecnologia, como campos de atuação e representação do homem no mundo. Para exemplificar esta relação, o professor fez referência às novas tecnologias do mundo contemporâneo e como elas têm influenciado hábitos/costumes e os modos de vida.

A este passo, **a aluna 13** insurgiu:

²¹ Seguimos o mesmo procedimento de preservação da identidade da turma, adotado no capítulo metodológico, quanto aos dados do questionário sondagem, em que seus nomes foram representados, em analogia, por números, seguindo a ordem alfabética da lista de presença.

²² As falas dos alunos foram transcritas dos áudios gravados durante as aulas. Procuramos ser fiéis ao registro original o máximo possível, com mínimas intervenções quando convinha para melhor compreensão. A organização das transcrições, na dissertação, deu-se no formato recuo em 4,0 cm.

²³ De início, o professor pesquisador preferiu não mencionar que, no âmbito do projeto, não há uma concepção hierárquica de cultura, criticada pelos estudos culturais, antropológicos e sociológicos, desde a modernidade, mas de cultura genérica (BAUMAN, 2012), concebendo-se a coexistência de uma pluralidade de culturas (autoinfluenciáveis). Com o intuito de oportunizar, de início, à turma confrontar sua visão com a que estava sendo exposta pelo módulo do aluno, e só então, trazer questionamentos e possíveis esclarecimentos.

Aluna 13: Professor, como o celular, que a gente pode da nossa casa pagar conta, resolver questão de banco, falar com pessoas em qualquer lugar do mundo (16/07/2019).

O comentário da aluna oportunizou o professor esclarecer aspectos inerentes ao projeto, como o tecnológico, que está facilitando as nossas vidas, porém, têm-nos exigido informações, atualizações e conhecimentos novos, porque as tecnologias funcionam a partir de linguagens diversas e nos põem em contato com uma diversidade de textos que, na maioria das vezes, exigem habilidades leitoras e conhecimentos que ainda não temos. Assim, houve uma dinâmica realizada pela turma, representada na figura 22, utilizando a linguagem dos *emojis*, com intuito de evidenciar a relação entre linguagem, cultura e tecnologia, explorada pelo projeto.

Figura 22: Dinâmica dos *emojis*



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Nesta dinâmica, o professor pesquisador pediu à turma que se dividisse em dois grupos. Cada grupo elegesse uma dupla como representante, cada dupla sorteou três *emojis* para dupla oposta, que os representou através de mímica, para seu respectivo grupo, este tentou acertar o *emojis* que estava sendo mimetizado. A turma gostou muito desta atividade, que de forma descontraída, proporcionou momentos

raros de interação entre eles, pois diante do funcionamento da escola e de suas responsabilidades, não resta tempo para nada, além de assistir às aulas. Como os *emojis* são um recurso de linguagem muito utilizado por todos em suas vivências, a participação foi muito boa, conforme as falas das alunas a seguir:

Aluna 10: Essa é fácil, uso sempre: tô feliz!

Aluna 09: Essa é muito difícil, nunca vi: tô irado? (16/07/2019).

Um ou outro discente, pela timidez, ficou em silêncio, porém, o professor pesquisador percebeu a total atenção ao acontecimento da aula. A turma mostrou-se proativa na organização do sorteio e alternância das *performances* corporais das duplas. Ao professor pesquisador coube à orientação e os registros fotográficos, situação que só foi possível pelo engajamento da turma à proposta relacionada à vida pragmática dos sujeitos (GERALDI, 2014).

Após a dinâmica, o professor enfatizou a concepção de linguagem como prática social, com ênfase na linguagem dos *emojis*, como uma produção cultural do homem frente às suas necessidades de comunicação/interação no mundo tecnológico/digital. Duas alunas tomaram a palavra:

Aluna 05: Professor, às vezes alguns *emojis* que a gente não sabe o significado ou o significado é confundido, pode provocar uma interpretação errada, não é?

Aluna 13: Aqueles bonequim é perigoso, professor, se a gente mandar um bonequim errado, pode dar maior rolo rrsrsr (16/07/2019).

O professor pesquisador endossou a fala das alunas e considerou oportuno destacar o aspecto multimodal/semiótico da linguagem, importante para compreensão da proposta de ensino. Esclareceu que o fato observado pela fala das alunas ocorre porque a linguagem dos *emojis* utiliza-se de diversos recursos, chamados de multimodais (as lágrimas; expressões faciais; sensações e sentimentos, relacionados às cores etc.), para produzir sentido durante a interação, exigindo do outro, complementação de sentido e, nesta complementação, podem ocorrer equívocos. Dessa forma, as linguagens permitem a construção de sentido pelas pessoas, durante a comunicação numa determinada situação. E os *emojis* representam um modo novo de comunicação do homem no século XXI e uma nova manifestação cultural.

Para contextualizar outra característica da linguagem – o simbólico – o professor pesquisador advertiu a turma que a linguagem pode representar um o acordo social, por exemplo. O professor solicitou à turma uma aliança de casamento e questionou sobre seu sentido na mão de quem usa. A aluna 05 disse:

Aluna 05: Se estiver na mão esquerda, a pessoa é casada, já na direita ela noiva. Mas, professor, às vezes a pessoa tira a aliança e fica a marca do uso no seu dedo, então essa marca também é simbólica?! (16/07/2019).

Ciente de que a aluna apontava para um dos aspectos do signo em Pierce (2000), conteúdo que seria abordado na segunda unidade do módulo do aluno, o professor pesquisador esclareceu, apenas, o questionamento da aluna. Conforme a transcrição a seguir:

Professor pesquisador: No caso, é uma marca deixada pela ação do tempo como resultado do uso constante da aliança, não é um símbolo. Mas é um sinal indicador de que a pessoa usou aliança por um bom tempo; já a aliança é símbolo, porque simboliza um acordo social, religioso, entre duas pessoas, e, também legal, quando realizado perante a lei civil (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 16/07/2019).

Para finalizar o encontro, o professor avisou que iria entregar o módulo do aluno, para que a turma pudesse conhecê-lo e ler o texto de apresentação, que aponta para organização do módulo e os conceitos-chave trabalhados. Após a leitura e observação do módulo, alguns alunos mencionaram que gostaram muito, a exemplo da aluna 07:

Aluna 07: Que lindo professor, deu até vontade de fazer Letras.

Aluna 05: Adorei essa parte das metáforas, é lindo! Vou adotar pra mim, olha: 'me perdi dentro mim, porque sou um labirinto' (16/07/2019).

A aluna referiu-se aos versos metafóricos do poema – Dispersão – do poeta Mário de Sá Carneiro, usados como exemplos de metáforas no módulo do aluno página 47, apêndice.

A atitude da turma é reflexo da inexistência de um material didático oferecido pela escola para as turmas de EM-EJA, situação que potencializou a construção do

Módulo do Aluno, especialmente para a turma. Segue nota de campo, registrada pelo professor pesquisador no diário de campo sobre sua percepção.

Professor pesquisador: Confesso que para este primeiro encontro estava muito apreensivo, ansioso para saber se os alunos iriam gostar do material, da primeira aula; como eles iriam reagir a respeito do conteúdo, por ser uma turma da EJA, com suas peculiaridades (pessoais e outras influenciadas pela instituição, já mencionadas, neste estudo) eram motivos de apreensão, porque o projeto exigia certo grau de interesse e empatia, tinha certa complexidade. Enfim, receber esse retorno positivo, inicialmente, deixou-nos muito felizes, renovou-nos as energias e nos deu força para seguir adiante. Mas, a satisfação maior foi quando a aluna 07 mencionou que o módulo estava tão lindo, que ela até sentiu vontade de fazer Letras. Neste momento, veio um misto de satisfação e uma sensação de que estávamos percorrendo os caminhos adequados, inspirando sonhos, projetos de vida (NOTA DE CAMPO 01, 17/07/2019).

Este momento da aula reforçou-nos a ideia presente em Geraldi (2014), de que é na relação com o “outro” que se constrói o “eu”; a singularidade dos contextos é que delinea cada caminho, com suas respectivas condições históricas, seus típicos limites históricos. Conquanto, existe algo além dos limites que possibilita imaginar, sonhar e propor.

3.4 LINGUAGEM E CULTURA: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

O professor pesquisador iniciou a unidade I retomando questões relativas à linguagem atreladas à cultura e à tecnologia, mencionadas na apresentação geral do projeto; foram destacadas noções de linguagem como um acontecimento relacionado à história, à memória dos povos e, a imaginação como potencializadora da linguagem. Ressaltou que a turma estudaria estas relações nesta unidade, que seriam aprofundadas nas demais unidades do módulo, e que seria importante a turma ter uma boa assimilação dos conteúdos, porque na finalização do projeto ajudaria a organizar uma exposição de linguagens contemporâneas para toda escola. Neste momento, o professor pesquisador percebeu que a turma fez expressão de susto e temor, mas o professor pediu que ficassem calmos, pois trabalhariam juntos e tudo ocorreria sob sua cooperação e orientação, houve expressão de alívio e alguns risos.

Na sequência, foi destacado que durante o projeto, seriam desenvolvidas habilidades de leitura de textos verbo-visuais-multisemióticos, pelo seu potencial em

explorar fatos, acontecimentos históricos e culturais. Então, o professor pesquisador solicitou aos alunos que abrissem o módulo do aluno, na página 08, para início da leitura e, em seguida, a aluna 07 pediu para iniciar a leitura²⁴ dos textos, que reconstruíam um percurso histórico desde a era rupestre ao mundo contemporâneo, chegando à invenção do primeiro jornal escrito e do rádio. O professor pesquisador questionou a turma sobre a importância destas linguagens no mundo atual, se elas mantêm a importância de quando surgiram. Seguem os comentários de alguns alunos:

Aluna 11: Não, professor, hoje quase ninguém mais vê jornal escrito ou ouve rádio, pois nos informamos pelas redes sociais/celular ou pelos jornais televisivos;

Aluna 12: Não conheço ninguém que utilize jornais escritos para se informar, a maioria das pessoas utiliza a televisão;

Aluno 08: Comprar jornal hoje é coisa difícil, ainda vejo nas oficina de carro, eles ainda são assinante ou recolhe jornal velho para distrair os cliente (18/07/2019).

Outra aluna complementou:

Aluna 07: Professor, antes até na escola mesmo a gente fazia o jornal da escola, hoje em dia, tem o *instagran* da escola, o *facebook* da escola, grupo do *whatssap* da escola, e a gente não utiliza muito o papel, vamos logo para internet e eu acho que o jornal é uma relíquia. Isso não devia acontecer, porque a folha escrita você pode levar pra qualquer lugar e pode ser vista em qualquer hora, com o celular a gente não pode e já o rádio, caiu em desuso, porque com o celular a gente pode acessar qualquer coisa, baixar músicas e ouvir qualquer hora, sem precisar pagar, e não precisa ouvir a rádio (18/07/2019).

O professor pesquisador finalizou a fala da aluna com a seguinte reflexão:

Professor pesquisador: Então, de acordo com as informações de vocês, podemos concluir que o rádio e o jornal, mesmo que tenham impulsionado o acesso à informação em seu contexto de surgimento, seu acesso não atingiu grande parte da sociedade por causa dos seus custos. E, atualmente, estas tecnologias tornaram-se menos prestigiadas por causa do avanço tecnológico, o surgimento do celular e da internet, que democratizou, em parte, o acesso à informação. E esta mudança cultural, além de trazer novos hábitos e costumes está exigindo do homem atual novos conhecimentos, novas formas de pensar e agir, novas formações profissionais etc. Agora, gostaria que

²⁴ A dinâmica de leitura que seguimos foi sempre a de que a turma se dispusesse a fazê-la de forma espontânea, com alternância entre os pares, o que aconteceu, na maioria das vezes. Quando isto não ocorria, o professor pesquisador a solicitava de forma objetiva, tendo sempre ciência das características do referido público.

vocês registrassem no módulo a fala de vocês (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 18/07/2019).

Com o prosseguimento da leitura sobre o surgimento da televisão, a imagem em movimento etc., seguida da invenção do computador (internet) no século XX, o aluno 08 disse:

Aluno 08: Professor, lembro da televisão preta e branca incaxada num móvel de madeira e as tela pra colorir a image; eu lembro, professor, que precisava esperar isquentar pra televisão ligar (18/07/2019).

O professor pesquisador elogia a observação do aluno e endossa o caráter cultural, histórico e de memória dos fatos, que permitem por meio da linguagem, acessá-los, revivê-los. Este acontecimento de aula instiga-nos a frisar o pensamento de Zumthor (1997), quanto à importância das tradições orais para a história, pois é a voz do discente, sua narrativa reveladora de memórias, que dão vida ao signo/símbolo representado nas páginas do módulo.

Em seguida, o professor pesquisador questionou sobre a afirmação presente no módulo do aluno, página 09, Apêndice: “Por meio da linguagem e suas diversas formas e tipos [...] o homem atua no mundo e produz cultura”. A aluna 06 comentou:

Aluna 06: Professor, a conversa é uma linguagem, porque tudo que fazemos é por meio da conversa (18/07/2019).

O professor prefere não fazer menção à conversa, enquanto gênero textual oral, visto que os gêneros textuais serão conteúdo da segunda unidade, e rearticula a fala da aluna para os demais:

Professor/pesquisador: A conversa é um modo como organizamos nossa comunicação. A fala e a voz são linguagens, porque nos revela o pensamento, o sentimento, informações do outro e do mundo, quando ouvimos o rádio, assistimos TV ou lemos o jornal, por exemplo, (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 18/07/2019).

Alguns alunos comentaram:

Aluna 07: Como os símbolos da escrita rupestre que dá a gente informação sobre a cultura e a história dos povos antigos, não é professor?! (18/07/2019).

Aluno 08: E a cultura africana e indígena que usa tambores nas festas e ritual para comunicação, demonstra cultura, e os celular no mundo de hoje (18/07/2019).

“Muito bem!”, elogiou o professor pesquisador, e percebendo a compreensão da turma sobre a opacidade da linguagem, destacou que, por meio das diversas formas de linguagem, acessamos os conhecimentos sobre a história, a memória e a cultura dos povos (CHAUÍ, 2000).

No decorrer da leitura que tratou das primeiras formas de comunicação do homem no início da vida, por meio dos cinco sentidos, destacamos a importância da visão e da imaginação como potencializadoras do raciocínio e da razão - módulo do aluno, na página 10, Apêndice. O professor pesquisador reforçou que a visão e a imaginação nos ajudam a enxergar e imaginar o mundo, e pediu para que os alunos lessem a figura 10, intitulada “tatuagem do olho”, acompanhada do relato da pessoa tatuada, parafraseando os versos de Manoel de Barros sobre a beleza, que não está no mundo, mas nos olhos de quem a vê. Algumas alunas comentaram:

Aluna 06: Imaginar num mundo que só tem violência é muito difícil, é preciso muita imaginação para ver além disso (18/07/2019).

Aluna 07: Transver o mundo, pra mim, é ver além das coisas, por exemplo, eu vejo uma árvore e toda sua vida, como ela foi criada, sua importância para a vida de uma forma geral (18/07/2019).

O professor pesquisador complementou as falas das alunas, destacando que a tatuagem do olho é construída com ênfase em detalhes e delicadezas, isto simboliza a forma como essa pessoa tenta enxergar o mundo, tão bem representada nos versos de Barros, “É preciso transver o mundo”. O professor pesquisador reforçou que o modo como vamos enxergar o mundo pode ser uma questão de escolha, e a imaginação é essencial nessa escolha. E finalizou que não podemos esquecer que as dificuldades da vida influenciam nesta escolha, e é isto que faz a nossa grande tarefa: não deixar que essas dificuldades nos tornem alheios às belas coisas da vida, como por exemplo, as artes, a natureza, como tão bem os alunos falaram.

Este momento permitiu a seguinte reflexão pelo professor pesquisador:

Professor pesquisador: A fala da aluna 06 aponta para uma característica do público da EJA, pessoas com origem humilde, que por viverem à margem social, enfrentam dificuldades estruturais da vida, que as impedem de ter acesso à educação nas fases oportunas da vida, possibilitando aquisição de amadurecimento intelectual, que

os permitam refletir sobre suas condições sociais e buscarem meios para superá-las. E diante das dificuldades que lhes são impostas, estacionam e/ou entram num círculo de tentativas mal sucedidas, não conseguindo seguir com projetos como continuar com a vida escolar. A aluna, em questão, jovem, com menos de 25 anos, já casada e com filhos, ao ser questionada pelas suas frequentes faltas às aulas, justifica que esta bagagem de vida e todas as responsabilidades que lhes impõe, fazem com que ela não consiga dispensar a devida atenção a sua vida escolar (NOTA DE CAMPO 02, 19/07/2019).

Neste sentido, encontramos acolhida nas palavras do pensador da escola libertadora: como reflexo de uma Educação Popular, que deve ser o produto de uma permanente reflexão sobre a militância; reflexão sobre a capacidade de mobilização em busca dos próprios anseios, pautando-se numa prática educativa política, que opta pelo não aprisionamento nos cubículos burocráticos dos ‘procedimentos escolarizantes; quando seu objeto de trabalho é o processo do conhecimento, esta prática educativa interessa-se em favorecer aos sujeitos conteúdos que conduzam a construção de uma cosmovisão do mundo. Assim, os conteúdos a serem ensinados pelo professor são tão importantes quanto à “análise que façam de sua realidade concreta” (BRASIL, 2006a, p. 25 – 26).

O professor pesquisador iniciou a aula retomando o conceito de linguagem como sistema de signos, através do quais o homem se comunica e interage com o mundo, expressa seus pensamentos, sentimentos e ativa sua imaginação; a cultura com um conjunto de bens e valores, sem juízo de valor (RODRIGUES, 2009). Em seguida, abriu o espaço para que os alunos questionassem, fizessem perguntas. Na sequência, convidou os discentes a assistirem aos vídeos: “Linguagem, sociedade e cultura, do canal - Viver Ciência” (em que profissionais discutem e respondem perguntas sobre a temática); e “A linguagem dos sinais”, página 11, do módulo do aluno, Apêndice. A turma foi instruída a fazer anotações sobre suas dúvidas durante os vídeos, para discussão posterior.

Os vídeos geraram boas reflexões, diante disso a aluna 07 mencionou:

Aluna 07: Achei interessante quando a doutora em linguista diz que, quanto mais os índios aprendem a língua portuguesa, mais eles evoluem linguisticamente (23/07/2019).

O professor pesquisador complementou que isso ocorreu porque a evolução se dá no campo de conhecimento cultural, à medida que aprendem outra língua, tanto

enriquecem sua língua natural como a língua portuguesa, pelas possibilidades de trocas culturais. A referida aluna pediu que o professor esclarecesse uma dúvida sobre a afirmação veiculada no vídeo: “a língua constrói pensamento”. A aluna 06 pontuou sobre a dúvida da colega:

Aluna 06: Professor, minha mãe está em São Paulo e às vezes a gente está conversando e eu não entendo certas coisas que ela fala, aí ela me explica. É mais ou menos isso?! (23/07/2019).

O professor pesquisador confirmou que a aluna estava correta e considerou o momento oportuno para apresentar o pensamento sobre linguagem, do linguista Hjelmslev (1975), endossado pela filósofa Chauí (2000), de que por meio da língua(gem) o homem modela seus pensamentos, sentimentos, influencia, é influenciado e atua sobre a cultura. Portanto, o professor acrescentou:

Professor pesquisador: A sua dúvida em relação ao que sua mãe está falando, ocorre pelo fato que, embora estejam no mesmo país, há uma grande distância física, regional, entre vocês que interfere no modo de vida e nos costumes das pessoas, na cultura. Estas questões vão refletir na língua, como o modo de falar e as diferenças entre os sentidos das palavras, causando dúvidas, questionamentos, e isso tudo é pensamento ativado por meio do diálogo com sua mãe. Assim, por meio da língua você e sua mãe, acessam a cultura, os pensamentos uma da outra. Dessa forma, criamos cultura, produzimos e adquirimos conhecimento (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 23/07/2019).

As reflexões continuaram, em seguida, a turma respondeu algumas questões reflexivas do módulo sobre os vídeos assistidos. Após a atividade, o professor convidou os alunos a lerem a reflexão sobre a linguagem - presente no módulo do aluno, página 11, contendo a afirmação: “o silêncio é linguagem”, que gerou o questionamento do aluno 04, respondido pela aluna 06:

Aluno 04: Como assim professor?”

Aluna 06: Uma pessoa me magoa de alguma forma e eu fico em silêncio em vez de responder com palavras e a pessoa vai entender em meu silêncio que não gostei (23/07/2019).

O professor pesquisador endossou a fala da aluna e complementou, pautado em Orlandi (2010), sobre a característica da linguagem como lugar de descoberta das intenções do outro, de manifestação da história, onde o não dito faz-se presente, em

forma de silêncio, no dito. O silêncio contém linguagem, pois é expressão de pensamento, sentimentos, da história. Em seguida, o professor pesquisador pediu a turma para comparar a cidade de Campina Grande à João Pessoa:

Professor pesquisador: Observem que a orla da Capital: Cabo Branco, Tambaú, à noite, é muito movimentada, tem vida noturna, tem movimentos culturais naquele espaço. Já em Campina Grande o centro da cidade é totalmente vazio durante a noite, a cidade transmite silêncio, e esse silêncio fala a você que é uma cidade sem vida noturna, culturalmente, na noite da cidade não há movimento, agitação, é uma cultura do silêncio, da calma, da ausência de acontecimentos, da história da cidade (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 23/07/2019).

Desta reflexão, a leitura fluiu para outro conceito importante para o entendimento dos conteúdos do módulo: sobre a imaginação como sentido potencializador das habilidades leitoras (ZHUMTHOR, 2007, p. 106). A imaginação parte de uma apreensão concreta, real, particular, a exemplo de uma imagem revestida de linguagem que a anima. Ela restitui o passado como texto, e a história/memória ganha “estatuto de documento” uma “realidade partilhada”. De modo análogo, Durand (2002) concebe a imaginação como uma das funções da mente, uma faculdade através da qual o homem atribui sentido ao mundo. Pautado nesta visão, o professor pesquisador chamou a atenção da turma para a relação entre linguagem como acontecimento e imaginação, pois por meio da linguagem acessamos a história, a memória, e o pensamento é o exercício da imaginação. Nestes termos, falou para turma:

Professor pesquisador: A linguagem como acontecimento nos permite ter acesso à história e a memória de um povo, porque história é memória, e à medida que temos acesso à história/memória trazemos o passado ao presente, não como mera recordação, mas refletimos sobre o passado, olhamos os fatos com outros olhos e podemos descobrir novos aspectos que até então não sabíamos. Como o modo de vida, costumes de um povo, sua língua, tudo que forma a cultura, e isso tudo, torna a linguagem um acontecimento (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA 30/07/2019).

Em seguida, a turma foi questionada sobre o conceito de memória coletiva. Antes que o conceito fosse lido no módulo do aluno, página 12, a aluna 12 questionou:

Aluna 12: É uma lembrança, uma imagem, professor? (30/07/2019).

Ao tempo que a aluna 10 buscou esclarecer a dúvida da colega:

Aluna 10: É um fato que aconteceu no passado, como o atentado das torres gêmeas, não sai da minha cabeça e de muita gente que viu aquilo, não consigo esquecer, não é professor? (30/07/2019).

O professor agradeceu o excelente exemplo, e expôs para turma que temos a memória individual, que pertence a cada indivíduo, por exemplo: estamos construindo uma história durante este ano, em nossas aulas, cada um terá suas lembranças de fatos/acontecimentos, que lhe marcaram individualmente, mas, também, construiremos uma memória coletiva, acontecimentos que farão parte de nossa memória em comum. No fluir da leitura, o professor pesquisador questionou a turma sobre a afirmação “sem a memória coletiva o povo ignora suas raízes e tradições”, presente no módulo do aluno, página 12, Apêndice. Algumas alunas comentaram:

Aluna 13: Sem a memória do passado a gente não pode construir alguma coisa aqui.

Aluna 15: Ouí uma idosa dizer que não era museu pra viver de passado, mas eu acho que é por causa do passado que eu consigo ser o que sou hoje (30/07/2019).

“Muito bom”, complementou o professor pesquisador, esclarecendo para a turma que a memória/história, seja individual ou coletiva, contém nossas raízes, nossas tradições, elas dizem quem somos. E complementou que podemos perceber essas questões na história das nossas famílias, pela educação que recebemos dos nossos pais, os valores, os costumes, tudo isso não iniciou no presente, vem passando de geração em geração e vai se renovando. Esses valores e costumes passam por uma avaliação que podem ou não ser repassado às gerações futuras. O professor finalizou expondo que isto ocorre com o povo de uma cidade, de um estado, de uma região, de um país etc.

Este esclarecimento está em consonância com o que nos explica Bauman (2012), ao defender uma matriz cultural geradora das demais culturas. Também reflete o pensamento de Zumthor (1993), de que quando nos referimos aos conhecimentos transmitidos ao longo do tempo, a memória faz-se como obra pela tradição, e nenhuma palavra, frase, é dita pela primeira vez.

A leitura flui explorando a história/memória indígena (*tupis*), a partir da linguagem rupestre (hieróglifos), na Serra do Anastácio - Minas Gerais - que permitiu os portugueses, em excursão pelo Brasil, registrarem a cultura indígena. O professor pesquisador, respaldado em Hjelmslev (1975), reforçou a ideia da linguagem como tesouro de memória e consciência vigilante, transmitida de geração a geração. Na sequência, o professor pesquisador pediu que a turma atentasse para que a linguagem não é transparente, mas é como uma nuvem de fumaça, muito escura, sempre pronta a envolver nossos pensamentos e sentimentos. Portanto, a linguagem é representação simbólica do acontecimento histórico. A leitura continuou sobre o acontecimento – Proclamação da República – momento em que a aluna 11 comentou:

Aluna 11: Professor, interessante como desde o início a gente sofre a influência do exterior, como o texto diz, estamos sempre lutando por nossa independência. Hoje, estava vendo no jornal que o presidente está sofrendo influência dos Estados Unidos. E outra coisa, o texto fala de morte, de genocídio. Lembrei de uma imagem, que vi no *facebook*, comparando uma foto do presidente cortando o cabelo com uma foto de Hitler, fiquei impressionada como eles se parecem, isso é uma linguagem simbólica, professor? (30/07/2019).

“Muito bom exemplo”, elogiou o professor pesquisador, que não deixou de perceber o tom de crítica da referida aluna em relação ao momento político atual. Diante disto, o professor considerou importante ressaltar a afirmação de Aristóteles, citado por Chauí (2000), que o homem é um ser político com habilidade de linguagem. Frente a este pensamento, o professor pesquisador fez a seguinte reflexão para turma:

Professor pesquisador: A capacidade da linguagem tornou possível a manifestação da aluna 11, produzindo sentidos, posicionamentos a partir de fatos do mundo em que podemos perceber a simbologia da linguagem e sua historicidade, capaz de ativar nossa imaginação nos conduzindo à memória coletiva, à história, a partir da comparação entre duas imagens. Assim a linguagem nos instiga, nos conduz ao questionamento e busca pelo conhecimento, nos tirando de um estado de paralisação mental (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 30/07/2019).

Neste pensamento ressoam as palavras de Chauí (2000), influenciada por Platão, que a linguagem age como um remédio para nossa falta de conhecimento. Além do que, a leitura é uma oferta de contra palavras, ao modo de Geraldini (2002), pois exige do leitor conhecimento de mundo (cultural) para interagir com o texto, ação

realizada pela aluna 11. A leitura seguiu explorando a linguagem enquanto um acontecimento, a partir dos momentos históricos da data sete de setembro – desfile cívico – o simbolismo do Riacho do Ipiranga, por ter sido no local que D. Pedro I proclamou a República e, posteriormente, construído o Museu do Ipiranga e o Parque do Ipiranga. Acontecimentos que deram origem ao movimento cultural nacionalismo, fortalecido pela revolução francesa e seguido pelos movimentos (patriotismo, civismo, cidadania) – módulo do aluno, página 13, Apêndice.

O professor pesquisador precisou fazer uma contextualização do período histórico e da estrutura absolutista da sociedade francesa, causa principal para o movimento revolucionário, visto que a turma não sabia/lembrava-se do que se tratava. Este momento gerou muitas discussões e reflexões, como as três reproduzidas a seguir: a primeira, sobre o movimento do patriotismo que teve início quando o professor pesquisador questionou a turma sobre o que sabia a respeito, segue discussão realizada por alguns alunos:

Aluno 04: Era lutar e ter orgulho do meu país? (01/08/2019).

Este aluno foi retrucado pela aluna 10, que foi endossada pela aluna 14:

Aluna 10: Não tenho esse sentimento, portanto não sou patriota (01/08/2019).

Automaticamente, o aluno 08 contra-argumentou:

Aluno 08: Eu sou e tenho muito orgulho (01/08/2019).

O professor pesquisador percebendo que a discussão havia enveredado por um campo polarizado – político/religioso – com posições partidárias bem demarcadas, principalmente, por parte do aluno 04, resolveu intervir e apaziguou os ânimos, dizendo que as divergências são normais, principalmente, porque vivemos um momento de turbulências, mas que o importante é compreendermos a diversidade de opiniões e exercitarmos o respeito.

A segunda discussão foi quando a aluna 11 questionou sobre a ideia contida no movimento civismo, em que as ações do cidadão deveriam tomar por base o caráter, a moral e o amor pelo país, tendo Deus como justificativa. Questionou a referida aluna:

Aluna 11: Nem todo mundo acredita em Deus, isso não é meio contraditório (01/08/2019).

O professor pesquisador confirmou que a aluna tinha razão, mas pediu que observassem que a religião sempre exerceu um lugar de destaque com muito poder nas sociedades, pois a fé sempre foi explorada como elemento de controle das massas. Então, o professor afirmou que isso justifica seu uso como estratégia de domínio, e advertiu a turma sobre outro ponto que devemos refletir é que, segundo a Constituição Federal, o país é laico e o Estado (instituições) precisa respeitar essa condição e não professar uma fé.

A turma queria estender a discussão, novamente, enveredando pelo momento político atual, mas o professor, estrategicamente, convocou ao retorno da leitura e a aluna 14 continuou. O terceiro momento deu-se pela leitura do movimento de cidadania, representado pelos movimentos de rua: “diretas já” e “caras pintadas”, página 16, do módulo. Os alunos comentaram:

Aluno 08: Na época eu era solteiro, estava guardando um dinheiro na poupança para casar e Collor pegou tudo.

Aluno 16: Minha mãe disse que durante esse movimento, o meu pai tinha dinheiro uma poupança e o dinheiro sumiu. E durante uma situação na rua, minha mãe falou que tinham roubado o dinheiro e um policial escutou e questionou ‘a senhora prova que o presidente é ladrão?’ Minha mãe falou que não tinha falado isso e o policial disse: ‘Cuidado, a senhora pode ir presa’ (01/08/2019).

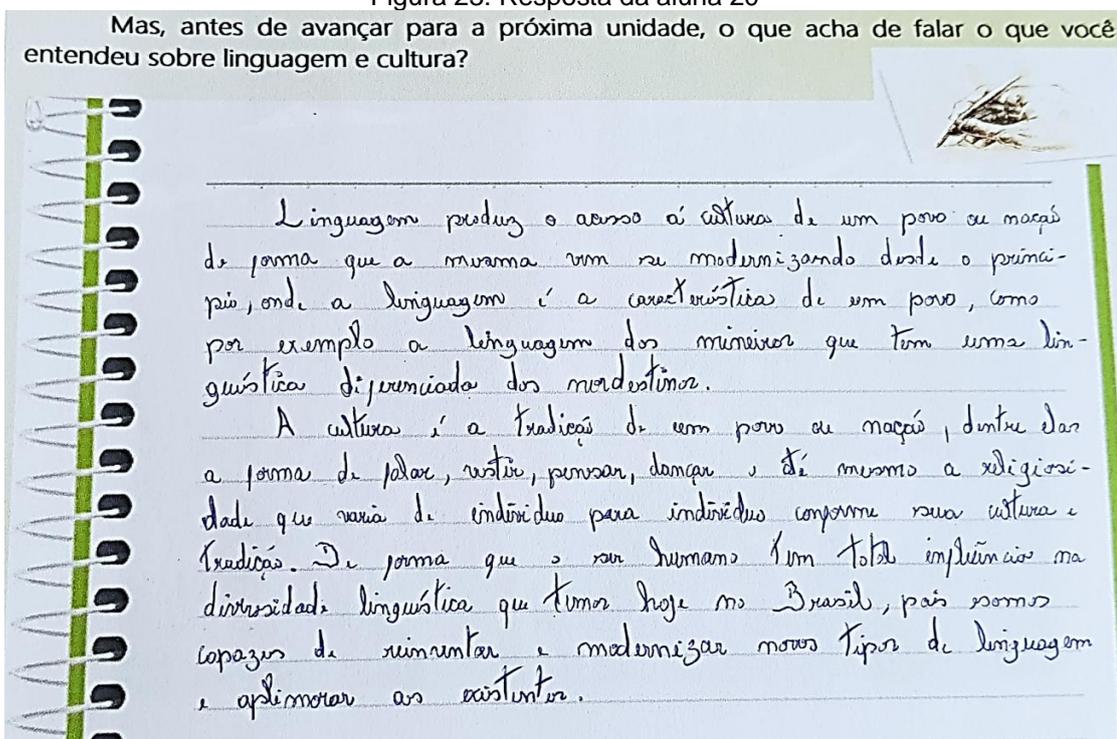
Na sequência, o professor pesquisador oportunizou relacionar a discussão, fazendo uma síntese sobre a linguagem como acontecimento simbólico, retomando os exemplos das figuras dos movimentos “diretas já” e “caras pintadas”, como imagens simbólicas por sua representação da história/memória do acontecimento histórico, político e cultural do país e, por permitirem, a exemplo do momento da aula, a vivência dos fatos passados, promovendo a interação, o diálogo, o conhecimento e sua (res)significação como o acesso às suas memórias individuais e familiares. Os momentos mencionados representam bem a capacidade da linguagem que, segundo Chauí (2000), leva-nos a:

Fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, nos faz compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco. Ela nos faz pensar e nos dá o que pensar porque se refere a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já

conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos por estarmos conversando (CHAUÍ, 2000, p. 187).

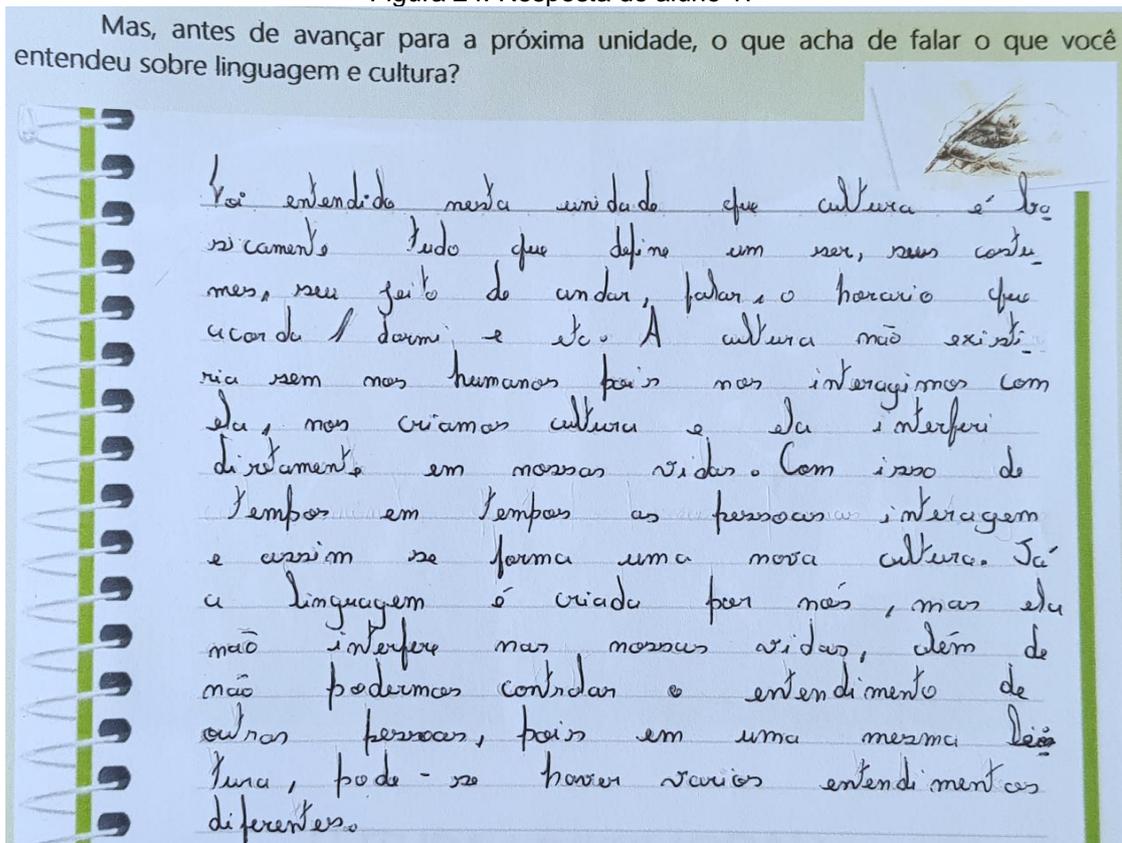
Por conseguinte, o professor pesquisador instruiu a turma para resolução das questões que finalizavam a unidade I, do módulo do aluno, página 18. A última questão tinha como objetivo perceber a compreensão, pela turma, dos conceitos de linguagem e cultura. Três resultados podem ser percebidos nas figuras a seguir, acompanhados de nossa observação.

Figura 23: Resposta da aluna 20



Fonte: acervo do professor/pesquisador (2019).

Figura 24: Resposta do aluno 17



Fonte: acervo do professor/pesquisador (2019).

Os excertos de textos dos alunos 20 e 17, respectivamente, revelam que eles assimilaram a relação entre linguagem e cultura como atuação no mundo (SANTAELLA, 2005) e o seu constante movimento de mudança (BAUMAN, 2012). Assim, os alunos afirmaram:

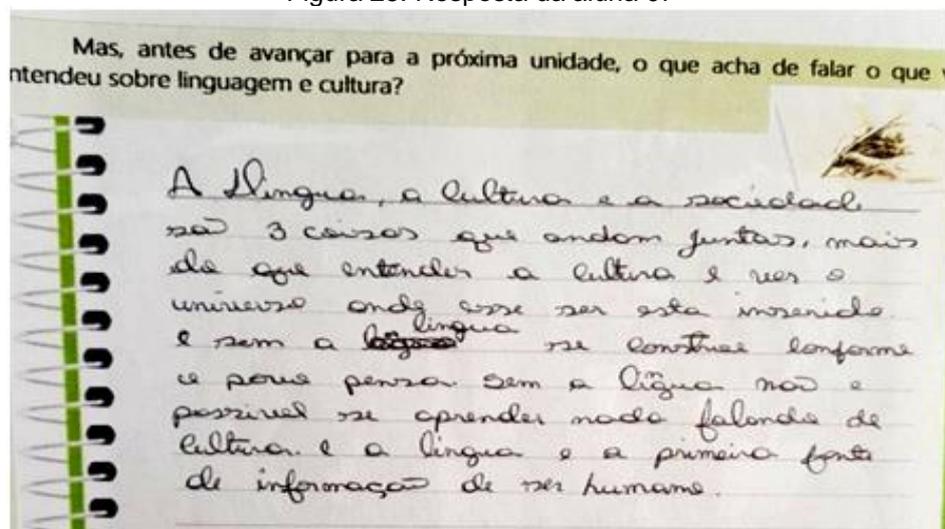
Aluna 20: A linguagem permite o acesso à cultura de um povo ou nação [...], a forma de falar, vestir, pensar, dançar, até mesmo a religiosidade [...] de forma que ela vem se modernizando desde o início [...] (01/08/2019).

Aluno 17: A cultura é basicamente tudo que define o ser, seus costumes [...] nós criamos a cultura e ela interfere diretamente em nossas vidas. Com isso de tempos em tempos as pessoas interagem e assim se forma uma nova cultura. Já a linguagem é criada por nós, mas ela não interfere nas nossas vidas, além de não podermos controlar o entendimento de outras pessoas, pois em uma mesma leitura, pode haver vários entendimentos diferentes (01/08/2019).

O aluno 17 demonstra que entendeu a linguagem como uma capacidade inerente ao ser humano, ao afirmar que produzimos linguagem, embora demonstre não ter compreendido bem que o homem se constitui pela linguagem, numa relação dialógica, com o outro, com o mundo e consigo mesmo, já que o pensamento é

linguagem (SANTAELLA, 2007). Esta ideia fica clara no excerto do texto da aluna 07, ao afirmar a imbricada relação entre linguagem, cultura e sociedade.

Figura 25: Resposta da aluna 07



Fonte: acervo do professor/pesquisador (2019).

Durante esta primeira unidade, a participação de boa parte da turma foi bem intensa, o que se justifica pelos conteúdos apresentados terem refletido muito da vida cotidiana dos alunos, seu conhecimento de mundo, suas memórias. Ideia confirmada nas palavras de Geraldi (2015a), de que texto é um complexo de já ditos ao encontro do leitor nunca desnudo de sua história, e o encontro entre ambos acontece à luz de conhecimentos para além do linguístico. De modo que o trabalho com a linguagem se justifica pela aproximação entre contextos (da produção dos textos, vida dos sujeitos e contexto de produção de leitura). Os textos ganharam sentido ao encontrarem/desenvolverem com seu leitor uma relação dialógica.

Este fator positivo também influenciou na melhora da assiduidade da turma. Embora o professor pesquisador fosse recém-chegado na escola, alguns alunos já eram conhecidos do ano anterior à aplicação do projeto, como o aluno 04, com muitas ausências nas aulas, não demonstrava interesse em participar, também não fazia as atividades propostas. Este aluno passou a participar, tanto nas leituras como nos comentários oralizados, com bastante frequência e a realizar as atividades. Fato que nos permitiu inferir e confirmar que a inserção do leitor na materialidade textual, considerando o texto não como uma coisa morta, mas como acontecimento enunciativo, é o caminho para o ensino de LM (RODRIGUES, 2016). Pois, a enunciação é um acontecimento e, portanto, é histórica (GUIMARÃES, 2002).

Trabalhando nesta perspectiva, constatamos que ocorreu a valorização dos conhecimentos da turma, que se sentiu contemplada, também, por estar participando de uma pesquisa de mestrado, algo, que segundo os seus relatos, ainda não havia acontecido.

3.5 LEITURA MULTIMODAL: FATORES LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS

A unidade dois foi iniciada com o professor pesquisador fazendo uma síntese dos principais conceitos abordados na primeira unidade e destacando a linguagem como prática social, uma vez que por meio dela produzimos e atuamos sobre a cultura, mas, também, como acontecimento, porque através da linguagem acessamos a memória, a história e podemos revivê-la, olhando-a por outros ângulos, descobrindo novos sentidos. Por conseguinte, destacou que nesta unidade a turma iria aprender conteúdos referentes à linguagem multimodal, seus planos de sentido (denotação – conotação), sobre os gêneros textuais multimodais, e como as cores produzem significados em nossa sociedade, o que é signo e símbolo, situados no módulo do aluno, a partir da página 20, Apêndice. O professor pesquisador pediu ao aluno 08 que iniciasse a leitura dos textos.

A leitura fluiu sobre surgimento das cores, na Idade Média, e seus significados como acordo social (código de trânsito), aos fenômenos naturais como o arco Iris, citado no livro Gêneses, como um acordo entre Deus e o homem, para surpresa da aluna 10:

Aluna 10: Eu não sabia que o arco Iris era um acordo entre Deus e o homem (06/08/2019).

O professor pesquisador retomou brevemente o mito bíblico, com ajuda de alguns alunos, que já o conheciam. Logo após, questionou se a turma conhecia outros tipos de acordos sociais, que utilizavam o significado das cores. Seguem as falas da turma:

Aluno 16: As lixeiras da coleta seletiva de lixo, que usa a cor para identificar cada lixeira para o tipo de lixo, tem também, a cor vermelha usada no laço da fita símbolo do vírus HIV;

Aluna 06: As cores rosa e azul para feminino e masculino e a bandeira cor do arco Iris símbolo de luta dos grupos LGBT;

Aluna 10: A cor preta, professor, usada como luto;

Aluna 13: As cores da campanha novembro azul e outubro rosa para educação da saúde do homem e da mulher;

Aluno 17: As cores usadas nas faixas de classificação nos esportes: judô, capoeira e caráter (06/08/2019).

Ao observar que a turma não tinha mais nenhuma lembrança, o professor pesquisador parabenizou pelas recordações e chamou a atenção do aluno 22, que usava uma pulseira nas cores vermelho, verde e amarelo. O referido aluno mencionou que não sabia o significado. O aluno 04 afirmou:

Aluno 04: É rip, professor, representa quem gosta de reggae (06/08/2019).

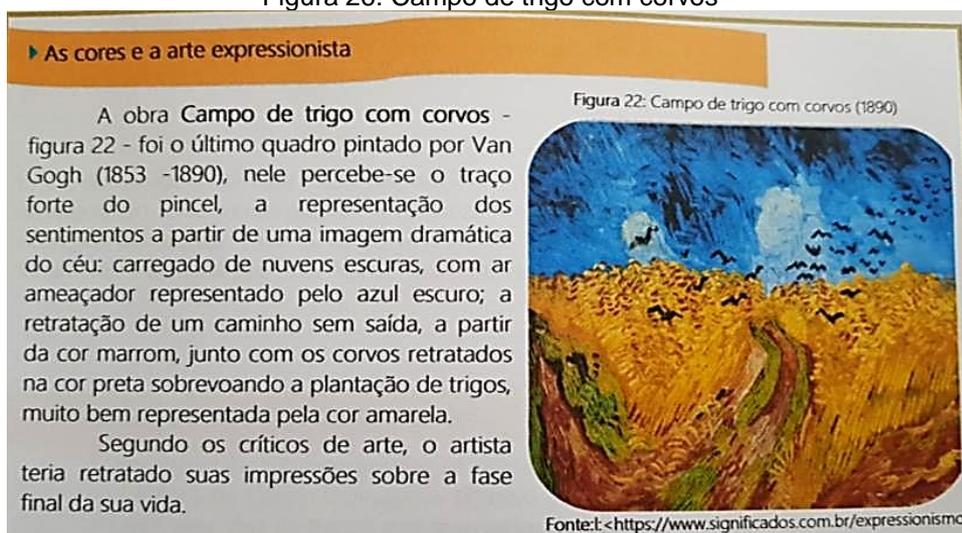
O professor pesquisador esclareceu que a pulseira contém as cores que representam o movimento rastafári, iniciado na África/Jamaica, no século XIX, que tem como símbolo o cantor Bobby Marley. As cores são extensivas ao reggae, de onde nasce a ideia da pulseira usada até os dias atuais. A leitura segue sobre o uso das cores em áreas como *marketing*, psicologia e no movimento artístico cultural expressionismo, acompanhada de reflexões e execução de algumas atividades.

Como a turma tinha questões para responder, a partir da leitura da arte abstrata do expressionismo, o professor pesquisador destacou o caráter transitório da arte (BAUMAN, 2012):

Professor pesquisador: A arte não segue um padrão imutável, mas, seus conceitos mudam de acordo com o contexto histórico e o pensamento do homem, a exemplo do movimento expressionista que surge num contexto histórico em que o homem contestava o modelo de arte tradicional, por sua característica em não representar sua vida em sociedade, seus sentimentos, angústias, sua existência (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 06/08/2019).

Em seguida, o professor pesquisador convidou a turma a ler a obra de Van Gogh “Campo de trigo com corvos”, ilustrada na figura 26:

Figura 26: Campo de trigo com corvos



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O professor pesquisador questionou como é possível perceber uma imagem dramática na obra. A aluna 07 respondeu:

Aluna 07: É a partir da representação do céu, em tom azul escuro, nublado. Pra mim, passa uma sensação de peso, de alerta, lá vem chuva (06/08/2019).

“Muito bom”! Elogiou o professor e complementou que, segundo os críticos, a tela retrataria o estado do autor nos seus últimos momentos de vida, a doença que o levou à morte. Concluiu a referida aluna:

Aluna 07: Os corvos no céu é uma representação de algo ruim, negativo do final da sua vida (06/08/2019).

O professor pesquisador destacou para a turma a capacidade que a linguagem tem de representar algo exterior/fatos/acontecimentos (ORLANDI, 2010), como aspectos culturais da vida em sociedade e da vida individual do autor.

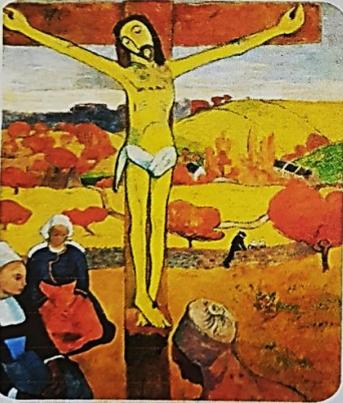
Na sequência, o professor pesquisador solicitou que a turma resolvesse as questões das páginas 22 e 23, vide Apêndice, que exploravam a alegoria presente na tela “O Cristo amarelo”, do francês Gauguin. Alguns alunos sentiram muita dificuldade em entender a figura alegórica presente na obra, pelo uso da técnica de profundidade aplicada pelo autor, somado ao uso do significado das cores, recursos utilizados pelo autor para (res)significar o simbolismo do Cristo, criando uma atmosfera de paz e tranquilidade. Alguns alunos só conseguiram ler a abstração presente na tela, após o

professor pesquisador questionar sobre o significado original do Cristo e se essa era a representação na tela. Só assim, e com ajuda dos significados das cores, página 21, módulo do aluno, Apêndice, eles conseguiram perceber a alegoria presente na mudança do sentido original do objeto representado, na retratação da cena, adequando-se às intenções do autor. Conforme indícios presentes na resposta do aluno 16, na figura 27.

Figura 27: Resposta do aluno 16

sentimento.

Figura 23: O cristo amarelo



Fonte: <<https://www.significados.com.br/expressionismo>>

ATIVIDADE 2

1) Uma das características da obra de Gauguin é a Alegoria.

a) Utilize a tabela de cores e seus significados, da página anterior, para explicar os possíveis sentidos das cores empregadas na pintura.

Logo de inicio ele colocou o Cristo do amarelo significando fidelidade, o laranja no fundo significa gratia ou seja nos somos agradado por ele, o azul significa compaixão, ou seja ele transmite calma, enfim o verde significa o começo pela sua morte porque a sua morte foi o fim de tudo.

Alegoria é uma figura de linguagem usada em diversas artes (pintura, escultura, música, etc.), que utiliza símbolos para representar uma coisa ou uma ideia através da aparência de outra.

22

b) Os elementos na pintura estão dispostos em dois planos: o primeiro plano - o cristo e as camponesas - o segundo plano - a natureza - e são importantes para a concretização das intenções do artista: Qual a alegoria presente em O cristo amarelo de Gauguin e que sentimento é possível perceber "sentir" por meio da leitura da pintura?

na pintura de Gauguin é possível sentir calma e tranquilidade, no segundo plano é natureza que ele quer repassar esperança, ou seja o Cristo patia impálio.

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Esta atividade gerou a nota de campo replicada a seguir:

Professor pesquisador: De modo geral, a turma sentiu muita dificuldade em realizar a leitura dos textos expressionistas: primeiro, pelas características abstratas, inerentes a este movimento, exigirem da turma um olhar mais atento; mais imaginativo, buscando no universo do objeto representado sua narrativa original e, só assim, contrapor a ideia (alegoria) representada pelo autor. Este processo de interação com o texto/arte exige uma relação dialógica profunda entre leitor/texto/autor em que o leitor precisa se dispor, em condições apropriadas, a mergulhar em seu conhecimento de mundo/cultural,

interagindo com o texto, as faces da linguagem, seu universo de produção e tudo que é inerente ao autor e sua subjetividade (NOTA DE CAMPO 04, 07/082019).

Entendemos ao modo de Geraldi (2015a), que a leitura constitui-se como processo de múltiplas faces, polarizado entre leitor e autor, extremos que tende ao movimento pendular com ponto de encontro (central) no texto, conforme é possível perceber no movimento realizado pelo aluno 16, com certa dificuldade. Fica evidente a disponibilidade do aluno em ultrapassar a relação leitor – texto, apontando para uma concepção de leitor que não se constrói apenas em suas leituras. O leitor é, também, parte do processo de escrita do texto, como um possível leitor, fazendo-se “co-enunciador do texto” e, “enquanto leitor real torna-se um enunciador dos sentidos que construiu em sua leitura”, o que leva o autor a ser o outro, ao mesmo tempo, um “co-enunciador de sua leitura” (GERALDI, 2015a, p. 107).

Neste campo, a leitura é um processo complexo e quando suas condições não são atendidas, as dificuldades aumentam, potencializam-se. Este processo fica claro com a leitura do texto/arte “Campos de trigo com corvo”, realizada pela aluna 07, com resultados mais satisfatórios, tendo em vista que a aluna imersa num processo de semiose recorre ao imaginário e acessa o semantismo constituidor de uma imagem arquetípica: tanto do pássaro corvo (negatividade) quanto das forças da natureza (céu nublado/escuro, sinal de alerta que vem chuva forte, aviso de proteção), atendendo bem ao regime noturno da imagens (DURAND, 2002), que aponta para o mergulho nas profundezas, na intimidade do ser, movimento bem realizado pela referida aluna, ao se permitir influenciar pela arte abstrata e neste processo semiótico inferir uma possível subjetividade do autor do texto.

Os encontros que se sucederam transitaram entorno do conceito de linguagem multimodal/semiótica (SANTAELLA, 2007), signo e símbolo (PIERCE, 2000). Explicado o conceito de multimodalidade, cuja compreensão mostrou-se tranquila pela turma, o professor pesquisador questionou a turma sobre o entendimento da linguagem simbólica e retomou o conceito do movimento expressionista, que utiliza as cores para expressar significados e representar a ideia do expressionismo. Na sequência, sugeriu que a turma retomasse o quadro “O cristo amarelo”, de Gauguin, e exemplificou sua linguagem simbólica, a partir do símbolo cristão (Jesus Cristo), de acordo com a reprodução a seguir:

Professor pesquisador: Observem que a obra utiliza o símbolo das religiões cristãs - o Cristo - e porque essa figura é um símbolo, notem que por toda sua história de vida, pregando os valores (amor, compaixão, solidariedade, justiça, humildade etc.). Este homem ganha o título de filho de Deus, não só despertando todos estes valores na sociedade, mas, também, o inverso, o ódio, a inveja, tornando-se uma ameaça ao poder da época. Por isso, torna-se um mito, porque existe em torno dele várias histórias e, por meio dessas narrativas bíblicas, adquirimos conhecimentos, aprendemos sobre várias questões sociais, humanas, religiosas etc., somos inspirados e todo seu material é base religiosa. Sua história virou uma tradição, e faz parte da cultura religiosa mundial, representada nas diversas formas de linguagem. (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 08/08/2019).

A leitura prosseguiu, acompanhada de algumas reflexões sobre o conceito de convenção, relacionado ao signo, sobre os planos de sentido da linguagem e aprofundamento do conceito de símbolo. O aluno 08 questionou:

Aluno 08: Eu lembro quando era criança na escola que hasteava a bandeira, a gente ficava em silêncio e posição de sentido, e sempre que acontece é assim, por uma questão de respeito, a bandeira, não é?

Aluno 17: O jogo da seleção brasileira de futebol, quando toca o hino, sempre os jogador chora (08/08/2019).

O professor pesquisador explicou que isso ocorre porque somos envolvidos pela linguagem figurada presente nos signos/símbolos bandeira e hino, que nos enviam mensagens, fazendo surgir sentimentos/valores/orgulho em relação ao país. A leitura prossegue acompanhada de algumas reflexões sobre os planos de sentido da linguagem, mas é no tocante ao conceito de signo e seus elementos (ícone, índice e símbolo), pautado na semiótica pierciana, que a turma sentiu mais dificuldade, percebida pelo professor por meio do total silêncio, acompanhado de uma expressão de estranhamento. Então, o professor questionou e a resposta da turma foi unânime: “Isso é muito difícil!”. O professor pediu que não se preocupassem, porque a dificuldade era normal, em virtude de ser um conteúdo novo e por isso o estranhamento. Convidando-os à releitura, seguida de uma explicação mais detalhada: o professor partiu do exemplo presente no módulo, página 25, na sequência, ampliou para algo da realidade da turma, conforme a reprodução abaixo:

Professor pesquisador: Observem que o signo/palavra – árvore – contém um conceito, o que entendemos sobre ela, mas este conceito

ganha forma, representação, que chamamos de significante, a representação do objeto, que passa a ser representada como imagem mental. Vamos pegar algo da nossa realidade, observem a nossa sala de aula com palavras, frases, desenhos, sinais nas paredes, todas essas inscrições são signos, porque possuem um significante (a forma na parede; e a nossa compreensão, o que significam estes signos, a partir disso, construímos uma imagem mental de cada uma) (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, VOZ DO PROFESSOR GRAVADA DURANTE A AULA, 08/08/2019).

Após esta explicação, a turma ficou mais tranquila e mencionou que havia entendido, então houve a continuação da leitura sobre os elementos do signo (ícone, índice e símbolo). O professor continuou a explicação, permitindo que a turma refletisse sobre uma mancha ou sinal no corpo de uma pessoa que começa a dar indícios de mudança na sua forma e seu tamanho, desconfiada, a pessoa vai ao médico que investiga e chega ao diagnóstico de um câncer. Conclui o professor que dessa forma dizemos que os signos indicam outros signos, ou seja, o signo/mancha é indicador de outro signo/que pode ser um câncer. Assim o nomeamos de signo índice, porque indica algo com existência no mundo²⁵.

Por conseguinte, a turma se pronunciou fazendo questionamentos a partir de exemplos que demonstraram acolhimento e encaminhamento da compreensão do conteúdo. Seguem algumas falas:

Aluna 07: O casaco que uma pessoa está usando pode ser um signo índice!?! (08/08/2019).

Alunos 04: Uma pessoa parecida com a outra ou dois irmãos gêmeos poderia ser um signo ícone? (08/08/2019).

Da fala da aluna 07, o professor pesquisador confirmou e explicou que, nesse caso, o casaco é um signo que indica um fato – usamos o casaco para proteção contra o frio – por exemplo, portanto o casaco é indício de um fato com existência no mundo (sentir frio). Já sobre o questionamento do aluno 04, o professor esclarece que o caso citado por eles não pode ser um exemplo de signo ícone, já que este signo funciona como representação de determinado objeto, a partir das suas características, semelhanças, como uma fotografia que captura a representação de uma pessoa. Nos casos citados, explica o professor, cada signo é único, com suas próprias características e um não pode funcionar como ícone do outro.

²⁵ Esta explicação pauta-se na concepção de signo de Pierce (2000).

A leitura prosseguiu sobre o conceito de símbolo, momento em que a compreensão foi mais tranquila visto que a turma já havia discutido sobre o símbolo quando se falou de linguagem simbólica, restando ao professor pesquisador esclarecer que o símbolo está muito associado à cultura pelo caráter de lei, regras e acordos socioculturais (PIERCE, 2000). Mas, também, é dinâmico, representa algo diferente da imagem imediata (DURAND, 2002; JUNG, 2016), como no movimento “caras pintadas”, visto na página 17 (Apêndice), que a bandeira pintada no rosto, enrolada no corpo, passa a simbolizar um ato político de protesto.

Os registros de alguns alunos, reproduzidos a seguir, demonstram a compreensão dos conceitos, como as alunas 07 e 11 e, a compreensão do aluno 17, mesmo com alguns equívocos em relação ao signo (ícone e índice), respectivamente.

Figura 28: Resposta da aluna 07

ATIVIDADE 3

Como base nos conhecimentos adquiridos até aqui sobre linguagem, realize uma leitura dos três textos verbo-visuais seguintes, considerando os três aspectos do signo (ícone, índice e o símbolo). Atente para a sequência dos textos.

Texto 1

Pegadas na Areia

Um dia tive um sonho...
 Sonhei que estava andando na praia com o Senhor, e no céu passava cenas da minha vida.
 Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu, e outro do Senhor.
 Quando a última cena de minha vida passou diante de nós, olhei para trás para as pegadas na areia; notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida. E perguntei ao Senhor:
 - Senhor, tu não disseste que tendo eu resolvido te seguir, tu andarias sempre comigo em todo o caminho? Contudo, notei que durante as maiores tribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que mais necessitei de ti, tu me deixaste sozinho.
 O Senhor me respondeu:
 - Meu querido filho, jamais te deixaria.
 Nas horas de provas e de sofrimento, quando viste na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas, foi exatamente aí que te carreguei nos braços.
 Fonte: <<http://www.pensador.com/>>.

Texto 2

Figura 27: pegadas na areia



Texto 3

Figura 28: pegadas na areia



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/401383385513108151/?lp=true>>.

O signo símbolo tem sido representado pela palavra Senhor que é uma palavra aceita por todo mundo para representar Deus ou Jesus.

O signo índice no texto 2 representa as pegadas que indica que passou alguém por ali mas não sabemos quem é.

O signo ícone é representado por uma fotografia que nos faz lembrar a figura de Jesus, nos fez imaginar a pessoa que o mundo fantasiou para ter uma imagem de como seria Cristo.

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

As respostas dos alunos 11 e 17, a seguir, foram transcritas em notas de rodapé²⁶, pela má qualidade das imagens.

Figura 29: Resposta da aluna 11

ATIVIDADE 3

Como base nos conhecimentos adquiridos até aqui sobre linguagem, realize uma leitura dos três textos verbo-visuais seguintes, considerando os três aspectos do signo (ícone, índice e o símbolo). Atente para a sequência dos textos.

Texto 1

Pegadas na Areia

Um dia tive um sonho...

Sonhei que estava andando na praia com o Senhor, e no céu passava cenas da minha vida.

Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu, e outro do Senhor.

Quando a última cena de minha vida passou diante de nós, olhei para trás para as pegadas na areia; notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida. E perguntei ao Senhor:

- Senhor, tu não disseste que tendo eu resolvido te seguir, tu andarias sempre comigo em todo o caminho? Contudo, notei que durante as maiores tribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que mais necessitei de ti, tu me deixaste sozinho.

O Senhor me respondeu:

- Meu querido filho, jamais te deixaria.

Nas horas de provas e de sofrimento, quando viste na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas, foi exatamente aí que te carreguei nos braços.

Fonte: <<http://www.pensador.com/>>.

Texto 2

Figura 27: pegadas na areia



Texto 3

Figura 28: pegadas na areia



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/401383385513108151/?lp=true>>.

As pegadas é um índice porque representa um fato e um vestígio que alguém caminhou por aquela praia. A imagem de Deus é um símbolo ícone pelas características da imagem lembra Deus, as roupas, o porte. No mesmo texto 3, Deus é o símbolo porque representa algo que todos aceitam como verdade absoluta.

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

²⁶ **Resposta da aluna 11:** “As pegadas são um índice porque representa um fato, é um vestígio que alguém caminhou por aquela praia. A imagem de Deus é um símbolo ícone pelas características da imagem lembra Deus, as roupas, o porte. No mesmo texto 3, Deus é o símbolo porque representa algo que todos aceitam como verdade absoluta” (08/08/2019).

Figura 30: Resposta do aluno 17²⁷

Como base nos conhecimentos adquiridos até aqui sobre linguagem, realize uma leitura dos três textos verbo-visuais seguintes, considerando os três aspectos do signo (ícone, índice e o símbolo). Atente para a sequência dos textos.

Texto 1

Pegadas na Areia

Um dia tive um sonho...
 Sonhei que estava andando na praia com o Senhor, e no céu passava cenas da minha vida.
 Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu, e outro do Senhor.
 Quando a última cena de minha vida passou diante de nós, olhei para trás para as pegadas na areia; notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida. E perguntei ao Senhor:
 - Senhor, tu não disseste que tendo eu resolvido te seguir, tu andarias sempre comigo em todo o caminho? Contudo, notei que durante as maiores tribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que mais necessitei de ti, tu me deixaste sozinho.
 O Senhor me respondeu:
 - Meu querido filho, jamais te deixaria.
 Nas horas de provas e de sofrimento, quando viste na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas, foi exatamente aí que te carreguei nos braços.
 Fonte: <<http://www.pensador.com/>>.

Texto 2

Figura 27: pegadas na areia



Texto 3

Figura 28: pegadas na areia



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/401383385513108151/?lp=true>>.

Nos textos verbos - visuais foi possível identificar o signo índice, o signo ícone e o signo símbolo, onde o signo índice é o sonho do eu lírico pois representa o fato de que ele dormiu, pois, quem sonha dormi, o ícone são as pegadas de Cristo e do eu lírico na areia, pois representa uma cópia dos seus pés, já o signo símbolo, é Cristo pois representa a fé, aquilo dito como uma verdade para todos.

Fonte: Acervo do pesquisador

Ao final desse momento, durante algumas considerações sobre as próximas aulas, a aluna 11 destacou:

Aluna 11: Estou adorando essas aulas, porque todo mundo participa e o tempo passa rapidinho (08/08/2019).

²⁷ **Resposta do aluno 17:** “Nos textos verbo - visuais foi possível identificar o signo índice, ícone e símbolo, onde o signo índice é o sonho do eu lírico pois representa o fato de que ele dormiu, pois, quem sonha dormi, o ícone são as pegadas de Cristo e do eu lírico na areia, pois representa uma cópia dos seus pés, já o signo símbolo, é Cristo pois representa a fé, aquilo dito como uma verdade para todos”(08/08/2019).

A fala da aluna nos serviu como estímulo, porque estávamos saindo de uma sequência de aulas em que a turma sentiu muita dificuldade na compreensão dos conteúdos, mesmo com uma boa participação, como sustentou a fala da aluna. A aula parecia prestar-se a uma experiência exitosa, dando sentido àqueles momentos das vidas dos discentes e esta reflexão confirmou-se outra vez na fala da aluna 11, que declarou, após a leitura do texto “Pegadas na areia”:

Aluna 11: No momento que estava lendo, professor, ia passando na minha mente todas essas cenas descritas no texto (15/08/2019).

A aluna descreveu a atividade cognitiva dos seus pensamentos. Segundo Chauí (2000), a linguagem possibilita que nos relacionemos com nosso pensamento por meio das palavras. Portanto, ali se fazia uma experiência significativa.

Quanto ao grafite, a turma pode conhecer e discutir o trajeto deste gênero e sua (res)significação na/pela sociedade, com traços da arte rupestre, passando pela pichação, atualmente, como arte urbana. Seguem alguns exemplos da participação da turma:

Aluna 11: Estou lembrando do *Orkut* que foi o primeiro meio de comunicação na internet que as pessoas usam muito para postar fotos.

Aluno 04: Quando eu picho a casa de alguém sem autorização é um crime?

Aluna 13: Acho que a pichação suja e o grafite embeleza (20/08/2019).

O professor pesquisador enfatizou que as questões levantadas pela turma eram importantes e destacou que é possível observar na própria leitura que existe uma lei que criminaliza a pichação e legaliza o grafite como arte. Mas precisamos entender, também, que esses gêneros multimodais existem porque tem uma função social, cada um com suas características e semelhanças. Em seguida, solicitou que a turma atentasse para o caráter transgressor da pichação, da regra social, até mesmo da lei. Pichar é intervir em um espaço sem autorização, muitas vezes, o grafite também é construído nessas condições, porém, tem características mais elaboradas, utiliza diversas cores, traços mais elaborados, caracterizando-se como arte urbana. Dessa forma, não perde a característica da intervenção no espaço urbano como a pichação e, na maioria das vezes, atuam por meio de crítica social, uma denúncia de algo que não vai bem na sociedade.

Durante a leitura, o professor pesquisador questionou a turma sobre o entendimento do grafite, página 28, do módulo, reproduzido na figura 31.

Figura 31: Recorte da página 28, do módulo do aluno.

O que acha de exercitar um pouco o que aprendeu sobre o gênero textual grafite e sua linguagem?!

ATIVIDADE 1

O Graffite figura 32 - à direita- faz parte da obra de um dos artistas brasileiros mais conhecido no mundo, que atende pelo codinome Kobra. O texto foi retirado do blog "Ética para a paz", onde foi usado como linguagem de capa do artigo intitulado "De crime à arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo".

Com base na leitura do texto e em seus conhecimentos de mundo responda as questões seguintes.

Figura 32: Graffite de Kobra em São Paulo



Fonte: <<http://eticaparapaz.blogspot.com/>>2017/01/>

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Dentre tantas manifestações pela turma, a do aluno 18 despertou nossa atenção, pois este ainda não havia se pronunciado nas aulas. Ele se expressou assim:

Aluno 18: É um deboche, uma ironia, o grafiteiro denuncia que a cidade tem muito morador de rua (20/08/2019).

Pela exposição do aluno, o professor pesquisador percebeu que mesmo sua participação sendo tímida, o seu entendimento sobre a discursividade presente na linguagem foi pertinente, percebendo a intervenção do sujeito/autor na linguagem (GUIMARÃES, 2002). Neste momento da aula, o professor questionou a turma sobre questões funcionais do gênero textual grafite, como: a quem se destinava a mensagem veiculada no texto base da atividade e o seu possível leitor. Como os alunos tiveram dificuldade em responder, o professor explicou que as marcas linguísticas, a exemplo de palavras, frases e marcas de linguagem, o contexto histórico-social em que o texto foi escrito, os fatos e acontecimentos aos quais o texto se refere, funcionam como conteúdos pressupostos que dão pistas sobre seu possível leitor (FIORIN, 2008). Só então, os alunos conseguiram identificar palavras/expressões que apontavam para um possível leitor do texto, conforme a fala do aluno 04:

Aluno 04: *'Welcome to Brasil'* a mensagem é para os turistas, professor (20/08/2019).

O professor pesquisador refletiu o movimento de interpretação realizado pelo aluno, associando a expressão escrita em língua estrangeira ao possível leitor do texto (turista estrangeiro). Este fato confirma o pensamento de Geraldi (2015a): que o texto é lugar de encontro entre autor/leitor, enquanto co-enunciadores do texto e constituidores de efeitos de sentidos possíveis na materialidade textual.

A discussão realizada pela turma aponta para a necessidade das instituições escolares incluírem no rol dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, textos produzidos pelos sujeitos que estão nas periferias das cidades, trazendo identificação e valorização às suas práticas sociolinguísticas desvalorizadas, incompreendida, muitas das vezes, pelo grupo social do qual o sujeito faz parte. Com isto, a escola proporciona a compreensão sobre tais práticas e o sentimento de valorização por parte de muitos alunos, que fazem parte deste universo e que também são produtores, admiradores dessas práticas de linguagem.

Esta importância é defendida no seio dos estudos linguísticos contemporâneos, no âmbito da Linguística Indisciplinar (LOPES, 2006) e da Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017), que os sujeitos se reconheçam nos textos estudados, reconheçam suas práticas de linguagem ricas de recursos linguísticos a serem explorados e potencializadores nas/das aulas de LM.

A leitura teve continuidade sobre o conceito de identidade cultural, gerando boas discussões sobre a diversidade do povo brasileiro, como resultado do processo de colonização. Momento que a turma pode expressar seu entendimento e enriquecê-lo, aprimorá-lo a partir das colocações dos colegas e do professor. Após as leituras, a turma foi convidada a assistir dois vídeos, com o objetivo de esclarecer o conceito de identidade cultural e um terceiro (videoclipe), para que a turma pudesse refletir e exercitar o conteúdo a partir de um exemplo prático. Questionados sobre os vídeos e sobre o que entendiam por identidade cultural, e o que havia mudado nesse entendimento, após assistir aos vídeos, alguns alunos declararam:

Aluno 04: Eu achava que tinha a ver com a nossa origem, aquilo que a gente gosta, continuo achando isso (22/08/2019).

Aluna 07: Pensava que era uma marca como o costume, um tipo de comida que gostamos, professor, que passa de pai para filho, depois dos vídeos, entendi que são questões relacionadas a cultura que a

gente se identifica, se gosto de forró, essa é minha identidade musical, assim como gosto de comia paraibana, chinesa (22/08/2019).

Aluna 13: Não tinha ideia do que era isso, mas achei interessante no vídeo que nascemos como folha em branco e vamo cresceno e seno preenchido pela cultura, formano nosso gosto, nossa identidade. Então acho que é isso que os menino falaro, tudo que a gente gosta forma nossa identidade (22/08/2019).

Aluna 10: Morei um tempo em São Paulo e as pessoa ria muito do meu jeito que falar, até que eu mudei rapidamente fui aprendendo o jeito deles para não passar por constrangimento, por isso me identifiquei com o vídeo – clipe do cantor Rapadura, ele pede para o nordestino assumir sua cultura, eu não assumi (22/08/2019).

Aluna 07: Aconteceu o mesmo com minha mãe, ela morou no Rio de Janeiro, mas nunca disse a ninguém que era nordestina, porque ela tinha vergonha, então o Rapadura está falando pra ela, pedindo pra ela se assumir. Já comigo foi diferente, quanto mais eu falava do meu modo e as pessoas perguntavam, o que significa isso, “oxente” e eu dizia, daqui a pouco eles estavam falando “oxente” também. Então eu fiz o que Rapadura pede, me vesti de minha cultura e o povo do Rio que começou a falar do meu jeito (22/08/2019).

O professor pesquisador elogiou os exemplos citados e endossou que a identidade cultural é tudo que nos representa e que carregamos conosco, porque nos pertence, faz parte de nós: nossas referências de família; de grupos na sociedade; a nossa língua; características culturais das produções regionais como o cordel, forró, festas populares como o São João, formam nossas identidades. No prosseguir da aula, o professor pesquisador instruiu a turma para responder as atividades do módulo e percebeu que os vídeos ajudaram na assimilação do conceito de identidade cultural e aprofundamento do entendimento de cultura, pois os depoimentos da turma sobre suas experiências de vida foram primordiais para a aproximação dos conteúdos estudados. Fato que demonstra o quão rico é o material humano acumulado por este público (BRASIL, 2006a).

Quanto ao entendimento das linguagens multimodais/híbridas, a turma sentiu dificuldade em perceber a mistura de ritmos e instrumentos na letra da canção, mesmo ouvindo e assistindo ao videoclipe “Norte nordeste me veste”, do Rapper Rapadura, cuja atuação é performática entre a voz e o corpo (áudio – visual) (ZUMTHOR, 1997), meio pelo qual o artista recria todo universo cultural nordestino, despertando a atenção da turma, manifestada na fala da aluna 06:

Aluna 06: Gosto desse cantor porque ele me faz lembrar quando vivia no sítio, da vida com pai que já faleceu, como a gente acordava cedinho, tomava o leite da vaca que meu pai já tinha tirado, era muito bom! (22/08/2019).

A linguagem híbrida e performativa do Rapper mostra-se com grande potencial em ativar o imaginário da aluna, fazendo-a recordar a vida de outrora (ZUMTHOR, 1997). Esta perspectiva de ensino de linguagem justifica-se na integração dos sistemas (imagens, gestos, sons, cores, movimentos cores) que mobilizam saberes além do verbal, criando um universo multisemiótico, tão presente no mundo contemporâneo (PARAÍBA, 2008). Vejamos os registros dos alunos 07 e 17, nesta ordem. A resposta da aluna 07 demonstra uma compreensão satisfatória sobre as misturas das linguagens e seu funcionamento.

Figura 32: Resposta da aluna 07

4) Leia o trecho do Rap Repente de Rapadura Xique-Chico a seguir e, em seguida, responda às questões seguintes:

<p>"[...]São raros nossos autores amparo pra agricultores Calcários pra pensadores preparo pra incitação Sou coco e faço cocada embolada bolo na hora Minha fala é a bala de agora é de aurora e de alvorada Cortando o céu da estrada do nada eu faço de tudo Com a enxada aro esse mundo e no estudo faço morada</p>	<p>Sou doce lá dos engenhos e venho com essa doçura Contenho poesia pura a fartura de rima tenho Desenho nossa cultura por cima e não por de baixo Não sabe o que é cabra macho? me apresento rapadura Espanco suas calças largas com vagas para calouros Estranha o som do Gonzaga a minha sandália de couro[...]."</p>
---	---

Qual é a outra linguagem, além das já citadas, que está presente no trecho do Rap Repente? Para comprová-la, transcreva trechos que revelam essa linguagem.

"Sou coco e faço cocada embolada bolo na hora."

5) Qual o instrumento musical que marca a mudança de ritmo e alterado a voz do rapper repentista?

o pandeiro

Fonte: acervo do pesquisador (2019).

Enquanto a resposta do aluno 17 demonstra certa dificuldade em compreender e perceber o conteúdo híbrido das linguagens, por sua complexidade funcional.

Figura 33: Resposta do aluno 17

As várias linguagens que compõem o Rap Repente o caracterizam como uma Linguagem complexa! Ao assistir o vídeo e ler o trecho da música como você percebeu esta característica?

A linguagem complexa, a troca de ritmos, mistura de culturas e o beatbox.

4) Leia o trecho do Rap Repente de Rapadura Xique-Chico a seguir e, em seguida, responda às questões seguintes:

Fonte: acervo do pesquisador (2019).

Figura 34: Resposta do aluno 17

seguintes:

“[...]São raros nossos autores amparo pra agricultores
 Calcários pra pensadores preparo pra incitação
 Sou coco e faço cocada embolada bolo na hora
 Minha fala é a bala de agora é de aurora e de alvorada
 Cortando o céu da estrada do nada eu faço de tudo
 Com a enxada aro esse mundo e no estudo faço morada

Sou doce lá dos engenhos e venho com essa doçura
 Contenho poesia pura a fartura de rima tenho
 Desenho nossa cultura por cima e não por de baixo
 Não sabe o que é cabra macho? me apresento rapadura
 Espanco suas calças largas com vagas para calouros
 Estranha o som do Gonzaga a minha sandália de couro[...]”.

Qual é a outra linguagem, além das já citadas, que está presente no trecho do Rep Repente? Para comprová-la, transcreva trechos que revelam essa linguagem.

Ritmo, “Com a enxada aro esse mundo e no estudo Sou doce lá dos engenhos e venho com essa doçura”

5) Qual o instrumento musical que marca a mudança de ritmo e alterado a voz do rapper repentista?

Beats e rítmica.

Fonte: acervo do pesquisador (2019).

O professor pesquisador atribuiu esta dificuldade à falta de hábito dos alunos em resolver atividades que explorem este nível multimodal/discursivo/cultural inerente à linguagem. O que não encontra razão de ser, pois Lopes (2006, p. 48,) afirma que a linguagem é conectada a um conjunto de relações que se movem continuamente, “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais”. Evidência que demarca a tendência de os estudos atuais focalizarem a linguagem com prática social, observando-a em uso, totalmente relacionada com uma rede de fatores contextuais.

Havíamos chegado ao final da segunda unidade e tínhamos uma atividade extraclasse a ser realizada. O professor pesquisador passou as instruções para a visita ao museu digital de Campina Grande, que ocorreu no sábado seguinte (31/08/2019), às 11hs da manhã, com saída da escola. A turma estava muito agitada por esta aula de campo, 90% dos alunos não havia visitado um museu, as expectativas também eram por parte professor pesquisador, pelo fato do museu em questão oferecer uma experiência inovadora, proporcionada pelas novas tecnologias, o contato com a história a partir do novo, por intermédio da linguagem, códigos e suas tecnologias. A turma foi instruída para que, no próximo encontro, fosse realizado um bate papo avaliativo sobre a visita ao museu.

Seguem registros desta atividade extraclasse, expostos no quadro de figuras a seguir, por ordem de acontecimentos e acompanhados de reflexões sobre as falas dos alunos e nota de campo, registrada no diário de pesquisa do professor pesquisador.

Figura 35: Visita ao Museu Digital de Campina Grande - PB



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Inicialmente, sobre a visita ao museu, vale destacar que o horário e dia da visita (sábado pela manhã – 11hs) foram escolhidos em comum acordo com a turma, visto que muitos trabalhavam. Dentre as mulheres, muitas não podiam durante a semana, e como o museu não funcionava no horário de aula (noturno), restou-nos o horário dos sábados, das 9hs às 13hs, mesmo assim, alguns alunos não conseguiram participar. Segundo destaque foi a expectativa do professor pesquisador, frente aos depoimentos da turma sobre nunca ter visitado um museu, salvo uma ou outra exceção. Neste sentido, proporcionamos uma espécie de redemocratização de acesso aos espaços da cidade, comumente elitizados, privilegiados, àquela turma da EJA, cuja realidade socioemocional mostrava-se carente. Sendo por meio da escola, provavelmente, a única chance de aqueles alunos expandirem seus horizontes.

Esta realidade é explicitada como característica do público da EJA (BRASIL, 2006a). Para documento, a compreensão dessa realidade deu-se a partir de Paulo Freire, nos anos 60, ao reconhecer que o analfabetismo perpassava a pedagogia, atingindo aspectos sociais e políticos da vida. Sob este prisma, a educação deve agir a favor dos que se encontram em condições desfavorecidas, econômico-politicamente, em busca da “transformação da sociedade geradora de pobreza” (BRASIL, 2006a, p. 16).

Dentre os inúmeros depoimentos da turma que comprovam o exposto e o quanto os alunos ficaram satisfeitos, encantados com a visita ao museu, destacamos dois depoimentos que surgiram durante conversa com o professor pesquisador, pela simplicidade/humildade da turma que, na maioria das vezes, não consegue expressar-se em palavras e o silêncio faz-se significativo, silêncio que chamou a atenção da recepcionista do museu que, em certo momento, soltou um “que turma silenciosa”. Entretanto, bem sabia o professor que aquele silêncio estava preenchido de sentido – encantamento/sedução – (PLATÃO *apud* CHAÚÍ, 2000), já de outras vezes, as palavras saem, porém com grande economia, mas, substancial na expressão de emoções. Uma singularidade da turma:

Aluna 19: Nossa, que coisa maravilhosa isso que o senhor fez pra gente! Eu adoro suas aulas e com isso aqui, o que vou fazer?!

O casal de **alunos (04 – 25):** Que lindo isso aqui! é nossa primeira vez em um museu, tamo gostano muito. Obrigado por trazer a gente!

Aluna 02: Que lindo este museu, fico só pensando nos meus filhos, minha família não conhecer isso aqui, tão perto deles.

O casal de **alunos (21 -23):** obrigado por esse presente que o senhor deu a gente, esse final de semana vai marcar nossa vida na escola (31/08/2019).

O professor pesquisador, de forma singela, pediu apenas que:

Professor pesquisador: Aproveitem, [...] e aprendam bastante, tirem fotos, divirtam-se (NOTA DE CAMPO 05, 31/08/2019).

Na volta para à escola, a aluna 19 fez a seguinte reflexão:

Aluna 19: professor, depois desse passeio vai ser difícil não querer outro desse, esse ano ainda vamo tê outro? (31/08/2019).

Toda a turma emite a forte expressão: “é mesmo, viu!!! [rsrsrsrsr]”. Dentre os depoimentos que surgiram no grupo (mídia de *whatsapp*) da turma, destacamos alguns, a seguir, que tocaram, sensibilizaram nosso coração e, sobretudo, reforçam o perfil da turma como carente de momentos de lazer, embora o encontro significasse uma aula de campo, para a turma, não passava de um dia diferente, de um momento de diversão (BRASIL, 2006a).

Aluna 13: Aprendo muito com o senhor todos os dias (31/08/2019).

Aluna 27: Professor, muito obrigado, por me proporcionar esse passeio, eu ameeeei!!! por me tirar da minha vidinha monótona, e proporcionar a gente essa grande oportunidade! (31/08/2019).

Aluna 23: Admiro demais o senhor, professor, parabéns pelo o que o senhor fez por a gente (31/08/2019).

Os depoimentos da turma nos fizeram refletir sobre o papel e responsabilidade do educador em realizar algo significativo para a vida daqueles estudantes, cujas memórias geradas, muitos deles levarão para vida toda. O que reflete os referenciais para o ensino da EJA, conforme exposto a seguir:

Se vasculharmos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, veremos que o que fica na nossa memória não são os conteúdos, mas marcantemente os professores. A figura do(a) professor(a) aparece, em nossas lembranças, como aquela que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém com quem nada aprendemos ou até como aquela pessoa com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua. Isso nos ajuda a compreender que o(a) professor(a) exerce um papel determinante e de responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso de qualquer um de seus alunos (BRASIL, 2006a, p.17).

Esse momento culminou com o encontro (bate papo) em sala de aula, onde a turma pode, de forma mais pontual, expressar-se a respeito da visita ao museu e fazer, individualmente, avaliações.

Aluno 08: Professor, logo na entrada que tava passando o filme lembrei logo dos tropeiros, eu conheci um grupo de tropeiros em Pombal, uns anos atrás, eles hoje são dono de comércio, eles me contaram como era a viagem que fazia pra Campina Grande, os feirantes viajavam juntos, passavam mais de três meses dormindo no mato, e era conhecido como tropeiros, era muito sofrimento e hoje em dia, tudo é mais fácil (31/08/2019).

A aluna 19 falou que sempre quis estudar, mas por trabalhar muito quando solteira e, depois de casada, o marido não permitia que estudasse, e fez o relato transcrito a seguir, ouvido com atenção pela turma, que logo em seguida, retomou os depoimentos sobre a visita ao museu:

Aluna 19: Eu lembrei de quando morava no sítio, em Santa Luzia, a gente vendia loiça e andava muito com os jumento carregano os caçoá com loiça pra vender, meu pai trabaiva no roçado do povo, descia serra e subia serra, para vender na rua, era muito sofrimento, professor, a gente passava oito, quinze dia dentro do mato, lembrei de toda minha vida que esse ano faço 79 ano, fiquei muito feliz, mas, chegô a minha vez e vou estudá (31/08/2019).

Aluna 11: Achei lindo os óculos em três D, que oferece a gente assistir uma quadrilha junina na pirâmide dentro do parque do povo, a gente vai girando, e as cenas da quadrilha, os dançarinos vão surgindo, mostrando novos passos, parece um convite pra dançar. Mas pensei que no museu a gente não podia tocar em nada, vejo isso na televisão, nesse é diferente a gente pode tocar, assistir filme, mexer nas telas, vê os documentos, parece que a história tá se repetindo (31/08/2019).

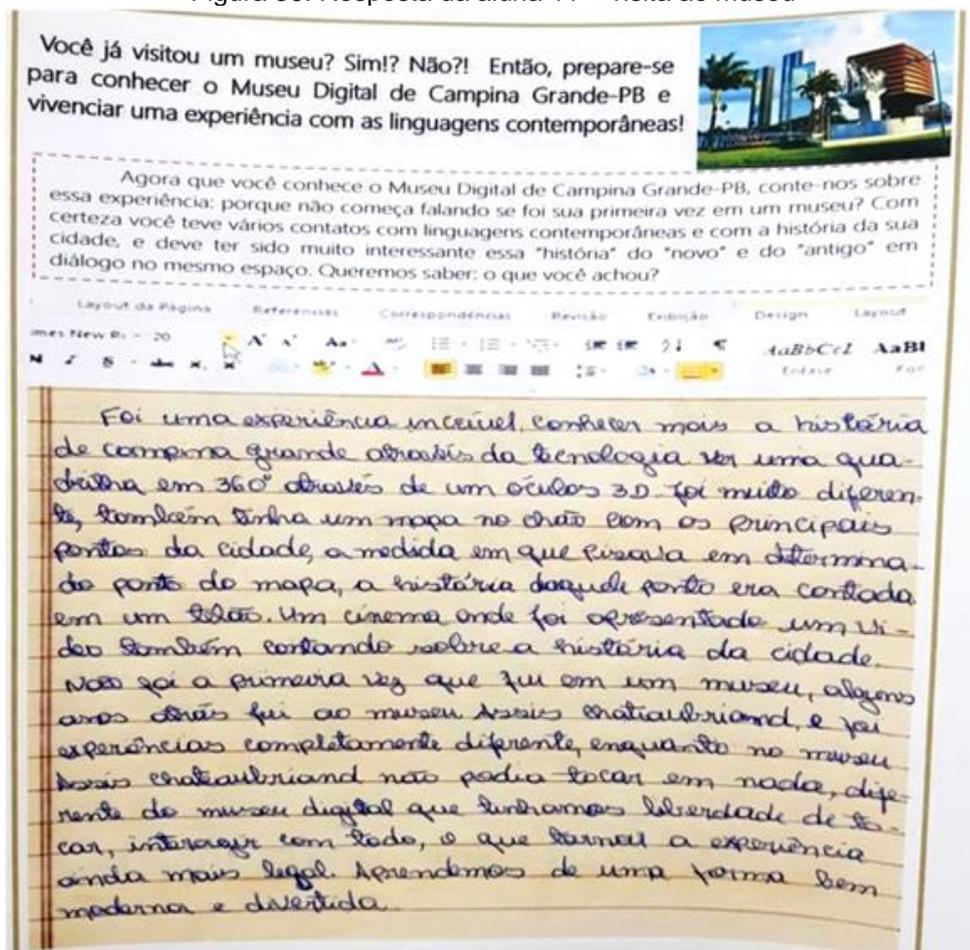
Aluno 08: Foi muito interessante revê toda história da cidade através do mapa digital no piso, ficar ali em pé na figura e o filme começava na tela, coisa que nem lembrava mais e coisa que eu nem sabia, como a história do algodão, da feira central, do centro da cidade, como surgiu a indústria de Campina, eu sou de 1973, e a história da cidade uma parte é de 1947, me senti vivo tudo aquilo ali, e como fomo bem tratado, professor, hoje na sociedade somo tão mal tratado, o cuidado e o amor que elas tem em mostrar tudo a gente, é muito grande (31/08/2019).

Este momento foi de muitas reflexões e reforçou nossa impressão sobre a importância significativa, para turma, da visita ao museu, por lhe conduzir ao encontro de suas raízes, suas memórias individuais/de família, coletiva, à história da cidade onde moram. Uma experiência inovadora, imersa nas tecnologias, que os deixou encantados e que ganhou vida através do contato com a diversidade de textos em formatos diversos, numa existência de modo latente, os textos insurgem sobre superfícies moventes e suportes variados (telas eletrônicas/digitais), pisos que, por meio dos pés, acionam-se uma dada história/memória numa tela vertical e as vozes surgem, por um instante, atualizam histórias, memórias, outras vozes do passado, possibilitando que outras histórias/estórias sejam escritas, oralizadas, contadas por meio da tradição, uma tradição complexa, já que a voz ganha vida “na movência dos textos” (ZUMTHOR, 1993, p. 144).

De fato, a voz se constitui como enunciado de cunho social, pautado na prática da oralidade, que transmite uma experiência íntima do ser e do conhecimento da

tradição, que constrói crenças, hábitos (ZUMTHOR, 1997). Portanto, outros textos/narrativas, a exemplo da reprodução da proposta de atividade, reflexão da aluna 11, reproduzida na figura 36, a partir de sua experiência num presente híbrido de linguagens e culturas digitais (BAUMAN, 2013).

Figura 36: Resposta da aluna 11 – visita ao museu



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O momento de reflexão sobre a visita ao museu foi muito importante. Embora a turma houvesse manifestado sua opinião durante toda a logística da visita e na mídia *whatssap* do grupo, faltava fazer o registro escrito no módulo, outra forma de expressão mais pontual, em que puderam dar curso às atividades cognitivas de linguagem: suscitar significações, evocar recordações, imaginar (CHAUÍ, 2000). Como o exemplo da aluna 19, tão bem acolhida no seio de outras gerações, rica na bagagem de vida e muitas barreiras a serem superadas no tocante ao conhecimento escolar, que lhe oferta oportunidades de novos letramentos. Para ela, “uma grande riqueza”, que se traduz ao nosso ver pela experiência de estar viva, de manter acesa a chama do desejo pela vida, desejo de aprender coisas novas (CAMPBELL, 2017).

Esta experiência fez-se exitosa. Observamos o brilho nos olhos da turma ao relatarem suas descobertas, suas impressões e alegrias sobre a visita ao museu, a vida que acontecia naquele momento, permitiu-nos refletir “o quanto a escola pública” pode enriquecer de experiências valiosas a vida de seus alunos, ao modo benjaminiano, uma experientiação, que só é possível por meio da linguagem como instrumento proporcionador da construção dos “*habitus*”, um agir e atuar socialmente, *performances* possíveis pelas vivências sociais, sempre em movimento, alimentadoras de uma “matriz cultural”, condicionante das escolhas e/dos sujeitos, de suas identidades sociais, híbridas, no mundo contemporâneo (RODRIGUES, 2017).

A este modo, a BNCC expõe que é responsabilidade da escola proporcionar atividades que removam os alunos do desinteresse pelo conhecimento, retirando-os de um estado de alienação que frequentemente os conduz ao fracasso escolar. De forma que a educação escolar deve atentar a “culturas distintas, [...] é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (BRASIL, 2018, p. 62).

3.6 LINGUAGEM E SOCIEDADE EM SIGNIFICAÇÃO

Nesta terceira unidade, a turma pôde conhecer e se aprofundar no conceito de historicidade como uma característica da linguagem relacionada à cultura, ampliando seu conceito de texto para além dos padrões. Desenvolveram habilidades de leitura de imagens simbólicas, a partir do estudo do gênero textual tatuagem como inscrição no corpo e prática de linguagem, com origem nas sociedades primitivas, em que a imaginação é fundamental. Para tanto, os textos selecionados proporcionaram à turma conhecer, discutir e refletir sobre o trajeto antropológico desta prática discursiva, histórica e cultural da inscrição no corpo. As curiosidades dos alunos pairavam desde os motivos que levaram os povos primitivos a fazerem desenhos no corpo, até o tipo de material que usavam. Conforme a pergunta da aluna 07:

Aluna 07: Como há tanto tempo, atrás, esse tempo todo antes de Cristo, esse povo conseguia fazer, desenhar na pele. O que eles usavam como tinta e por que eles faziam? Porque hoje a gente desenha, porque acha bonito, pra representar alguma coisa, e eles como era? (10/09/2019).

O professor pesquisador esclareceu que as sociedades primitivas já possuíam um conhecimento muito grande sobre a natureza, que elas utilizavam a seiva das árvores como tinta, prática que permanece até hoje, em algumas sociedades, que evoluíram na utilização destas técnicas. Quanto aos motivos que os levavam a tal prática, o professor pesquisador explicou que dependia muito da cultura do povo, mas ia desde marcar no corpo, por meio de rituais, passagens das fases da vida, a fertilidade na mulher, aos eventos de guerra, nobreza, status, hierarquia social e questões religiosas, divinas. Neste campo, a discussão permitiu muitas reflexões, questionamentos e depoimentos pela turma, como os reproduzidos a seguir:

Aluna 07: Gosto dessas aulas porque dá a oportunidade da gente discutir assuntos, assim, que tem muito preconceito na sociedade. Lá em casa minha mãe sempre conversou sobre tudo com a gente, eu sempre vi a tatuagem como uma prática normal, nunca achei que fosse coisa de marginal como muita gente acha, e hoje na sua aula, a gente pode ver a tatuagem como uma prática cultural de vários povos antigos. Acho que o saída é a informação, tenho várias amigas que já tão grávida desde a adolescência e eu e minha irmã que sempre conversamos com minha mãe que certas coisas podem ter consequência, estamos estudando, trabalhando (10/09/2019).

Aluna 02: Ela tem razão, tiro por mim, que aos doze anos de idade já estava grávida, porque meus pais nunca deixaram a gente nem sair de casa, nem ter amizades, hoje me arrependo demais, jamais faria da mesma forma (10/09/2019).

Aluna11: Também concordo lá em casa também sempre conversamos com minha mãe, e isso nos deu a consciência de que nossos atos têm consequência e sempre tem tempo e idade pra tudo (10/09/2019).

As discussões transitaram nessa diversidade de gêneros, estimuladas pela prática da tatuagem, muito impregnada de energias vibrantes, ponto que o professor pesquisador percebeu oportuno questionar a turma sobre a importância de a escola trabalhar com gêneros textuais desta natureza. Frente às diversas manifestações da turma, concluímos (alunos, professor) que textos tabus ou os que sofrem preconceito na sociedade, devem adentrar o espaço escolar como forma de desconstrução de preconceitos e dar voz aos sujeitos marginalizados, tolhidos do direito do saber cultural, informacional, de construir suas próprias ideias e fazer suas próprias escolhas. Nesta perspectiva, e dialogando com a concepção de texto em Rodrigues (2011) e Geraldi (2015a), o texto foi apresentado aos alunos, pensando que sobre sua construção há sempre um querer dizer do enunciador, orientando a materialidade

textual inscrita na ordem do discurso, o ponto de encontro com seu leitor/co-enunciador.

Nas leituras que se sucederam, os alunos puderam conhecer algumas características da linguagem da inscrição no corpo, como a utilização/representação de animais, plantas, objetos, uma prática também oriunda das sociedades primitivas, conhecida como totemismo e que (res)significada, até certo ponto, perdura nos dias modernos/contemporâneos, como emblemas, brasões, em diálogo com movimentos artísticos de vanguarda, como o cubismo, com o acréscimo de traços mais delineados, formas geométricas e cores que, na esteira das sociedades hiperssemiotizadas, apresenta-se como linguagem multimodal. Assim, destacamos o comentário da aluna 07, no momento da leitura, página 39, do módulo do aluno.

Aluna 07: Ela tem uma cobra tatuada na perna, e parece ter uma característica bem [...] sorradeira, perigosa, e esta característica é comparada ao animal, que não ataca de vez, ela estuda a vítima, e espera o momento certo para atacar, é um animal inteligente. Sei disso porque outro dia tava assistindo uma entrevista da atriz Cleo Pires que também tem cobras tatuadas no corpo. Ela falou que a cobra pra ela é renovação (13/09/2019).

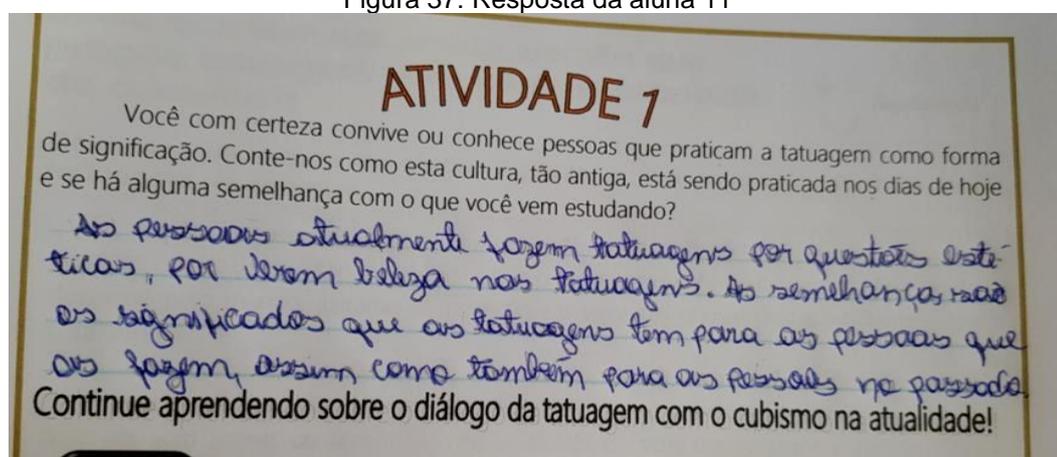
O professor pesquisador complementou e finalizou a fala da aluna, explicando para a turma que o uso da imagem do animal como desenho, é prática do totem e achou oportuno mencionar que, a identificação da pessoa com o que o animal representa, suas características naturais, muitas das vezes, ocorre inconscientemente. O homem se relaciona com uma ideia/imagem natural do animal. O professor pesquisador exemplificou usando a fala da aluna sobre a atriz mencionada, tomando a cobra e suas trocas de pele como fases de desenvolvimento biológico, que a atriz compara às fases da vida humana com a superação dos problemas. Assim ocorre a significação no imaginário da pessoa, a representação do animal relaciona-se com a personalidade humana (JUNG, 2016).

Neste ponto da leitura, a turma pode conhecer melhor o conceito de intertextualidade, ampliando-o para além da noção do diálogo entre textos, mas entre culturas, movimentos culturais e momentos históricos visíveis na materialidade textual, pela interdiscursividade que movimentam (GUIMARÃES, 2002). A este respeito, selecionamos registros de atividades da turma, estimuladas pela leitura de textos, como a inscrição no corpo da modelo alemã - *Lexy Hell*, e da proposta de

inscrição no corpo, pelo alemão *Peter Aurisch*, inspirada no movimento artístico do cubismo, criado por Pablo Picasso, demonstrando que os alunos conseguiram assimilar o diálogo com as artes vanguardistas.

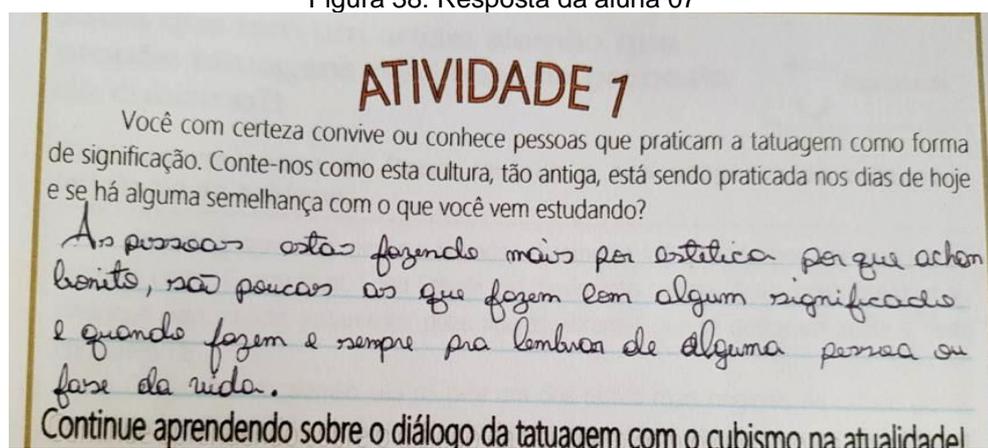
Como observamos nas figuras 37, 38 e 39, em que as alunas 07 e 11 conseguem identificar relações semânticas de semelhanças na prática da tatuagem e distinções entre o presente e o passado, como efeitos estéticos, representação das fases da vida, além dos traços geométricos, apontados pela aluna 11, como características do movimento cubista.

Figura 37: Resposta da aluna 11



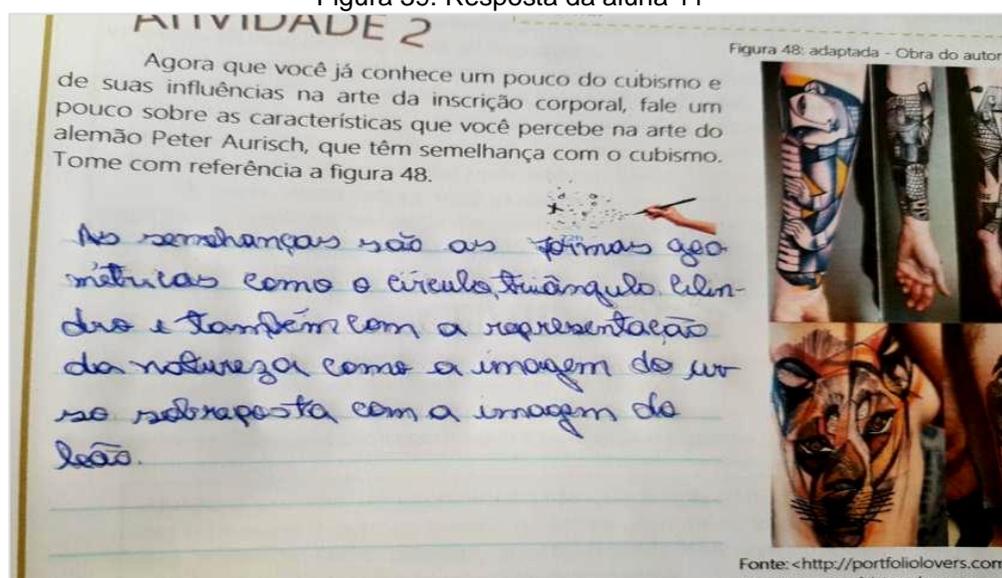
Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 38: Resposta da aluna 07



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 39: Resposta da aluna 11



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Chamou-nos a atenção, desde o início desta unidade, uma energia nova na participação da turma, até certa empolgação, embora a boa participação tenha sido comum durante o projeto. Do início do projeto, já tínhamos um mês e meio de aula, naturalmente, a turma estava entrando na rotina do cotidiano, mas o gênero textual tatuagem trouxe uma energia nova, que estimulou a participação e reforçou a vontade de superar os obstáculos que se apresentaram à turma.

Gostaríamos de destacar dois acontecimentos do último encontro, relacionados ao funcionamento da unidade escolar, sempre corriqueiros, que afetaram sobremaneira o desenvolvimento do projeto: o primeiro, no referido encontro, quatro professores faltaram e, para a turma das aulas do projeto, o professor pesquisador era o único professor na escola, sendo que aulas do projeto na turma eram as duas últimas do horário. Frente ao impasse, o receio era que a turma, ociosa e cansada, não esperaria pelo último horário, uma prática na escola frente às ausências dos professores, assim como os pedidos para adiantar as aulas e os aborrecimentos diante das negativas. Finalmente, quando chegamos à sala da turma, surpreendentemente, a turma havia esperado (inclusive os alunos que mais reclamavam) e receberam-me em coro: “professor, ficamos esperando só pelo senhor, os outros professores não vieram hoje”. A aluna 10 soltou um sonoro: “só fiquei porque era aula de português”.

Mediante este fato, não esperávamos uma aula participativa. Naturalmente cansados, neste dia em particular, a turma nutria expressões de aborrecimento e

muitas críticas à escola. Este ocorrido, muitas das vezes, é relatado pelos alunos da EJA como um dos motivos do seu abandono a vida estudantil que, também, aparece nas estatísticas citadas pelo manual da EJA (BRASIL, 2006a). Além do perfil dos professores, o modelo pedagógico adotado e a falta de maturidade deste público em lidar com todos esses problemas, somados aos seus históricos de vida, impulsionam seu fracasso escolar. Mas, para nossa surpresa, quando a aula começou as participações fluíram e, mais uma vez, constatamos que esse fenômeno só foi possível porque o conteúdo e a escola tornaram-se significativos, (res)significando suas essências na vida daqueles estudantes, que embora cansados e frente a todo vazio deixado pela educação pública, o projeto se sobrepôs, ganhou relevância em suas vidas.

O segundo acontecimento foi um agravante da estrutura educacional e sua precária gestão. Por falta de porteiro na escola, o vice-diretor surgiu na sala de aula, no início da segunda aula (às 21h e 40 min.), para avisar que iria embora, porque não havia ninguém na escola, além daquela turma, e ele considerava o contexto situacional perigoso. Portanto, deixaria o cadeado aberto no portão para que o professor se encarregasse de travar. Ao considerar inviável assumir aquela responsabilidade, o professor pesquisador junto com a turma decidiu encerrar a aula. Este problema repetiu-se no decorrer do projeto, até o retorno do porteiro. O professor pesquisador foi embora para sua residência com um enorme sentimento de frustração e de lamento pela educação pública, sentindo-se abandonado, tendo que lidar e administrar um contexto político, em que a figura do professor é atacada, desconstruída, sistematicamente, com a certeza de que a escola pública e, em particular, seus estudantes, principalmente, os de periferia, são as maiores vítimas de um sistema desumanamente excludente.

Estes acontecimentos condicionam tais sujeitos a uma verdadeira jornada de herói, que se faz pela busca de superar as lamentáveis condições econômicas e político-sociais em que se encontram: um processo movimentado pelo regime de imagens diurnas que se contrapõe ao regime das imagens noturnas (DURAND, 2002), ao forçar, diante da busca pela ascensão social, a superação de um dos maiores desafios do ser humano: mergulhar no seu interior e enfrentar um possível estado de auto desconhecimento, da escuridão de si, das suas imagens inconscientes em busca do seu processo de individuação (JUNG, 2016).

Nos encontros seguintes, a turma ocupou-se e pode aprofundar-se no conceito de intertextualidade alusiva (implícita e explícita), como um recurso utilizado e com forte presença na construção dos textos. Sobre este conteúdo, gostaríamos de destacar um questionamento realizado por determinada aluna durante as leituras, que fomentou uma nota de campo no diário do professor pesquisador, reproduzida logo a seguir:

Aluna 06: Professor, uma amiga da minha mãe sempre posta no *Facebook* a pergunta 'E agora José' e já percebi que sempre tem a ver com alguma questão política do país, eu já perguntei a minha mãe o que quer dizer esse 'E agora José', mas minha mãe não sabe dizer o que é (13/09/2019).

Para surpresa de todos, a aluna 19, de forma tímida, libera a voz cantando o poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado – E agora José – que ao ser musicalizado ganhou grande notoriedade popular.

Aluna 19: E agora José/estou sem mulher/ estou sem carinho/ [...] já não posso beber/ [...] /e agora José [...] (13/09/2019).

O professor pesquisador surpreso pela espontânea e oportuna participação da aluna, a elogiou, por demonstrar o fenômeno da intertextualidade alusiva, comprovando o estipulado por Guimarães (2002), que a intertextualidade faz-se pela interdiscursividade, relação entre texto e lugar do interdiscurso, que ora apresentava-se refletida pelas alunas, oportunizando o professor esclarecer, posteriormente, as dúvidas, e toda turma emitiu assobios e aplausos, que deixaram a aluna envergonhada. Segue reflexão registrada no diário de campo:

Professor pesquisador: A importância deste momento se deu pela vasta experiência de vida da aluna, já idosa, seu conhecimento de mundo que possibilitou seu pensamento tão espontâneo quanto inconsciente. Uma demonstração do fenômeno de linguagem (CHAUÍ, 2000), que demonstra a experiência de vida deste público como um potencial a ser utilizada pela escola (BRASIL, 2006), passível de fomentar as aulas de língua materna. A referida aluna, há muito tempo sem estudar, com filhos, netos e bisnetos, como ela mesma fala: 'ninguém quer que eu estude, meu esposo, falecido, não dexava, quando era soltera meu pai não dexava. A gente tinha que trabalhar, mas professor, meu sonho é estudar, saber ler e escrever meu nome, e hoje eu posso, professor. Adoro suas aula, aprendo demais com o senhor! Por isso nunca faltou sua aula, muito maravilhosa! Eu não escrevo quase nada como o senhor vê, mas tô leno devagarinho e

aprendeno muito'. Esta aluna, em particular nos conduz uma tranquilidade sobre uma de nossas maiores preocupações ao receber esta turma, como poderíamos ajudar a referida aluna com todas as limitações do ensino público. E, no decorrer do projeto, especialmente, no caso mencionado acima, percebemos que para esta aluna, estar naquela sala, convivendo com tantos alunos de gerações diversas a sua, fazia-a sentir-se privilegiada: vimos várias vezes este sentimento em sua face, todas as vezes que solicitamos a alguém para fazer uma atividade com ela e a pessoa aceitava, seus olhos fervilhavam. E na aula de hoje, no momento que num gesto inconsciente, aludiu ao poema de Drummond, tivemos a certeza de que ela estava no lugar certo, dando sua contribuição aos seus colegas. E que a linguagem na perspectiva abordada nesta pesquisa é a ponte para o ensino de língua materna, pois só por meio dela é que podemos valorizar o conhecimento e a experiência de vida dos sujeitos, diminuindo exclusões, democratizando espaços (histórico-socialmente) privilegiados. Pois, por meio da linguagem e sua historicidade, podemos entender os efeitos de sentidos gerados na enunciação pelos cruzamentos de discursos, pelas relações entre textos (GUIMARÃES, 2002) (NOTA DE CAMPO 06, 13/09/2019).

O segundo ponto fomentado pela situação diz respeito aos questionamentos/reflexões que surgiram por outros alunos permitindo uma compreensão mais apurada dos conteúdos pela turma, a exemplo da fala da aluna 02:

Aluna 02: Professor, quer dizer que quando a gente faz uma tatuagem sem conhecer os vários significados que uma imagem pode ter, a gente pode tá fazendo relação com outras coisas que não é o que a gente pretende, e isso pode ser perigoso, não é? [...]. Tô falando isso porque meu marido tem uma carpa tatuada, feita quando era solteiro e morava no bairro pedregal, e lá tinha dois grupo e a carpa significava de duas forma diferente para cada um, o peixe de cabeça pra baixo tem um significado, de cabeça para cima tem outro (13/09/2019).

O professor pesquisador endossou o pensamento da aluna no sentido da imagem ser símbolo, em seguida, pediu que a turma relembresse o que aprendeu sobre o símbolo e seu caráter convencional, que o liga diretamente as questões culturais, por isso, o símbolo precisa ser interpretado de acordo com a cultura do grupo do qual a pessoa faz parte (JUNG, 2016), e citou como exemplo mais um significado cultural da carpa, utilizada como inscrição no corpo para identificar os membros da máfia japonesa. A turma deu prosseguimento, respondendo as atividades do módulo, e nas próximas leituras pode se aprofundar nos usos do totem pela sociedade. Questionada sobre o conhecimento do uso do totem na cidade em que mora, a turma citou alguns casos, demonstrando o entendimento do conceito:

Aluna 07: Temos totem aqui em Campina Grande, nos times de futebol, o campinense usa a raposa como mascote, assim a raposa é o totem do campinense, e o galo é o totem do treze, e se eu gostar do leão e passar a usá-lo como símbolo, como uma amiga tem, então, a imagem do leão é o totem (13/09/2019).

Aluna 02: Nossa, é bem interessante, bem exótico! (13/09/2019).

Aluna 06: Professor, os signos do zodíaco que tem imagens de animal como representação, então cada animal é totem dos signos, não é!? (13/09/2019).

Aluno 08: Professor, a tribo de Judá tinha o leão como animal de representação, então o leão é o totem para a tribo?! (13/09/2019).

As citações de exemplos foram inúmeras, o professor pesquisador percebendo que a turma tinha assimilado a cultura da prática do totemismo, convidou a turma a seguir com a leitura do conceito de arquétipo, como conteúdos dinâmicos do inconsciente coletivo, que se materializam por meio de imagens simbólicas, suas representações variam de acordo com a consciência individual na qual se revela. O professor exemplificou com o motivo dos irmãos inimigos, que pode ter muitas representações, mesmo assim a ideia primordial conserva-se a mesma (JUNG, 2016). De outra forma, os alunos puderam perceber que uma imagem pode ser arquetípica, simbólica, quando por meio do inconsciente e do imaginário, passa a (res)significar conteúdos culturais na ordem do coletivo ou individual. Após a leitura, o professor pesquisador achou oportuno questionar a turma sobre o entendimento do conceito de arquétipo. Segue a fala aluna 06:

Aluna 06: Pelo que entendi sobre o arquétipo, vou dar um exemplo que acontece comigo, eu tenho uma relação bem estranha com o gato, ele me transmite muita coisa boa, sentimentos positivos, é como um elemento de proteção, eu vejo um gato e sinto paz. Tipo assim, quando eu tô agoniada, só em olhar o gato, ele ficar perto de mim, fico calma [...], então tenho o gato como meu animal de proteção, é isso né, professor?! (19/09/2019).

O professor pesquisador agradeceu a participação da aluna e advertiu que o exemplo dado demonstra o totem, pois expôs o animal com aspectos místicos, como amuleto de poder e proteção. A seguir, tranquilizou a turma que é comum confundir, visto que são conceitos novos e complexos, que não são trabalhados na Educação Básica. O professor pesquisador explicou que o arquétipo faz uso de uma ideia ou conceito para se manifestar por meio de imagens simbólicas (JUNG, 2016), e pediu para que a turma observasse o exemplo presente no módulo do aluno. A ideia ou

conceito original, que representa o leão na natureza, ele é rei dos animais, por sua capacidade de liderança. O animal é temido por sua força e valentia. Esta ideia cria uma representação arquetípica do animal, que pode ser (res)significada pelo inconsciente humano.

Nos momentos seguintes, a turma deu continuidade lendo imagens simbólicas de inscrições no corpo, compreendendo a relação entre linguagem e memória e alguns efeitos de sentido, resultantes da linguagem em uso. Dentre as imagens de inscrição no corpo lidas pela turma, havia uma cruz tatuada entre flores (eufemizada). Questionados sobre o seu entendimento, seguem as falas de algumas alunas:

Aluna 25: A cruz representa a morte de cristo, sua dor e sofrimento, imagino que as flor serve pra diminuir essa dor (19/09/2019).

Aluna 21: É muito sofrimento transmitido pela cruz que vem primeiro na visão da gente, mas também tem muito amor, porque Jesus deu sua vida por amor a todo mundo, por isso as flores passa essa ideia [...] agora que eu sei o que é eufemismo, acho que é isso, né?! (rsrsrsr) (19/09/2019).

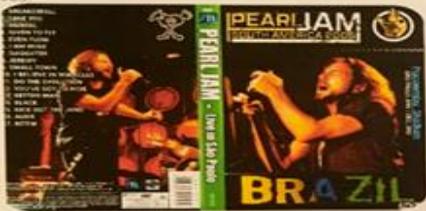
O professor pesquisador endossou a fala das alunas e esclareceu que o eufemismo ocorre justamente pela amenização da mensagem de dor e morte simbolizada pela cruz, na presença das flores, que representam justamente o contrário, a dor perde sua força e ganha destaque a mensagem de amor, também simbolizada pela mensagem do cristo na cruz. Foram inúmeras as reflexões a respeito, no campo de uma concepção filosófica e discursiva da linguagem, em que a turma aprendeu que a linguagem simbólica também está presente em textos do cotidiano, nas imagens, porque simbolizar faz parte da condição humana (PITTA, 2005).

Em seguida, a turma respondeu uma atividade com registro escrito, no qual observamos que embora tenha demonstrado boa compreensão do conceito de totem, já exposto nas falas dos alunos 07, 06 e 08, houve certa confusão com a compreensão do conceito de arquétipo, algo natural ao nosso ver, frente a complexidade do conteúdo, uma novidade para a turma. Seguem as respostas dos alunos 11 e 17.

Figura 40: Resposta da aluna 11

2) Explique o que você entendeu por totem e arquétipo a partir da leitura comparativa da capa da turnê do Pearl Jam - figura 58 - com a tatuagem - figura 59 - e o relato do seu simbolismo para o tatuado.

Figura 58: capa do álbum da Turnê da Banda de Rock Pearl Jam 2005.



Fonte: < www.google.com/pearljamouthamérica 2005 >

O totem é um símbolo, uma imagem de um animal usada como totem na capa do álbum. Podemos ver um totem, um símbolo de um pássaro com a bico aberto assim como o vocalista está se assemelhando ao pássaro, uma metáfora.

O arquétipo na imagem é um filhote de pássaro com a boca aberta, um arquétipo apresenta um significado para a pessoa que tatuou significa uma viagem para um show de uma banda preferida, assemelha traços da própria personalidade com a imagem que o animal representa para aquela pessoa, por exemplo.

Figura 59: Pássaro esfomeado



RELATO: "Um filhote de pássaro esfomeado; é a logo da primeira turnê latino-americana de Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo pra ver a banda" (MOLINA, 2018).

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 41: Resposta do aluno 17

2) Explique o que você entendeu por totem e arquétipo a partir da leitura comparativa da capa da turnê do Pearl Jam - figura 58 - com a tatuagem - figura 59 - e o relato do seu simbolismo para o tatuado.

Figura 58: capa do álbum da Turnê da Banda de Rock Pearl Jam 2005.



Fonte: < www.google.com/pearljamouthamérica 2005 >

Pode-se entender que Pearl Jam pode ser dito como um símbolo de individualização como vemos na imagem 58, onde o totem é um filhote de pássaro faminto que representa a turnê da banda. Já arquétipo é mais ou menos o que a imagem em se representa, no caso da imagem 59, pode significar para o indivíduo que tatuou o filhote de pássaro por exemplo a "fome" dele pela música.

Figura 59: Pássaro esfomeado



RELATO: "Um filhote de pássaro esfomeado; é a logo da primeira turnê latino-americana de Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo pra ver a banda" (MOLINA, 2018).

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Percebemos que tanto a aluna 11 como o aluno 17 expressam uma boa compreensão do conceito de totem, como a imagem do pássaro “usada como talismã”, diz a aluna 11, e como “um símbolo de identificação”, diz aluno 17, ambos referenciando a imagem do filhote de passáreo na capa do disco da banda Pearl Jam. Contudo, os alunos não atentam para a leitura da imagem reproduzida como tatuagem pelo fã da banda, que passa a simbolizar uma memória da sua vida, uma (res)significação do uso do totem pelas sociedades modernas/contemporâneas. Quanto ao conceito de arquétipo, os alunos confundem com o conceito de totem, a leitura possível seria apontar a (res)significação da ideia ou conceito original do pássaro-águia, cuja habilidade de voar, agilidade e precisão, lhes garante sucesso no domínio dos céus.

Esta representação primordial do pássaro/águia permite-nos, na perspectiva junguiana, pensar que foi (res)significada como desejo e, até mesmo fantasia, objetivo de sucesso pretendido pela Banda de Rock com a turnê, realizada pela América Latina em 2005, em especial pelo Brasil. Jung (2016, p.83) pontua que “o arquétipo é uma tendência em formar as mesmas representações de um motivo”, com variações nos detalhes, mantendo a configuração original que, muitas vezes, revela-se por meio de imagens simbólicas. Ainda no tocante a resposta do aluno 17, percebemos que ele avança em sua leitura por meio da comparação entre as imagens: o pássaro esfomeado, na capa do disco e sua reprodução como tatuagem pelo fã, apontando para uma possível metáfora da “fome de música pelo fã”. Esta é uma leitura complexa que demonstra a mobilização de processos de percepção e cognição, pelo aluno, associados à imaginação para construção de sua leitura, comprovando que a imagem é sempre símbolo, intrinsecamente, motivado, por isso é portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária (DURAND, 2002).

Após a atividade, a turma continuou com a leitura sobre os conceitos de metáfora, metáforas do cotidiano como instrumentos da cognição que ativam pensamentos e sentidos como a imaginação, desempenhando papel importante nos processos cognitivos e de percepção da realidade, por meio de ações linguísticas (PAIVA, 1998). Os alunos compreenderam que as metáforas não são um privilégio da linguagem verbal/literária, mas que elas também estão na linguagem cotidiana, que ocorrem por meio das imagens, nomeadas de metáfora visual.

Conforme a fala da aluna 13, reproduzida a seguir, em que retoma um certo momento da visita ao museu, quando imagens metafóricas transmitidas nas telas conduziam o imaginário do visitante a reconstruir o trajeto da viagem dos tropeiros.

Aluna 13: Então na visita do museu, logo na entrada, que a gente assistiu aquele filme que passava cenas da viagem que os tropeiros fazia, das perna dos animal, da estrada de pedra, em duas tela ao mesmo tempo, até hoje não entendi aquilo direito, era muito rápido, que dizer que era metáfora visual! Agora que entendi, professor [rsrsrsr] (19/09/2019).

Outros alunos destacaram a mesma dúvida e endossaram a fala da colega, reforçando o entendimento de que as imagens são metafóricas, o que ajudou a compreender as cenas do filme, assistidas durante à visita ao museu. Na hora da atividade de leitura e registro escrito, sobre os conceitos estudados, alguns alunos relataram dificuldade em materializar o pensamento. O professor pesquisador explicou que era normal, considerando que a oralidade é mais praticada pela sociedade, e escrever torna-se um desafio, porque é outro tipo de linguagem que exige raciocínio metalinguístico. Mesmo com as dificuldades, a turma conseguiu respostas satisfatórias sobre o conceito de metáfora estudado, relacionando metáforas do cotidiano e metáforas visuais, conforme atividades dos alunos 11 e 17, reproduzidas, respectivamente, nas figuras 42 e 43.

Figura 42: Resposta da aluna 11

ATIVIDADE 5

1) Observe as tatuagens nas figuras - 58 e 59 - realize uma leitura analítica das metáforas do cotidiano presentes nas figuras citadas. Não se esqueça de, em sua leitura, relacionar os elementos verbais e os não-verbais. Leia os relatos fornecidos pela pessoa tatuada e explique como as inscrições significam para ela?

Figura 58: Ampulheta com asas



Fonte: SILVA, 2018.

Figura 59: Ancora envolta em flâmula



Fonte: SILVA, 2018.

RELATO: "Tenho quatro tatuagens em meu corpo, cada uma com um significado, conquista, homenagem e símbolos que representam a minha identidade. A primeira experiência foi tatuar uma ampulheta com asas, com uma flâmula com a frase em língua inglesa: *Time flies*, que significa - o tempo voa. A escolha deste desenho faz alusão ao meu curso de licenciatura em História concluído em 2016. A ampulheta é o símbolo do curso de história" (SILVA, 2018).

RELATO: "A minha quarta tatuagem é uma ancora envolta a uma flâmula com as palavras "força" e "fidelidade". A âncora simboliza resistência, força, tranquilidade, esperança. Sentimentos que estão presentes na nossa vida. [...] E serve como elemento de inspiração, incentivo para enfrentar momentos de fraqueza e insegurança" (SILVA, 2018).

para a pessoa a tatuagem da ampulheta com asas representando que o tempo voa, é uma metáfora sobre o tempo passar muito rápido, que deve ser aproveitado do antes que o seu tempo acabe.

A tatuagem da ancora representa força, algo que quando é jogado no mar, é capaz de fazer o barco apenas flutuar. São metáforas usadas no nosso próprio cotidiano, como, falar que o tempo passa muito rápido quando estamos nos divertindo. São metáforas usadas pois, quando olhamos pra elas podemos ver o que elas representam.

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 43: Resposta do aluno17²⁸

7) Observe as tatuagens nas figuras - 58 e 59 - realize uma leitura analítica das metáforas do cotidiano presentes nas figuras citadas. Não se esqueça de, em sua leitura, relacionar os elementos verbais e os não - verbais. Leia os relatos fornecidos pela pessoa tatuada e explique como as inscrições significam para ela?

Figura 58: Ampulheta com asas



Fonte: SILVA, 2018.

Figura 59: Ancora envolta em flâmula



Fonte: SILVA, 2018.

RELATO: "Tenho quatro tatuagens em meu corpo, cada uma com um significado, conquista, homenagem e símbolos que representam a minha identidade. A primeira experiência foi tatuar uma ampulheta com asas, com uma flâmula com a frase em língua inglesa: *Time flies*, que significa - o tempo voa. A escolha deste desenho faz alusão ao meu curso de licenciatura em História concluído em 2016. A ampulheta é o símbolo do curso de história" (SILVA, 2018).

RELATO: "A minha quarta tatuagem é uma ancora envolta a uma flâmula com as palavras "força" e "fidelidade". A âncora simboliza resistência, força, tranquilidade, esperança. Sentimentos que estão presentes na nossa vida. [...] E serve como elemento de inspiração, incentivo para enfrentar momentos de fraqueza e insegurança" (SILVA, 2018).

A metáfora presente na figura 58, que é uma ampulheta com asas, com uma frase escrita "Time flies" que significa o tempo voa, a metáfora presente é que não podemos perder tempo em nossas vidas, temos que viver o agora porque tudo passa muito rápido. Já na figura 59, temos uma tatuagem de uma âncora envolta em flâmula, com as palavras "força" e "fidelidade", como Silva mesmo disse em seu relato a âncora simboliza resistência, força, tranquilidade, esperança, mas, também pode significar um fardo a ser carregado, por causa do seu peso, assim a metáfora é, que nós precisamos ter sempre força em qualquer momento de nossos dias.

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Tanto a aluna 11 quanto o aluno 17 demonstram uma boa compreensão do conceito de metáfora, pois em suas leituras, relacionaram a metáfora "o tempo voa", muito comum no uso da vida cotidiana, ao objeto ampulheta, símbolo de curso do tempo. Apontam para a característica efêmera do tempo. Diz a aluna 11 que "a tatuagem da ampulheta com asas [...] é uma metáfora sobre o tempo passar muito

²⁸ **Transcrição da resposta do aluno 17 na figura 43:** "A metáfora presente na 58 [...] significa que o tempo voa, [...] não podemos perder tempo em nossas vidas, temos que viver o agora porque tudo passa muito rápido. [...] Já na figura 59 [...] também pode significar um fardo a ser carregado, por causa de seu peso, assim a metáfora é, que nós precisamos ter sempre força em qualquer momento em nossas vidas" (19/09/2019).

rápido, que deve ser aproveitado antes que seu tempo acabe”, denunciando um efeito de sentido, representado na tatuagem e ligado à história de vida, às memórias da pessoa tatuada. Neste sentido, a leitura realizada comprova o caráter cognitivo e metafórico inerente à linguagem cotidiana, capaz de movimentar o pensamento e ação do homem, que se manifesta por meio de várias formas e usos da língua (PAIVA, 1998).

Sobre a tatuagem da âncora em flâmulas, a aluna 11 diz: “a âncora representa força, algo que quando é jogado ao mar, é capaz de fazer o barco apenas flutuar”, o aluno 17 acrescenta que pode significar “um fardo a ser carregado”. É possível notar que os alunos realizam, em suas leituras, um movimento semântico de aproximação com o relato do tatuado, página 48, do módulo do aluno, Apêndice. Contudo, em ambos podemos inferir a simbologia da âncora, imersa no universo arquetípico da vida profissional do marinheiro, como um homem do mar, universo semântico de profundezas obscuras, inseguras, das imagens noturnas, representadas pelo movimento de descida ao seu interior (DURAND, 2002), que conduz o homem/marinheiro à busca pela segurança: ele ancorá em vários portos, porém sempre na superficialidade do tempo, da vida, “flutuando”; termo usado pela aluna 11, análogo à condição do barco que o aguarda no porto, sempre de passagem.

O exposto reflete os versos do poema *Point de fuite* (Ponto de fuga) de Zumthor (2005, p.32), tivemos a ousadia de, onde aparece o vocábulo palavra, acrescentarmos imagens.

Palavras/**imagens** tendas nômades armadas
 Ao longo de uma vida
 Reunidas, acampamento de uma noite
Imagens ao despertar desfeitas depois
 Fortemente carregadas sobre a alma sombria
 Mais uma vez para o novo dia.

As palavras poéticas do medievalista nos alertam para um possível poder fantástico das palavras/linguagem, um acontecimento que se renova a cada dia, que ao nosso ver, inspirou, especialmente, o desenvolvimento da unidade três, pois percebemos que a participação da turma renovou-se, atitude que atribuímos aos gêneros textuais trabalhados, a exemplo da tatuagem, por sua magia em refletir a vida social em acontecimento. Esta constatação nos permitiu concluir que uma escolha acertada do gênero e a temática vinculada a ele podem estimular a participação da

turma no desenvolvimento das aulas de LM, uma vez que a língua se faz no social e reflete a atuação dos sujeitos (RODRIGUES, 2017; LOPES, 2006).

Contudo, mesmo as leituras e discussões fluindo bem, quando houve um aprofundamento nas questões filosóficas da linguagem, explorando a imaginação e a memória, somadas às questões discursivas, boa parte da turma sentiu dificuldade, principalmente, em dar curso a imaginação e manifestar seu entendimento. Notadamente, somos cientes que esta situação tem razão de ser pelo fato de os alunos estarem sendo apresentados a esta perspectiva pela primeira vez. Suas vidas escolares são feitas no estudo estrutural da língua, excluindo-os enquanto sujeitos históricos que atuam socialmente pela linguagem, em contextos de vida singulares.

Esta reflexão sustenta-se na fala da aluna 11, que declarou sua dificuldade em assimilar os conteúdos de LM, relacionando-os aos contextos (fatos/acontecimentos) de vida dos sujeitos:

Aluna 11: Professor, se torna difícil, porque além de aprender os conteúdos da língua temos que relacionar com as coisas que acontecem no mundo, na vida das pessoas, os sentidos na vida delas, é muita imaginação (23/09/2019).

Mesmo com as dificuldades que consideramos parte natural do percurso, a turma deu início a um processo de desconstrução de uma prática acomodada e conhecida do ensino de LM, seguindo em busca da construção de novos lugares de leitores/produtores de textos, que os façam mais confortáveis. Sobre isto, endossamos outras vozes, afirmando a necessidade do ensino de LM continuar avançando pelos caminhos apontados pelos estudos linguísticos contemporâneos: da Linguística Indisciplinar (LOPES, 2006) e da Linguística da Prática (RODRIGUES, 2017), abertas ao diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, conduzindo os sujeitos e suas práticas de linguagem ao centro das aulas de LM. Tendo em vista que o texto e a textualidade se constituem pelas práticas discursivas de linguagem, a exemplo da intertextualidade que, ao modo de Guimarães (2002), dar-se pelo atravessamento de outras vozes na materialidade textual, configurando-se como lugar de interdiscursividade.

Mais familiarizados com a linguagem das metáforas, a turma encaminhou-se para finalização da terceira unidade, momento que os alunos foram apresentados ao mito como narrativa de acontecimento (RODRIGUES, 2011), uma projeção dos

sonhos coletivos de certa cultura, uma metáfora do que há por trás do mundo visível (CAMPBELL, 2017). Assim, puderam opinar e expor seus conhecimentos sobre a mitologia grega. Antes de iniciar a leitura, o professor pesquisador fez uma breve contextualização sobre a mitologia e como os mitos organizavam a sociedade grega, funcionando como fonte de conhecimento para aquele povo, além de ser base para organização da sua educação escolar. Em seguida, o professor questionou se os alunos gostavam de ler mitos ou costumavam consultar algum material a respeito na *internet*. Alguns alunos se manifestaram, a exemplo da aluna 07, que disse gostar muito dos mitos e que estivera lendo o mito do deus Cronos. “Ele comia seus filhos por causa de uma maldição”, disse a aluna. As falas que se seguiram foram meio conduzidas pelo contexto da vida dos alunos, cheio de dificuldades, conforme reprodução a seguir:

Aluna 13: Eu já gostei do mito, quando era mais nova, mas a vida foi me trazendo muito problema, e minha cabeça perdeu esse gosto (26/09/2019).

Aluna 02: Minha filha gosta muito de mitos, professor, vive assistindo desenhos sobre mitos, ela aprendeu muita coisa em inglês assistindo o desenho do Dora, e só tira nota boa em inglês (26/09/2019).

O professor pesquisador percebeu na fala da aluna 13 certa amargura, embora ela possuísse uma história de vida digna de uma heroína, por todos os problemas que lhe afligiam, não era de seu perfil lamentar-se, de modo que o professor pesquisador achou por bem enfatizar a importância dos mitos em nossas vidas e seu potencial em oferecer ensinamentos, destacando que precisamos manter nossa capacidade imaginativa tão comum quando somos crianças, mas esquecida à medida que nos tornamos adultos.

Na sequência, a turma deu início à leitura do mito de Pégaso (p.49, do módulo do aluno, Apêndice, e, logo após, o professor pesquisador conduziu a discussão, questionando qual relação que a turma fazia dos fatos e acontecimentos narrados pelo mito, as dificuldades enfrentadas pelo herói e seu cavalo alado, com as suas vidas. Deste momento, surgiram excelentes depoimentos e reflexões importantes, verdadeiras histórias de vida, como exemplos de superação e vitórias, que mostraram para a turma o poder do mito em proporcionar reflexões e aprendizados. Segue depoimento da aluna 13:

Aluna 13: Essa mensagem presente no mito de superação de desafios, me lembrou o momento da minha vida que não é de vaidade, mais de superação, porque eu vivia numa cadeira de roda, dependia de uma pessoa para fazer todas as minha necessidade, sofria muita humilhação. Eu precisava ir ao banheiro e sofria humilhação, pagava uma pessoa pra ir comigo pra todo lugar. Até que um dia, professor, eu pedi pra ela me levar no banheiro e ela disse que só ia quando ela pudesse, então decidi que não queira mais aquilo pra minha vida e ia sair daquela cadeira de roda, foi tanta humilhação que fui procurar fisioterapia nas universidade, comecei a fazer e continuo fazendo até hoje, vou ter que fazer pro resto da minha vida, mas sai daquela cadeira roda, ando com ajuda das moleta, mas não sofro mais daquele jeito. Meu esposo, na época, professor, me maltratava muito junto com meus dois filho, quando a gente se separou, os meninos foi morar com ele, há um ano ele morreu e os menino, um adolescente e outro com 18 ano, ficaro envolvido com droga, agora tô respondendo processo, porque a justiça quer que eu saia de minha casa para ir tomar conta deles na casa onde eles morava com o pai. Em 2017, professor, também tive um câncer, o médico tinha me desenganado, mas eu disse, Deus é o médico dos médicos, e eu vou vencer essa doença, e venci, professor [...] (26/09/2019).

O depoimento da aluna deixou a turma paralisada, ninguém conseguiu esboçar uma única palavra, foi aquele momento que, qualquer que seja o seu problema, ele é esquecido. Embora as amigas mais próximas da aluna conhecessem sua realidade, não sabiam da sua história de vida com tantos detalhes. O professor pesquisador respirou fundo e usou o que mais havia impressionado na história da aluna para motivar a turma, que parecia ter sido tomada por uma nostalgia intensa, ressaltando a forma firme, segura e, ao mesmo tempo, leve que a aluna narrou os fatos que lhe fizeram sofrer tanto, não havia resquícios de amargura. A mensagem era de vitória, uma verdadeira jornada da heroína, que para se elevar, precisou fazer o percurso de descida ao seu interior e enfrentar todos os monstros e feras, inconscientes, que a mantinham paralisada (DURAND, 2002).

A turma despertou e fizeram muitos depoimentos. Muitas alunas mencionaram a história da aluna 11 como exemplo para suas vidas; a aluna 19 contou sua história de paixão por aprender a ler e escrever, realizada só quando já era idosa. Entretanto, o depoimento que mais impactou a turma foi o da aluna 07:

Aluna 07: Assim, professor, é porque, ano passado, eu perdi meu emprego e fiquei meio sem expectativa de vida, então entrei em depressão, passeeee! [pausa] uns seis meses tomando remédio controlado pra miiiiim controlar, cheguei a tentar tirar minha vida! [pausa]. Hoje, professor, eu prefiro não falar em depressão, mas em ansiedade, porque éééé [...] difícil, mas eu tô aprendendo a matar os

leões, os monstros da minha vida, como o herói do mito, eu to aí [...] (26/09/2019).

Após o relato da aluna, mais uma vez, a turma foi acometida de um enorme silêncio, o professor pesquisador sentiu como todos tinham sido tocados por aquela narrativa, cabendo-lhe apenas solicitar a turma uma salva de palmas de saudação àquelas guerreiras que nos tocaram com exemplos de vida tão grandiosos. Na sequência, a turma tinha uma atividade de leitura e registro escrito (p.50, do módulo do aluno, Apêndice, sobre a (res)significação do mito de Pégaso na inscrição no corpo, ofertando-se ao tatuado como símbolo de memória e história de vida. Segue reprodução da atividade de uma das alunas:

Figura 44:Resposta da aluna 20

Continue lendo sobre o mito de Pégaso na linguagem da tatuagem, veja a figura 61.

Figura 61: tatuagem – Pégaso o cavalo alado.

Entenda os significados da tatuagem para a pessoa tatuada.

"A terceira tatuagem é a figura do Pegasus, o cavalo alado da mitologia grega. O meu pai falecido há 15 anos, tinha um *hobby* que era criar cavalos, adorava passear aos domingos e frequentar eventos rurais, como vaquejadas e cavalgadas, montado em seu cavalo. A escolha do Pegasus foi uma homenagem ao meu pai, assim como o Pegasus que se tornou uma constelação, meu pai hoje também é uma estrela no céu" (SILVA, 2018).

Fique por dentro da linguagem simbólica da mitologia grega!

3) Diante da fúria de Zeus, ao transformar o cavalo alado na constelação de Pegasus, o deus grego nos deixou uma metáfora, um símbolo de imortalidade. Fale sobre o que entendeu da metáfora e do simbolismo presente na tatuagem de Pégaso – o cavalo alado - figura 61.

Faz refletir que quando deixamos algo de lembrança, essas coisas acabam, vontade, desejo, quem realmente usamos e o que gostamos de fazer, pois a matéria não vai ser mais vista, mas as lembranças de quem fomos não sempre lembrados.

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao modo da resposta da aluna, a inscrição no corpo presta-se a rememoração do que realmente é significativo na vida humana, que transpassa o estado de morte da matéria, são os valores deixados em forma de lembranças que marcaram a existência humana. Assim, o mito de Pégaso vive, produz a metáfora do herói para o

filho que não mais tem a presença física do seu pai, mas o mantém vivo na memória, continuamente, rememorada por meio da imagem simbólica, inscrição que encontra abrigo no corpo e se faz denúncia de alteridade (RODRIGUES, 2011). Zumthor (2005) alerta para o modo como as imagens correspondem a uma necessidade de contar algo ao outro, genérico, sem comprometimento, já que, na maioria das vezes, o julgamento alheio se perde no silêncio do ser, não afetando o narrador.

Segue o registro no diário de campo do professor pesquisador:

Professor pesquisador: Esta unidade trouxe muitos aprendizados. Primeiro por ter exigido bastante esforço da turma quanto à assimilação dos conteúdos, visto que era o ponto de aprofundamento da proposta, sustentada numa perspectiva discursiva do ensino de linguagem, exigindo que a turma recorresse ao seu conhecimento de mundo, mas, deixasse sua imaginação fluir, desligando-se da dureza do seu dia a dia. Também exigiu extrema atenção e dedicação do professor pesquisador frente às dificuldades da turma, no tocante a compreensão dos conteúdos. O gênero textual tatuagem, como já mencionado, funcionou como elemento motivador e o mito foi o momento ápice da unidade, pelas revelações e emoções suscitadas. Saímos desta unidade com sentimento de superação e mais ricos de experiências de grupo, proporcionadas a partir da leitura do mito e seu poder em constelar imagens, comprovando ao mencionado por Campbell (2017), que a mitologia ensina o que está por trás da literatura e das artes, sobre a própria vida (NOTA DE CAMPO 11, 26/09/2019).

Portanto, pudemos aprender e apreender valores emocionais, culturais a partir das experiências de vida, tanto individuais quanto coletivas, refletidas pelas narrativas mitológicas. Para nós, assim como para boa parte da turma, ficou a mensagem de que nada é impossível, que as dificuldades existem, mas que o ser humano é capaz de superá-las, porque nascemos para sermos vencedores, não menos que isso, que precisamos ser acreditados e creditados, e que a responsabilidade da escola é ofertar aos seus discentes oportunidades nas quais possam realizar seus rituais mitológicos, descobrindo-se e descobrindo o seu papel na sociedade e os caminhos a serem seguidos para o bom desempenho, como um “processo de atirar fora o que é velho para voltar com o novo, assumindo uma função responsável” (CAMPBELL, 2017, p.12).

3.7 MULTIMODALIDADES EM CENA

Chegamos à última unidade que finaliza o projeto. O professor pesquisador iniciou o encontro que culminou para o encaminhamento do evento de exposição que finalizou o projeto “Lendo textos multimodais no mundo contemporâneo”. Foi oportuno iniciar a unidade IV questionando a turma a respeito do seu entendimento sobre a palavra “multimodalidade”, presente no título da unidade, tendo em vista que este termo foi exaustivamente repetido no desenvolver do projeto, por sua importância para o entendimento dos conteúdos estudados. Seguem as falas dos alunos 8 e 11 a respeito:

Aluno 08: É a consideração de muitos fatores que tá no texto fazendo sentido (01/10/2019).

Aluna 11: Como um texto com linguagem verbal e não-verbal, precisa ter atenção com as imagens, suas características de cor e formato (01/10/2019).

O professor pesquisador parabenizou a turma pelas informações e endossou as falas dos alunos, reforçando que todos esses fatores são aspectos semióticos do texto multimodal, recursos utilizados pelos leitores e escritores de textos, e que por isso devemos estar atentos. O professor pesquisador lembrou o evento de exposição que será organizado na escola como encerramento do projeto. Vários alunos se manifestaram dizendo que estavam muito nervosos, porque nunca tinham participado de alguma coisa assim e queriam saber como seria, o que teriam que fazer.

O professor pesquisador os tranquilizou, colocando-os a par de como seria o evento e de seu apoio em cada momento. Todavia, também estava apreensivo quanto às responsabilidades e tarefas que a turma teria que desempenhar. Advertimos a turma que durante o planejamento e organização do evento eles estavam livres para formar os grupos por identificação, preferindo que eles se sentissem mais à vontade, minimizando suas inseguranças. Quanto às atividades a serem realizadas, preferimos fazer um planejamento prévio, atribuindo-as pela importância e grau de complexidade, conforme características da turma e, considerando sua insegurança, caso alguém faltasse, não sobrecarregaria os demais.

Passado este momento, a turma foi convidada a iniciar a leitura do módulo do aluno, página 52, Apêndice, sendo advertida de que devido a tarefa que tinha pela frente, se aprofundaria nos conhecimentos sobre o evento social de exposição e suas

características enquanto gênero textual. Foi destacado para turma, oportunamente, que este gênero textual tem como característica particular, no seu desenvolvimento, fazer uso de outros gêneros textuais. Como exemplo, foi citado o cinema (a sétima arte) que, durante a construção dos filmes, utiliza-se de outros gêneros textuais (roteiro/fichamento, resumo/sinopse/fotografia etc.) para cumprir sua função social de comunicação. O professor pesquisador, destacou que iriam aprofundar conhecimentos sobre a função social da exposição.

Durante a leitura, o professor pesquisador questionou se a turma já tinha visitado uma exposição. A intenção era que a turma retomasse a visita ao museu, da forma que fez uma das alunas:

Aluna 11: Professor, durante a visita no museu tinha exposição, era uma exposição da história da nossa cidade, não era?! (01/10/2019).

O professor pesquisador confirmou o questionamento da aluna e esclareceu que a exposição do Museu Digital conta a história de Campina Grande, a partir dos acontecimentos no tempo (de forma cronológica), momento em que outra aluna questionou:

Aluna 07: Toda exposição segue essa sequência de acontecimentos? (01/10/2019).

O professor pesquisador explicou que não, que vai depender do tema e objetivo da exposição, mas que podemos aprender sobre estas questões retornando a leitura do módulo. É só neste momento, de todo o projeto, que os alunos atentaram para questionar sobre o tema da exposição, acreditamos que só o fizeram induzidos por nossa fala, fato que de início nos surpreendeu, porém, à medida dos acontecimentos, compreendemos que não era por falta de interesse, e sim porque, para aquela turma, o projeto apresentava conhecimentos, aspectos da vida em sociedade sobre os quais ainda não tinham pensado e, frente à dureza da vida, imaginar uma visita ao museu, a uma exposição, organizá-la e pensar sobre seu tema, seria quase impossível.

Cientes de que o tema da exposição era “linguagens contemporâneas: grafite e tatuagem” e da estrutura de desenvolvimento do gênero exposição, sobre a montagem do cenário como parte significativa da exposição, a turma organizou-se em grupos sob a orientação do professor pesquisador e começou a desenvolver as atividades de organização: desenvolvimento do roteiro de trabalho, em que os alunos

puderam perceber que, para qualquer atividade realizada no cotidiano, organizamos um roteiro, muitas das vezes, de forma mental; finalizando com a divisão das tarefas por equipe. A primeira tarefa²⁹ das equipes foi reunir informações sobre o currículo dos profissionais que iam expor seus trabalhos no evento, para posterior construção do texto de apresentação destes artistas no evento.

Sobre este momento, a fala de uma aluna expressa o quanto boa parte da turma estava insegura:

Aluna 24: Professor, é muita coisa, será que a gente vai conseguir fazer isso? (08/10/2019).

Contudo, a fala outra da aluna trouxe um aconchego e energia positiva aos colegas:

Aluna 07: Vai ser muito legal, organizar esta exposição sobre grafite e tatuagem. Sou doida para fazer uma tatuagem, agora vou ver tudo isso de perto (08/10/2019).

O professor pesquisador reforçou que realizariam um bom evento e que trabalhariam em equipe. Na sequência, forneceu à turma os nomes dos profissionais com os quais havia feito contato com antecedência, quando observamos e obtivemos algumas artes para posterior seleção e preparação para o evento. Na seleção, enfatizou o professor pesquisador, selecionamos trabalhos que refletissem o universo conteudista explorado pelo projeto e que pudessem ofertar uma experiência mais pragmática à turma.

No momento seguinte, de montagem do texto perfil (apresentação dos profissionais), os alunos reuniram muitas informações, então, pedimos que reunissem as equipes de trabalho para que, sob nossa orientação, pudessem selecionar as informações mais relevantes para construção do texto. Este momento foi muito proveitoso, porque a turma pode exercitar o trabalho em equipe, decidir entre eles qual informação mantinha e qual seria excluída em prol da textualidade, executando atividades metacognitivas de organização textual. As dúvidas mais frequentes da

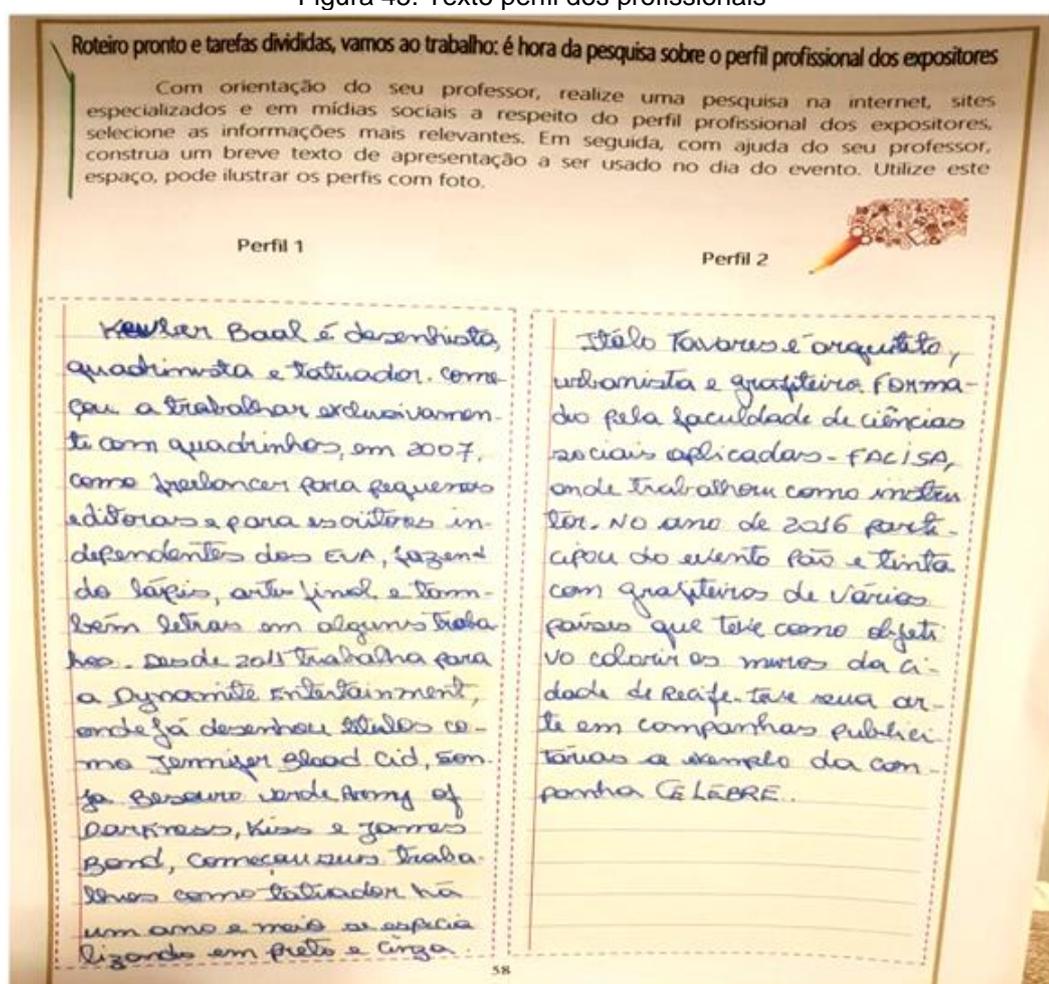
²⁹ Esta atividade foi realizada extraclasse, visto que a escola não possui sala de informática nem acesso à internet, e como o único acesso da turma era pelo celular, via dados móveis, um complicador para realizar uma pesquisa mais extensa, o professor pesquisador forneceu os endereços eletrônicos dos profissionais, para que a turma pudesse colher as informações curriculares mais relevantes.

turma giraram entorno da articulação entre/inter parágrafos e escolha de elementos coesivos, conforme pergunta da aluna 11:

Aluna 11: Como faço para escrever sem muita repetição o nome dele (convidado) e o da faculdade? (10/10/2019).

O professor pesquisador orientou sobre o recurso da sinonímia. Segue o texto construído pela equipe 03, nomeada de – educativa – responsável pela divulgação do evento e composta pelos alunos 11, 09, 13, 16:

Figura 45: Texto perfil dos profissionais



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

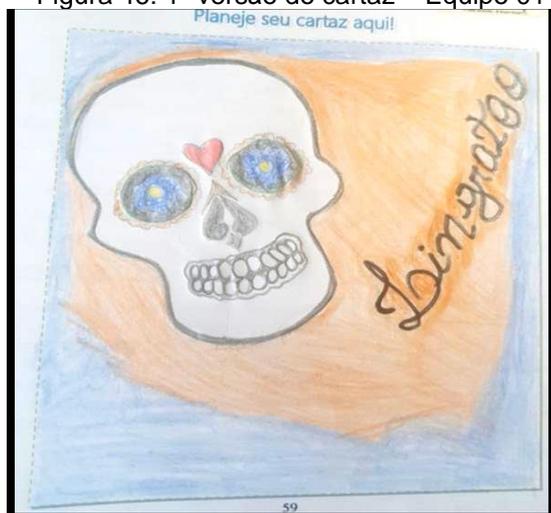
Na sequência, a segunda tarefa da turma foi elaborar o título, juntamente com a arte que formariam o cartaz de divulgação do evento na escola. Nesta atividade, instruímos a turma de que o título do evento precisaria reunir os dois elementos artísticos, objetos da exposição, de forma que fornecesse ao público uma ideia do que

trataria o evento, que a arte deveria contemplar, principalmente, a linguagem não-verbal no cartaz, formando uma unidade comunicativa harmoniosa. Sobre a avaliação dos cartazes produzidos, o professor pesquisador informou que seria feita pelos professores das disciplinas de Arte e Língua Portuguesa, sendo o cartaz vencedor usado na divulgação do evento e merecedor de um brinde, doado pelo professor pesquisador. As equipes ficaram muito empolgadas.

O professor pesquisador orientou a turma para que, a partir dos modelos de cartaz, apresentados pelo módulo do aluno, página 59, Apêndice, elaborassem esboços da ideia pretendida e, só depois, com a comunhão de todos (confirmação do professor), partissem para a finalização dos detalhes, ressaltando que a turma usasse a criatividade, fizessem uso dos diversos recursos multimodais/semióticos na construção dos cartazes. De início, a falta de habilidade da turma em desenhar, elaborar ideias para a divulgação de um evento foi um temor das equipes, mas o professor pesquisador, entendendo que a tarefa que a turma tinha em mãos era complexa, por exigir a utilização e aplicação de recursos multimodais/semióticos da linguagem, como uso de cores, traços e formas, para a construção de um objeto artístico, explicou para os alunos que a dificuldade era natural e que encarassem tudo como um desafio.

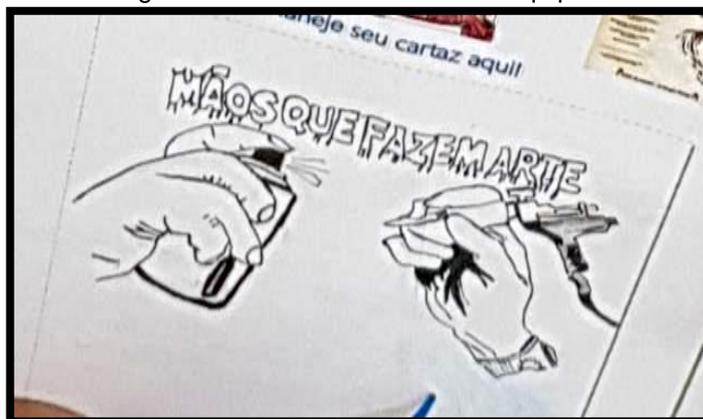
Para esta aula, providenciamos caixas de lápis de pintura para que os alunos pudessem, artesanalmente, fazer uso das cores em suas produções. Também sugerimos que as equipes utilizassem o celular para pesquisa, potencializando suas ideias. Seguem figuras da primeira versão das produções feitas pelas três equipes.

Figura 46: 1ª versão do cartaz – Equipe 01



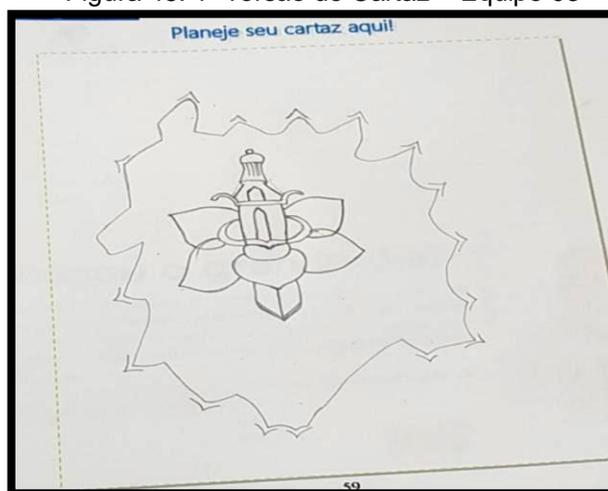
Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 47: 1ª versão do cartaz – Equipe 02



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 48: 1ª versão de Cartaz – Equipe 03



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

A primeira versão dos cartazes nos surpreendeu, principalmente, as produções das equipes 01 e 02, com ideias criativas. A equipe 03 sentiu um pouco de dificuldade em elaborar uma ideia e partiu para reprodução de um dos modelos sugeridos pelo módulo do aluno. Passado o primeiro momento, as equipes já estavam bem mais tranquilas e, no próximo encontro, conseguiram finalizar as produções multimodais com algumas dicas sobre ajustes tipográficos e nos títulos das produções, a exemplo da equipe 01, que concordou que no título “Lingratoo”, a ideia da exposição das linguagens grafite e tatuagem não havia ficado tão clara, e resolveram mudá-lo para “Grafitoo: artes nas mãos”, fazendo uma mudança nas cores no segundo plano do cartaz. Segue reprodução da última versão das produções multimodais das equipes.

Figura 49: Última versão do cartaz - Equipe 01



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 50: Última versão do cartaz – Equipe 02



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 51: Última versão do Cartaz – Equipe 03



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Os momentos de produção dos cartazes foram muito satisfatórios, pois os alunos conseguiram aplicar recursos gráficos multimodais/semióticos em seus textos de forma efetiva: o uso da cores e suas misturas, gerando alguns efeitos de sombreamento na materialidade textual, configurando-se como um processo de produção complexo. Foi prazeroso assistir o porcesso de criação, as dificuldades em iniciar a elaboração de uma ideia, começar com um traço na folha em branco, e ver a arte ganhando forma. A empolgação frente à superação do temor pela falta de habilidade para o desenho e a surpresa com o que conseguiram contruir, impressisonando as professoras avaliadoras das produções, que escolheram o cartaz para divulgar o evento. Segue registro do momento de avaliação do cartaz::

Figura 52: Escolha do cartaz para divulgação do evento



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

As equipes tiveram suas produções textuais elogiadas pelas avaliadoras, que destacaram a qualidade dos textos produzidos e elegeram como melhor produção multimodal a produção da equipe 01. Segue a reprodução da fala de uma professora avaliadora:

Professora de Língua Portuguesa: Estou muito impressionada com a qualidade dos textos, professor. Como as equipes conseguiram usar elementos do grafite e da tatuagem para elaborar o cartaz de forma muito organizada, gostei muito do neologismo 'grafitoo' juntando parte dos nomes das duas linguagens, fechando a ideia do título e do evento com a expressão 'arte nas mãos' criado pela equipe 01, por isso meu voto vai para esta equipe (17/10/2019).

A figura 53 apresenta a produção textual, da equipe 01, escolhida pela professora de Língua Portuguesa:

Figura 53: Produção multimodal escolhida pelas avaliadoras



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

A professora de Artes endossou as palavras da primeira avaliadora e a seguiu na escolha, conforme fala reproduzida a seguir:

Professora de Artes: Também gostei desta produção. Gostei da ideia da caveira, não sei porque, mas as aberturas do crânio me fez pensar nas ruas da cidade, os vários vãos, entradas e saídas, onde os sujeitos transitam, um ambiente livre pra atuação, como a arte do grafite, e é uma imagem muito usada na tatuagem. Meu voto vai pra essa produção também (17/10/2019).

As avaliações das professoras confirmaram a qualidade dos trabalhos da turma, que ficou muito feliz. Vale destacar que a escolha das professoras pela produção da equipe 01 foi uma surpresa, pois apostávamos na escolha do produção da equipe 02, pela harmonia dos elementos artísticos que representam as linguagens (as tintas, os objetos usados pelos profissionais, os efeitos de cores significativos das linguagens urbanas, que a equipe conseguiu materializar no cartaz deixaram a produção muito boa. Contudo, as surpresas são o que dão magia à vida e a equipe 01, que também fez uma produção muito boa, pode comemorar recebendo o brinde de vencedora.

Mesmo com momentos tão prazerosos, com a insistente afirmação e apoio do professor pesquisador de que o evento seria um sucesso, por várias vezes, alguns alunos manifestaram o temor de não conseguirem dar conta das atividades da

exposição. Isto se justifica pela falta de vivência destes alunos, em situações que exigissem posição mais proativa deles, preparando-os para vida, papel que também é de responsabilidade da escola (BRASIL, 2006a; 2018). Neste sentido, durante conversa com uma aluna, tivemos a seguinte declaração:

Aluna 07: Professor, será que vai dar certo, o povo daqui não sabe se comportar nesses encontros (17/10/2019).

O professor pesquisador tranquilizou a aluna, mas, por via das dúvidas, resolveu atribuir atividades avaliativas às suas outras turmas sobre a visita ao evento, de forma que os alunos fossem levados a encarar o evento como uma atividade pedagógica. E, estrategicamente, no dia do evento, portou-se como recepcionista do evento orientando sobre a dinâmica dos acontecimentos. Segue reflexão do professor pesquisador sobre os momentos de organização do evento, registrada no diário de campo.

Professor/pesquisador: Estes momentos de organização do evento, endossaram a afirmação presente nos documentos para o EM-EJA (BRASIL, 2018; BRASIL, 2006a), especialmente, este último sobre a ser responsabilidade da escola ofertar atividades pedagógicas que preparem os discentes para atuação na vida pessoal e no mundo do trabalho, de forma que os discentes possam desenvolver a proatividade, a segurança. Pois, ao decorrer da organização do evento, foram muitas as declarações de insegurança sobre o desempenho das atividades, inúmeros alunos que adoeceram ou não puderam comparecer por outros motivos. Este aspecto da turma deixou-nos apreensivos, neste momento do projeto, pois percebíamos a vontade deles em participar, infelizmente, a insegurança, aparentemente, os fazia indecisos. Este despreparo para a vida, muitas vezes, conduz os estudantes a desistirem da vida escolar por se sentirem incapazes de realizarem o que lhes fora proposto. Por isto, os momentos de produção foram os que mais nos preocuparam. Esta realidade, põe o professor, que atua nesta modalidade de ensino, num lugar de grande responsabilidade, porque, quase sempre, a tarefa de orientar, estimular e cuidar para que o aluno não desista de si, é unicamente deste profissional (BRASIL, 2006a). Neste sentido, os resultados das produções foram festejados, não só pelas qualidades, porque mostraram para a turma sua capacidade e que, com envolvimento e utilizando poucos recursos, foi possível superar as expectativas e os grupos conseguiram representar as linguagens (grafite e tatuagem), como lhe havia sido proposto. Com criatividade nas escolhas dos títulos, fizeram uso da multimodalidade/semiótica, mostrando que, com uma caixa de lápis de pintura de madeira, um lápis grafite, é possível semiotizar a materialidade textual (SANTAELLA, 2004). Outro ponto que merece destaque foi o espírito de competição das equipes, respeitando e valorizando o trabalho dos colegas, pois, após a votação dos cartazes, as equipes mencionaram:

‘pensamos que o nosso ia ser escolhido, porque gostamos muito do nosso, mas ficamos satisfeitos porque o do outro grupo escolhido também ficou bom, mas achamos que se as professoras tivessem observado isso [...] a gente tinha ganhado’. Assim, demonstraram maturidade (NOTA DE CAMPO 12, 22/10/2019).

Os encontros seguintes foram reservados para organização do roteiro de perguntas que a turma faria aos convidados, possíveis ajustes nos textos de apresentação dos profissionais e planejamento do evento, convite às turmas da escola pela equipe educativa da exposição, além da distribuição de tarefas das equipes para o grande dia: organização e preparação do local³⁰; disposição das peças pelas equipes coordenadas pelo professor pesquisador.

Chegou o dia tão esperado! Com tudo pronto, aguardamos a chegada dos convidados: grafiteiro/arquiteto, Ítalo Tavares; tatuador/quadrinhista, Kewber Ball. Por unanimidade, a aluna 07 foi eleita a mestre de cerimônia do evento, ocorrido em 29 de outubro de 2019, às 20h, na escola pública Estadual Major Veneziano Vital do Rêgo – Unidade II. Seguem imagens da entrada, ofertando uma panorâmica do local e desenvolvimento do evento nas figuras 54 - 59.

Figura 54: Entrada do evento



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

³⁰ As cores que semiotizaram as paredes da sala, como pano de fundo das imagens, serviram oportunamente ao semantismo de equilíbrio do ambiente e representaram a energia típica das linguagens em questão, oriundas das periferias das cidades e seus movimentos fronteiriços de resistência.

Figura 55: Mesa dos visitantes



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 56: Registros da fase aplicada da pesquisa



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

A motivação com o evento ocorreu desde a arrumação do espaço. Como tínhamos um intervalo de tempo curto entre o final das aulas do turno da tarde e o início do turno noite (duas horas e trinta minutos no máximo), para nossa surpresa, o pessoal de apoio da escola se empolgou com o clima da turma e uniu forças na preparação, de modo que tudo ficou pronto antes do programado. A figura 56 apresenta um mural composto pelos registros fotográficos do desenvolvimento das aulas, que causou surpresa à turma. Mesmo que tenhamos advertido que algumas

fotos seriam usadas com esta finalidade, os alunos ficaram nostálgicos, passaram tempo rememorando os registros dos acontecimentos, comentavam sobre o tamanho e a qualidade das imagens, como tinham ficado em cada momento. Enfim, analisando suas *performances* (corporais, gestuais) e foram avisando que queriam as fotos como recordação. Alguns depoimentos comprovam esta narrativa.

Aluna 07: Que lindas essas fotos, como o senhor conseguiu imprimir fotos tão grande e numa qualidade tão boa?! Como ficou lindo. Quando pegamos o módulo no início das aulas, nunca que imaginávamos que no final teria algo assim, um evento deste! (29/10/2019).

Aluna 11: Nossa, professor, amei essas fotos, como o senhor fez sem a gente perceber, cada momento da gente na sala, agora passou um filme na minha cabeça, como a gente fez coisas, não foi?! No final queria algumas fotos pra mim (29/10/2019).

Aluna 09: Ah, essas fotos da gente tá muito bonito, também quero umas, aquela [...] e essa [...] que tem todos nós! (29/10/2019).

Aluno 08: Agora o senhor me fez lembrar uma professora que eu tinha quando era adolescente, ela colocava a gente pra realizar coisas assim, a gente se sentia importante, como estou sentindo agora (29/10/2019).

Assistíamos atentamente as ações da turma, observando-as como jogos de linguagem que capturavam nossa atenção enquanto interlocutores, no espaço do evento, onde constituía-se uma cena, cuja funcionalidade colocou autores e locutores na mesma instância, promovendo o encontro entre presente e passado, criando o meio pelo qual a função fática da linguagem realiza-se plenamente pelo seu “jogo de aproximação, abordagem e apelo, de provocação do Outro, de pedido, em si mesmo indiferente à produção de um sentido” (ZUMTHOR, 1997, p. 33). A imagem é o elemento simbólico responsável por esse fenômeno de ativação do imaginário que, em seu dinamismo, coloca o homem e o mundo em interação, o homem e sua história/memória (PITTA, 2005).

Seguem figuras representativas da arte do tatuador e grafiteiro:

Figura 57: Arte totêmica do tatuador - Kewber Ball



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

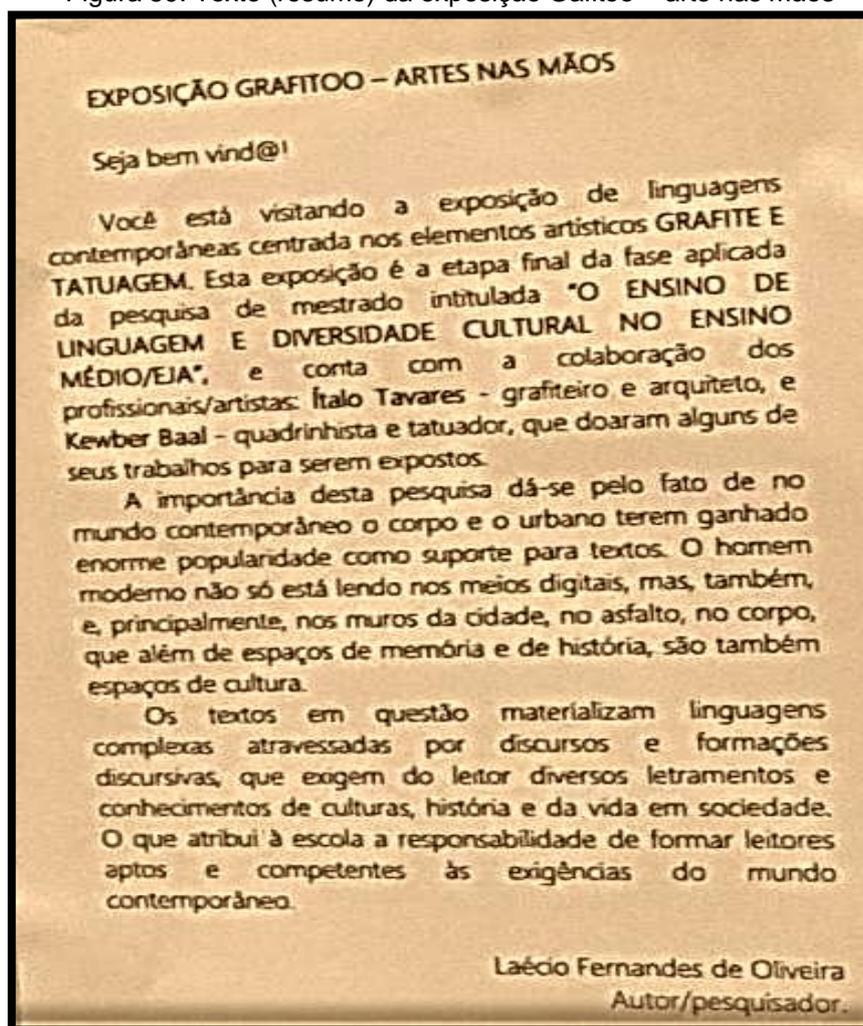
Figura 58: Arte urbana do Grafiteiro - Ítalo Tavares



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Logo após a entrada no espaço da exposição, os visitantes puderam ler um texto (resumo) sobre a exposição e seu contexto de surgimento, produzido pelo professor pesquisador, apresentado na figura 59:

Figura 59: Texto (resumo) da exposição Gafitoo – arte nas mãos



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O momento de culminância do projeto foi de satisfação, porque foi um dos pontos da pesquisa que nos exigiu muita atenção e trabalho, pela dificuldade de encontrar profissionais com disponibilidade de participar da pesquisa (sempre havia o obstáculo do fator tempo, embora todos os contactados fossem muito receptivos). Nosso sucesso se deu pelo apoio, indicação de amigos e muita boa vontade dos profissionais da área, principalmente, dos tatuadores, um em especial, que mobilizou sua rede de contatos, só assim conseguimos concretizar o evento. Com grande satisfação, olhamos o espaço pronto, enquanto aguardávamos os convidados e os visitantes.

Este momento representou uma caminhada/mini jornada, em que pudemos vencer obstáculos, incertezas e inseguranças em alguns momentos, pois as tarefas mais difíceis de serem concretizadas, são aquelas nas quais dependemos da ação do outro em cooperar, mas, também são as mais prazerosas, quando sentimos a

generosidade de quem poderia nos dizer não, mas resolve nos apoiar. Portanto, este momento simbolizou uma viagem pela busca das nossas reservas de insistência, perseverança, necessárias para enfrentar os desencontros do caminho (CAMPBELL, 2017).

A seguir, imagens do acontecimento do evento **Grafitoo – arte nas mãos**:

Figura 60: Trocando experiências sobre as linguagens – grafite e tatuagem - 01



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O bate papo transcorreu em clima de energia positiva, desde a arrumação, enquanto a escola reproduzia seu movimento singular em ocupar seus espaços pela chegada dos estudantes, que passavam, observavam e soltavam um: “Como tá lindo nosso projeto, professor!”. Esta energia também foi demonstrada pelos professores, equipe administrativa e pelos convidados que, na chegada ao local, pararam por um instante à porta, momento em que os recepcionamos, cumprimentando-os e os apresentamos à turma que soltou um sonoro: “Boa noite e sejam bem vindos!”. O professor pesquisador pediu a palavra e fez as devidas contextualizações a respeito do evento e, em seguida, convidou a aluna 07 a se fazer presente em seu posto de mestre de cerimônia, procedendo com o convite aos participantes e ao diretor da escola para compor à mesa. Na sequência, teve a concretização do principal objetivo daquele encontro: uma roda conversa, estruturado em perguntas/comentários, mediado pela aluna 07, registrado na figura 60.

A turma pontuou, em suas perguntas, questões relativas à escolha profissional dos convidados; o apoio da família e um possível preconceito por parte da sociedade

em relação aos trabalhos que eles desenvolvem; além de questionar sobre o processo de criação dos desenhos pelos artistas; como se dava a escolha dos aspectos de linguagem e a construção dos efeitos de sentido na construção das artes, e se havia, em seus trabalhos, uma possível influência de outros conceitos de arte ou de outros movimentos artísticos, para além do universo cultural do grafite e da tatuagem. As perguntas foram de acordo com o conteúdo estudado em sala de aula. Desse modo, teve início o bate papo entre turma e convidados.

Tudo foi transcorrendo como o combinado, o professor pesquisador ocupou-se dos registros fotográficos e de dar atenção e orientação às turmas visitantes, que assistiam atentas aos acontecimentos, conforme figura 61.

Figura 61: Trocando experiências sobre as linguagens – grafite e tatuagem - 02



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

O sucesso da exposição e a visível satisfação de todos os presentes foi a grande recompensa de todo o trabalho. O bom envolvimento da turma e suas *performances* orais foram muito elogiadas. A questão de falar em público era uma das inseguranças da turma, muitos alunos resistiram, deram uma desculpa e não participaram do evento, mesmo o professor pesquisador marcando um momento para que pudessem treinar as falas. Contudo, dentro de nossa programação, todos cumpriram com o planejamento, com exceção de um aluno, que não pode comparecer, mas como já havíamos previsto algumas ausências, fizemos a substituição por outro colega.

Um momento da entrevista muito interessante foi quando a aluna 25 perguntou ao convidado Kewber Ball:

Aluna 25: Quando você escolheu ser tatuador, recebeu apoio de sua família? E você já sofreu algum preconceito por ser tatuado ou trabalhar com tatuagem? (29/10/2019).

O entrevistado riu, seu riso provocou certo estranhamento da plateia e na sequência, ele respondeu:

Kewber Ball: Nunca, jamais, meus pais queriam que eu fizesse faculdade de advocacia, primeiro decidi ser quadrinhista e quando falei pra meu pai, ele perguntou se estava doido, e perguntou o que é isso? E a agora, há pouco tempo, quando resolvi ser tatuador, foi outra loucura, questionaram muito, mas no final entenderam. E se sofri preconceito por ser tatuado, não sofri, porque minhas tatuagens, nenhuma está à mostra, mas um conselho que dou, se você gosta de alguma coisa, não importa o que os outros vão pensar, siga em frente. Em relação à tatuagem, as gerações mais jovens não estão preocupadas com estas questões morais que envolvem a arte, começadas lá atrás, elas tão ficando na cabeça de uma geração que está envelhecendo, daqui a pouco não existirá mais, restará apenas a história do que foi um dia (29/10/2019).

O entrevistado refletiu um aspecto da cultura, de forma genérica, retratado por Bauman (2012), típica das sociedades contemporâneas híbridas, moventes, do agir fronteiro, onde as diferenças atuam (BHABHA, 1998), com identidades moventes que ganham caráter transitório (HALL, 2003), em que a tendência é a desconstrução do juízo de valor sobre práticas culturais diversas e das múltiplas culturas assentadas numa matriz cultural. E, neste sentido, esta pesquisa ganha destaque por projetar o ensino de linguagem na perspectiva das línguas naturais, refletindo aspectos da organização do mundo pelos sujeitos, em que as línguas naturais funcionam como meio de registro da complexa construção dos saberes culturais, da maneira como as pessoas enxergam estes elementos no mundo (FERRAREZI JR. 2013).

Os visitantes foram muito solícitos e empáticos, respondendo à turma com desenvoltura. Finalizada a entrevista e motivados pelo clima positivo, os alunos se aproximaram dos entrevistados, que continuaram o bate papo, respondendo curiosidades e às questões mais pessoais dos alunos, conforme a figura 62.

Figura 62: Tirando dúvidas sobre tatuagem e grafite



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

A maioria da turma mantinha maior interesse pela temática da tatuagem e, para nossa surpresa, o convidado Kewber Ball, havia levado alguns materiais de trabalho e foi colocando-os à mesa, conversando com os alunos, alguns até mencionaram que o professor poderia ter programado a realização de uma sessão de tatuagem na sala. Em conversa com o professor pesquisador, o convidado Kewber Ball declarou:

Kewber Ball: Não esperava algo tão organizado e bonito, me senti muito valorizado, professor, o cuidado que você teve, a gentileza em tudo, não só com a gente, pois estávamos folheando seu material de aula, vimos que é muito bom. No meu tempo, a gente não via Van Gogh dialogando com culturas populares, em sala de aula, foi tudo tão agradável, que nem vi o tempo passar, achei que passou tão rápido (29/10/2019).

O grafiteiro – Ítalo Tavares – endossou o colega: “é mesmo, poderíamos até continuar a conversa sem problema”. Satisfeitas as curiosidades, houve uma sessão de fotos, confraternização e despedidas, momentos representados na figura 63:

Figura 63: Registro de memória - encerrando o evento



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

A noite finalizou neste clima. Sobre a culminância, registramos a reflexão seguinte:

Professor pesquisador: O destaque deste momento foi para além dos aprendizados conteudistas ou das dificuldades, todas superadas no decorrer da organização do evento, destacamos a promoção destes sujeitos e suas práticas sócio-artísticas de linguagem; a promoção da superação das inseguranças da turma, em se expressar em público; e a importância dos sujeitos como agentes do processo social. Em outros tempos, mais precisamente em 2016, na conclusão do TCC, quando trabalhamos com grafite e pichação, por várias vezes questionamos como aquele trabalho poderia adentrar o espaço de sala de aula, onde os textos canônicos são astros, estava sempre presente uma interrogação. Contudo, foi nos momentos de orientação para a pesquisa aplicada em Educação, que a metodologia de transposição didática ficou clara, bem como a compreensão de que os sujeitos como referenciadores das próprias práticas, é que deveriam protagonizar uma experiência de letramento pelo universo textual do cotidiano das cidades, porque por meio deles, estaríamos atribuindo à educação escolar o lugar político que lhe é merecido: de redemocratização de espaços públicos e diminuição das barreiras sociais, políticas, econômicas e excludentes, tão comuns nas sociedades. De modo que destacamos a importância da formação continuada do profissional docente, como aperfeiçoamento de práticas, em que ideias ganham vida e materialidade, com retorno positivo nas vozes dos próprios sujeitos, que transformam seus textos/artes, valorizando-os, inspirando sonhos, desejos, como comprovam os relatos reproduzidos no decorrer desta dissertação (NOTA DE CAMPO 13, 30/10/2019).

O evento nos rendeu um encontro de avaliação, em que a turma, em clima valorativo, pode expressar-se sobre o evento e a participação no projeto. De modo geral, os alunos teceram elogios ao evento e aos convidados, declarando-os receptivos, disponíveis a trocar com eles endereços eletrônicos de suas redes sociais. Observaram a forma de falar dos convidados e como a tatuagem capturou o interesse e atenção da maioria. Como a turma estava muito insegura em relação a sua atuação, este foi outro ponto de destaque. Contudo, no geral, todos ficaram muito satisfeitos com as atuações.

O ponto importante deste momento foi que vários alunos mencionaram, nas suas falas, conteúdos trabalhados durante projeto e percebidos durante o desenvolvimento do evento, como questões culturais relacionadas ao imaginário e ao conhecimento de mundo, além de aspectos funcionais e multimodais da linguagem. Seguem as transcrições de suas falas:

Aluno 26: Achei estranha a aparência dos convidados, a gente esperava eles de barba feita, cabelo cortado, mais bem arrumados, não com aquele cabelão, barba grande (04/11/2019).

Aluna 15: Foi muito diferente do que eu esperava, tudo estava muito bonito, e os convidados estavam muito diferente (04/11/2019).

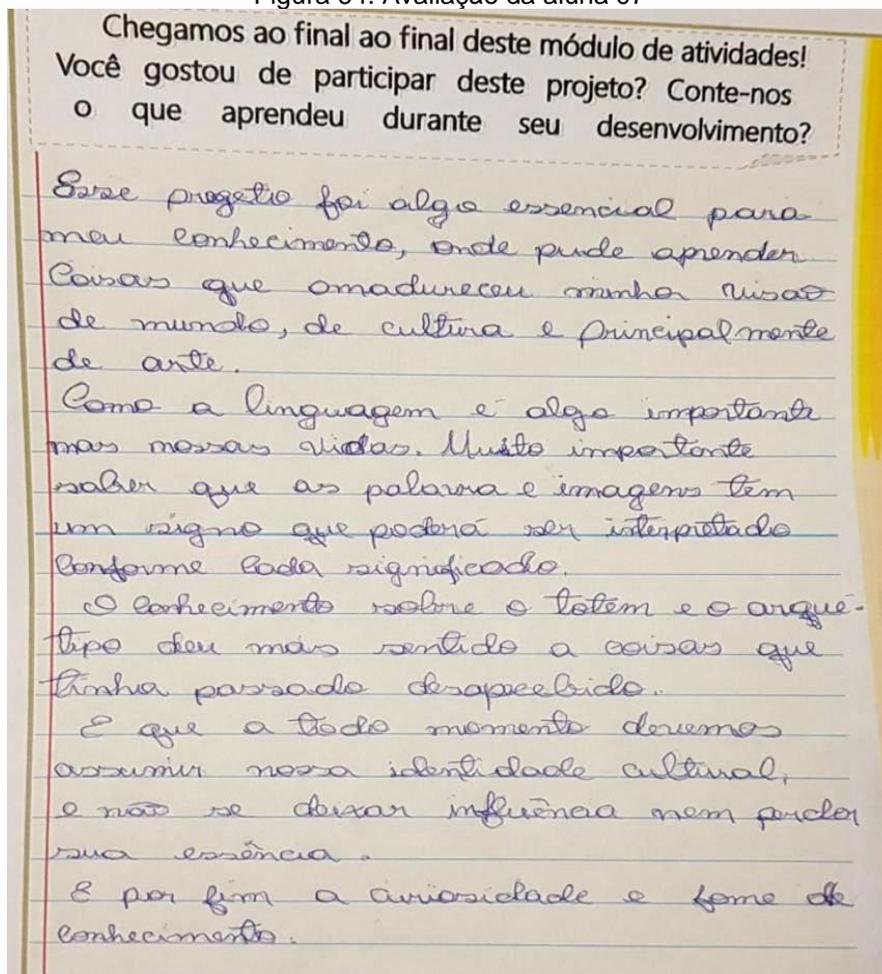
Aluna 02: Já eu, não acho. Eles foram supernaturais de acordo com o momento, o contexto e o que estavam representando, como o senhor sempre falou nas aulas, o momento de comunicação exigia aquela postura deles (04/11/2019).

Os alunos foram construindo significações, a partir dos corpos dos convidados (suas aparências, formas, gestos, corte de cabelo, modelo/uso da barba), dando curso a imaginação, a partir do universo cultural que estão imersos. Isto ocorreu porque, segundo Pitta (2005), nada é insignificante ao ser humano e, produzir significação requer mergulhar no plano do simbólico, de modo que simbolizar está na condição humana, imersa na linguagem multimodal/semiotizada e propagada pela vida em sociedade (SANTAELLA, 2005). Processo que demonstra a importância de se explorar conteúdo desta natureza, no universo da Educação Básica como meio de potencializar a visão de mundo, as habilidades de letramento e de interação dos sujeitos.

Destacamos dois registros escritos, avaliativos da turma, pelo seu potencial em representar o desenvolvimento desta pesquisa em sua fase aplicada, em termos de

aquisição de conhecimento linguístico-cultural pelos participantes, por apontar a capacidade do projeto em proporcionar a inclusão e por endossarem nossas reflexões no decorrer deste capítulo:

Figura 64: Avaliação da aluna 07



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Figura 65: Avaliação da aluna 02

Chegamos ao final ao final deste módulo de atividades!
 Você gostou de participar deste projeto? Conte-nos
 o que aprendeu durante seu desenvolvimento?

No início senti um pouco de dificuldade,
 Ao iniciar esse projeto me sentia insegura
 e tinha receio de responder as ativi-
 dades, medo de não saber responder
 de forma correta. Ao assistir aos
 vídeos e as explicações do professor
 em muitos momentos eu não conseguia
 entender, mas às vezes eu tinha ver-
 gonha de perguntar. Com o passar
 das aulas fui perdendo o medo e passei
 a tirar dúvidas e fazer anotações
 sobre os textos lidos, pois o que me
 inquietava era o fato de não con-
 seguir fazer as interpretações, quando
 o professor ao ler os textos na sala,
 parecia ser tão fácil. Diante de todas
 as dificuldades, gostei de participar
 do projeto, pois aprendi muitas
 coisas que não sabia que nunca

tinha visto. Também apreciei o
 passeio ao Museu Digital e as
 propostas desenvolvidas no projeto
 como a visita do grafiteiro e do
 tatuado onde pudemos conhecer
 um pouco dessas profissões.

Então gostaria de agradecer ao
 professor Laécio a oportunidade
 de ter participado do projeto e dizer
 que em muito este contribuiu a minha
 formação pra resto da vida.

Fica evidente nas atividades da alunas a gama de aprendizados adquiridos durante o projeto, que transpassaram a vida escolar, principalmente, os aprendizados que elevaram o entendimento dos participantes sobre a vida, sobre o mundo, conforme avaliação da aluna 07, que afirma ter sido “essencial para meu conhecimento, onde pude aprender coisas que amadureceu minha visão de mundo, de cultura [...]”, instigando sua “curiosidade e fome de conhecimento”. Sobre este processo de crescimento interior que se reflete na vida como um todo, endossa a aluna 02, em sua avaliação:

Aluna 02: No início senti um pouco de dificuldade, [...] me sentia insegura e tinha receio de responder, medo de não saber responder [...], às vezes eu tinha vergonha de perguntar. Com o passar do tempo, fui perdendo o medo e passei a tirar dúvidas e fazer anotações sobre os textos lidos [...]. Diante de todas as dificuldades, gostei muito de participar do projeto, pois aprendi muitas coisas que não sabia, que nunca tinha visto [...]. Gostaria de agradecer ao professor a oportunidade de ter participado do projeto e dizer que em muito este construiu a minha formação para o resto da vida (04/11/2019).

Sobre as avaliações da turma, o evento e o projeto, de modo geral, realizamos o seguinte registro no diário de campo:

Professor pesquisador: Foram muitos os momentos de aprendizados no decorrer deste projeto, principalmente, porque quando nos envolvemos em algo que acreditamos em profundidade, que faz parte da gente, a exemplo desta pesquisa, as relações humanas são mais intensas e significativas. Foi isto que aconteceu durante este período, entre professor pesquisador e alunos. Pautados nos efeitos desta vivência e refletindo todos os depoimentos já reproduzidos, destacamos que os maiores ganhos compartilhados entre os sujeitos participantes do estudo, foram as produções de experiências/memórias e histórias, a criação de espaços particulares, pois a velha sala de aula ganhou magia como espaço de rememoração da vida em sua essência, os grupos em plataformas digitais transpuseram seu caráter de saudação diária e compartilhamento de informações, muitas vezes, sem sentido, ou como meros espaços de compartilhamento de conhecimentos obrigatórios para o ENEM, para passar em um concurso ou porque é importante para a prova, para avaliações educacionais, coisas que têm sua importância, mas se tornam superficiais, porque já programadas, já sabidas por todos, ganham caráter banal. Não, não nos mantivemos neste campo semântico/imaginado e evidente, o transpusemos e invadimos um imaginário surpreendente da linguagem da vida real, em que por mais que planejemos, o inesperado é o que produz encantamento, dá sentido à vida, sentido de estar vivo (CAMPBELL, 2017). Nestes espaços, os sujeitos (professor pesquisador e alunos) faziam parte,

inconscientemente, do mesmo universo semântico da vida e isso fez toda diferença (NOTA DE CAMPO 14, 04/11/2019).

Pautados nas avaliações das alunas 02 e 07, acreditamos que o projeto foi além de apresentar conhecimentos/conteúdos escolares e linguísticos, mas propiciou aos sujeitos aprendizados, reflexões sobre a vida e sobre suas existências, elevando, ampliando suas visões sobre a realidade e seus processos de crescimento interior (JUNG, 2016). Além da importância de refletir o processo de formação docente continuada, abrindo-se às novas exigências da educação e do contexto em que se encontra, em busca de aperfeiçoar a prática e, sobretudo, oferecer ao seu público novas oportunidades de aprendizagem, ao considerar os contextos dos sujeitos e suas limitações. Evidenciamos o papel da escola em possibilitar oportunidades concretas aos que estão sob sua responsabilidade, para que consigam entender seus próprios horizontes de vida, atingindo contextos sócio-político-econômicos mais amplos.

Estas ações evidenciam-se ao longo do projeto “Lendo textos multimodais no mundo contemporâneo”, em que prevaleceu a promoção das práticas de linguagens e seus autores, que elevados ao *status* de conhecimento escolar, oportunizaram que a escola reconquistasse, no julgo dos maiores interessados, o poder de estimular sonhos e esperanças, de promover a cidadania por meio do trabalho em equipe, da interação entre os sujeitos envolvidos, como o evento exposição de linguagens, organizada pela turma. Iniciamos uma pequena fagulha de formação de seres humanos olhando para si, para a vida e para o outro de forma mais ampla, mais empática e não seres objetos em busca de ocupar um espaço no sistema capitalista, esta formação deve ser consequência de uma formação holística do ser humano, de que deve ocupar-se a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenlace deste estudo, ao retomarmos os dois questionamentos iniciais: como a linguagem vem sendo ensinada na Educação Básica (aulas de LM), a partir do recorte realizado (EM-EJA); e se é possível que haja um aprimoramento, considerando os gêneros textuais multimodais do cotidiano das cidades e a diversidade cultural; nosso olhar sobre o material didático nos revelou fortes resquícios de um ensino pautado no estruturalismo saussuriano, em que a língua é vista com fim em si mesma. Mas também evidenciou forte influência dos estudos linguísticos contemporâneos e as recomendações dos documentos oficiais para o ensino de LM, pautado nas práticas de linguagem, tendo o texto como base.

Esta característica do material didático examinado corroborou com o segundo questionamento da pesquisa (se é possível o aprimoramento do ensino de linguagem) e, também, o objetivo geral do estudo (propor o ensino de linguagem, com ênfase na modalidade leitura, atrelado à diversidade cultural, a partir dos gêneros textuais multimodais, grafite e tatuagem, que circulam no cotidiano das cidades).

Observamos que a diversidade de linguagens típicas da contemporaneidade, da diversidade de culturas e da hibridez dos tempos e dos sujeitos, evidenciadas pelos estudos linguísticos plurais, citados neste estudo, permanecem distantes do material didático examinado no capítulo II. Também constatamos que o material continua fortemente influenciado pelo texto canônico, com ênfase na escritura, no código meramente verbal. Não que esta presença seja um problema, mas, ao ser única, não atende à diversidade social, tornando-se limitadora das habilidades de letramento exigidas aos sujeitos contemporâneos. No que se refere à abordagem, é fortemente marcada pela forma verbal, tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão.

O plano da expressão é o mais negligenciado, considerando que todo plano de conteúdo (discurso) vincula-se a um plano de expressão (linguagens, textos), que não há conteúdo estático, a vida segue a dinâmica da plasticidade proposta pela Linguística da Prática. Assim é a dinâmica da aprendizagem, os conteúdos ganham significado prático na vida dos sujeitos. Dinâmica refletida no plano da expressão em movimento. Portanto, o processo de aprendizagem e a escola precisam potencializar e multimodalizar os materiais, os recursos que, por meio das linguagens, mediam a aprendizagem. Esta deve ganhar vida, *a priori*, no universo escolar, onde os sujeitos possam construir e exercitar suas *performances*, em forma de linguagem, como o

evento exposição desenvolvido pelo projeto “Lendo textos multimodais no mundo contemporâneo”.

Destacamos a pertinência do nosso objeto de estudo, a aula de leitura numa perspectiva multimodal, pois apenas a presença do texto no material didático, utilizado para leitura e atividades de reflexão e interpretação da superfície textual, seguidas de uma produção textual com fim em si mesma, sem refletir a vida dos sujeitos, faz-se incipiente. Avançamos no aprimoramento desta prática pedagógica, ao realizarmos o ensino de LM mediado pela leitura dos textos grafite, tatuagem, e produção do cartaz e da exposição, atribuímos à linguagem a instância das práticas sociais, relacionada à diversidade cultural e à identidade dos sujeitos, primando pelo letramento crítico-social, de resistência, conduzindo os alunos além dos muros escolares.

Este avanço concretizou-se a partir do caminho delineado nos objetivos específicos do estudo, inicialmente, a reflexão sobre o ensino de LM com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Mestiça Indisciplinar e as contribuições da Linguística da Prática, com foco nos gêneros textuais multimodais, deu sustentação teórica para o trabalho com o diverso, o diferente inerente à vida dos sujeitos. Respaldou nosso diálogo com outras áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia Analítica, da Filosofia da Linguagem, dos Estudos Culturais e de Tradição Oral, dos estudos Antropológicos e Semióticos, que nos forneceram material teórico para desenvolver o produto didático-pedagógico, para o EM-EJA, centrado no ensino de linguagem e no fenômeno da diversidade de gêneros textuais multimodais, segundo objetivo específico do estudo.

Quando seguimos uma visão multimodal/semiótica, como caminho metodológico para o ensino de linguagem/leitura, evidenciando os diversos recursos de linguagem, que leitor e produtor de textos dispõem em suas práticas comunicativas e os efeitos de sentido, ocasionados pelos usos desses recursos, elevamos o valor das linguagens para concretização das intenções comunicativas. Quanto à escolha dos gêneros supramencionados, com o intuito de elevar, valorizar sujeitos em condições periféricas e suas práticas de linguagem, ao *status* do conhecimento escolar, esta ação refletiu-se durante o desenvolver do projeto didático, tendo seu ápice com a atividade prática de finalização do projeto didático: organização e apresentação do evento – exposição – pelos alunos para comunidade escolar.

Este processo contribuiu para a identificação e valorização dos participantes, constatações realizadas a partir de seus depoimentos (presentes no decorrer do

capítulo III), ao sentirem que os conteúdos refletiam os contextos de suas vidas e de grupos dos quais fazem parte ou são simpatizantes, a escola não era mais o ambiente elitizado a partir de uma lógica hegemônica, que exclui quem não está sob o seu julgo. Com isto, houve uma potencialização do processo de formação de leitores e produtores de linguagens no EM-EJA. Como foi evidenciado nas fases do projeto, nas atividades de leitura realizadas pela turma, refletidas em nossas análises, na produção do cartaz divulgador do evento e no julgamento realizado pelas professoras avaliadoras. Ressaltamos ainda a valorização do trabalho em equipe e a superação, pelos sujeitos, de suas inseguranças em realizar o proposto pelo projeto.

Quanto aos objetivos e indicadores de aprendizagem que nos conduziram ao planejamento, elaboração e aplicação do projeto didático orientado sob o julgo multimodal/semiótico, com fim no desenvolvimento de habilidades de letramento de resistência, constatamos êxito significativo do trabalho realizado, indo ao encontro das necessidades humanas da turma participante do estudo, ao atender a necessidade de conteúdos linguísticos: a linguagem multimodal/semiotizada como prática social e os efeitos de sentido ocasionados pelo seu uso; os gêneros textuais citadinos e suas funcionalidades, contextos de atuação e conteúdos políticos, promovemos o alargamento da visão de mundo dos alunos e possibilitamos o aprimoramento do entendimento crítico da sua realidade, ampliando-a a partir da inserção nos acontecimentos históricos que a sustentam.

Na sustentação deste percurso, os conteúdos culturais, da cultura popular, abrilhantaram o processo de aprendizagem, permitindo-nos trabalhar e estimular o desenvolvimento da imaginação, do simbólico, por meio da leitura de textos imagéticos, com ênfase nos aspectos significativos da vida dos sujeitos, como a memória, fatos/acontecimentos individuais e coletivos presentes nas práticas simbólicas de linguagem relacionadas com o mundo através de imagens arquetípicas, configurando-se uma relação simbólica que reflete conteúdos do trajeto antropológico, histórico da vida humana, que ganham vida nas práticas culturais de linguagem, conforme defende os estudos do imaginário duraniano e analítico junguiano.

Esta abordagem conduziu o projeto ao centro das reflexões cotidianas, iluminando os conteúdos estudados, desenvolvendo uma visão de linguagem e seus fenômenos semântico-pragmáticos, ampliando a visão de texto dos alunos e a percepção da importância da cultura na vida social. A aula de LM tornou-se dinâmica, possibilitando a reflexão sobre conteúdos e fatos da vida, e (res)significando os

exigidos por uma relação formal, impositiva, contrários à própria essência, reflexo da própria vida rememorada e (res)significada.

Também nos permitiu um amadurecimento profissional considerável frente aos conhecimentos (didático-metodológicos), adquiridos durante o desenvolvimento do projeto, especialmente, no diálogo com o orientador, a troca de experiências foi essencial para realização do estudo e evolução do profissional/professor/pesquisador. A ampliação dos conhecimentos se deu pelo diálogo/interface com outras áreas do conhecimento, em virtude das atividades desenvolvidas com a pesquisa.

E, não menos importante, o amadurecimento humano e profissional, ocasionado pela contribuição estabelecida pela troca de experiências de vida com a turma participante, que nos permitiu (res)significar certo temor de uma possível limitação de aprendizagem, a respeito do público da EJA. Evidentemente que essas limitações existem pelo perfil deste público, mas cabe à escola e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mobilizarem recursos que permitam a superação dos desafios. O grande diferencial deste público é sua experiência de vida, que enriqueceu substancialmente as aulas durante o projeto, potencializou os conhecimentos no espaço escolar, refletindo-os na vida dos seus pares.

Destacamos a importância do trabalho com projetos didático-temáticos, ao possibilitar o planejamento e construção do material didático específico para este público, valorizando características, proporcionando identificação, inclusão, e influenciando assiduidade e participação nas aulas, conforme os relatos ao longo do estudo. Constatamos que a escola precisa investir mais em atividades de interação, socialização e democratização dos espaços sociais da cidade e bens culturais produzidos pela sociedade, comumente elitizados, a exemplo da visita ao museu realizada pelo projeto didático; produzir eventos socioculturais nos espaços da instituição, a exemplo da exposição realizada na culminância do projeto, que além de dar significativa razão de ser aos conteúdos estudados, promoveu a vivência dos sujeitos, moldando/desenvolvendo *performances* sociais, seguindo a dinâmica da vida perseguida e evidenciada neste estudo, que permitiu a desconstrução, entre os próprios pares, da ideia de incapacidade de realização e participação desses espaços.

Acreditamos ter desenvolvido ações didático-pedagógicas com efetivos resultados, que extrapolaram os muros escolares, refletindo uma preparação para a vida humana em suas interfaces, ações que estiveram pautadas em práticas de ensino sustentadas no uso da linguagem na vida social dos próprios sujeitos escolares e seus

grupos, cujas práticas tornaram-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando, à escola, a dimensão política de uma educação popular.

Mediante os resultados alcançados, nesta pesquisa, retomamos o terceiro objetivo específico do estudo, evidenciando as contribuições do ensino de linguagem relacionado à diversidade cultural e aos gêneros textuais multimodais, grafite e tatuagem, atuantes no cotidiano das cidades, refletidas, especificamente, nestas considerações finais, ao confirmarem a hipótese inicial do estudo de que a promoção do ensino de linguagem atrelado ao fenômeno da diversidade cultural e dos gêneros textuais multimodais, propicia aos discentes a percepção da linguagem enquanto prática social e potencializa suas habilidades e *performances* leitoras, além de caracterizar uma prática docente inovadora e interdisciplinar.

Entendemos que as contribuições do estudo ultrapassam o contexto pesquisado, haja vista as condições da educação pública em que ocorreram nossas ações e análises não são totalmente divergentes de outros contextos de ensino-aprendizagem, envolvendo discentes e docentes da Educação Básica, EM-EJA. Questão que põe em destaque os estudos aplicados ao ensino e suas contribuições, a exemplo dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação, mesmo porque em qualquer que seja a área, nenhum profissional está pronto ao término de uma graduação, especialmente, quando o campo e público de atuação têm tantas especificidades, como é o caso da modalidade EJA.

Estes aspectos nos conduzem a enfatizar a necessidade de políticas públicas educacionais para a formação continuada dos profissionais desta modalidade de ensino (professores, gestores etc.) e, de igual importância, a necessidade de recursos didático-pedagógicos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, diante da sua escassez atual e das necessidades dos estudantes, que não devem dispor unicamente da boa vontade, disposição e comprometimento do professor para obter êxito. No desfecho deste estudo, logramos incentivar, influenciar outras pesquisas na investigação de melhores condições e aprimoramentos do ensino de LM, em diversos contextos da Educação Básica, fomentando a formação continuada e as práticas de letramentos multimodais, condutoras da formação de sujeitos leitores e produtores proativos de textos, condizentes às exigências do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Neide Aparecida de [et al.]. **Linguagens e culturas**: linguagens e códigos: educação de jovens e adultos. 1 ed. São Paulo: Global, 2013.
- ALVES, Dayse A. Silva; RODRIGUES, L. Pereira. Aquisição da escrita na educação de jovens e adultos: rediscutindo a alfabetização e letramento. **Revista Encontro de vista**: UFRPE - Recife-PE, número 12, 2013, p. 1-20.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.
- ARAÚJO, Leusa. **Tatuagem, piercing e outras mensagens do corpo**. São Paulo: Editora: Cosacnaify, 2005.
- ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliane Lourenço de L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução s pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BYINGTON, Carlos A. B. Ternura, sexo, dignidade e amor: um estudo das funções estruturantes pela Psicologia Simbólica. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, nº. 18, São Paulo, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conhecimentos de língua portuguesa. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. 32 ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2011, p. 283-350.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COQUET, Jean-Claude. **A busca do sentido**: a linguagem em questão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DURAND. Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI JR., Celso. Semântica Cultural. In: FERRAREZI JR. Celso; BASSO, Renato (Orgs). **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (Org). **Introdução à linguística II**: princípios de análise. 4 ed., São Paulo: Contexto, 2005, p. 161-186.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (Org). **Introdução à linguística I**: objetos teóricos. 5 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p.165-186.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15 ed., São Paulo: Contexto: 2013.

FRANCO, Edgar (Edgar Franco). **Um desenho ou aforismo meu tatuado na pele é sinônimo real de admiração por minha arte (...)**! Goiânia-Goiás, julho de 2018. Facebook: Edgar Franco. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Oidicius/posts/10156387838996427>>. Acesso em 29 de set. de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. Curitiba: EDUFPR. **Revista Educar**, Curitiba, n. 20, 2002, p.77-85.

GERALDI, João Wanderley. Um pensador além do seu tempo com o pé da escola. Itabaiana-SE: EDUFSE. **Revista Interdisciplinar**. Ano IX, V.20, jan./jun. 2014, p. 95-108.

GERALDI, João Wanderley. A leitura e suas múltiplas faces. In: GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João, 2015a, p. 103-112.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Comum Curricular. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v.9, n.17, jul./dez. 2015b, p.381-396. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **A semiótica das paixões**: Dos estados de coisas aos estados da alma. Tradução: Maria José R. Coracini. São Paulo-SP: Ática, 1993.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2 ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

HALL. Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo horizonte: EDUFMG; Brasília/Brasil, 2003.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 3 ed. Rio de Janeiro: HarperCollins, Brasil, 2016.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 11 ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LENS, Paula. Semântica Cognitiva. In: FERRAREZI JR. Celso; BASSO, Renato (Orgs). **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013, p. 31-56.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: LOPES, Luiz Paulo Moita (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.11-42.

LOPES, Luiz Paulo Moita (Org). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV** – V.1, N.1, João Pessoa. Outubro, 2003, p.9-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAREDSOUS, Monges de. **Bíblia Sagrada**: Velho testamento, livro dos Juízes. 115 ed. São Paulo, SP: Editora Ave-Maria Ltda,1998. Edição revista por Frei João José Pereira de Castro, O. F. M., p. 290-291.

MARQUES, Marcos Wilson Farias. **Estéticas urbanas**: grafite e tatuagem na sociedade contemporânea. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FATECS - Curso de Comunicação Social. Brasília, 2013, (PDF).

MINAYO, Maria Cecília de Souza, [org., et al]. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MORRIS, Heather. **O tatuador de Auschwitz**. Tradução de Petê Rissati e Carol C. Coelho. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Roberta Pires; BASSO, Renato Miguel. **Arquitetura da conversação**: teoria das implicaturas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9 ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A história do sujeito-leitor: uma questão para leitura. *In*: _____. **Discurso e leitura**. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-68.

OLIVEIRA, Laécio Fernandes de. **Grafite & pichação**: linguagens de intervenção, denúncia e construção de sentidos. Campina Grande-PB: UEPB, 2016. (TCC).

OLIVEIRA, Laécio Fernandes de; RODRIGUES. L. Pereira. A leitura nas culturas híbridas: ação de linguagem e multimodalidade. *In*: LENDL, Aluizio. SOUZA, Fábio Marques de (Orgs). **Ensino de línguas na contemporaneidade**: multimodalidade e tecnologias digitais. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 33-50.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.) **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo – Germânicas – Fale – UFMG, 1998.

PARAÍBA, Secretaria do Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. João Pessoa, 2008.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

PIERCE, Charles S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

RIBEIRO, Sidarta. **O oráculo da noite**: a história e a ciência do sonho. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RODRIGUES, L. Pereira. A tríade do signo. In: **Anais da XX Jornada GELNE**: João Pessoa-PB, 2004, p.1439-1448.

RODRIGUES, L. Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. **Revista Sociopoética** – Campina Grande/PB, ISSN 1980 7856 - Volume 1 Número 3 - Janeiro a julho de 2009.

RODRIGUES, L. Pereira. **Vozes do fim dos tempos**: profecias em escrituras midiáticas. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFPB, 2011. (Tese de Doutorado)

RODRIGUES, L. Pereira. Folhetos de Cordel no Ensino de Língua Materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do GELNE** - Natal/RN, Vol. 18 - Número 2: 140-167. 2016.

RODRIGUES, L. Pereira. Por uma linguística da prática. In: ATAÍDE, Cleber *et al.* (Org). **GELNE 40 ANOS**: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, 2017, p. 69-89.

RODRIGUES, Linduarte Pereira; MACÁRIO, Rosely de Oliveira. Mídias impressas e teledramaturgia: a leitura na EJA. In: **Revista Sociopoética**: UEPB, Campina Grande-PB, vol. 01, número 13, 2014, p. 63-89.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso-LemD**, UNISUL: Santa Catarina, v. 8, n. 3, 2008, p.581-612, (PDF) online.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In.*: LOPES, Luiz Paulo Moita (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.253-274.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton *et al.* (Orgs). **Território, Globalização e fragmentação**. 4 ed. São Paulo: Editora HUCITEC, Associação

Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa de Planejamento Urbano e Regional, 1998, p. 15-19.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica da cultura, arte e arquitetura**. São Paulo: EDUC, 1987.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual e verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 25 ed., São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Lições & subversões**. São Paulo: Lazuli; Companhia Nacional, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In.*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 61-77.

SILVEIRA Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. *In.*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira (Orgs). **Métodos da Pesquisa**. Porto Alegre: EDUEFRS, 2009, p. 31-43.

THEBALDI, Bruno. A Cultura na visão de Zigmunt Bauman. **Revista Eco Pós – Rio de Janeiro-RJ**, ISSN 2175-8689, v. 18. n. 3. 2015.

VIEIRA, Josenilda. SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmica-Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF, 2015.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Totemismo revisitado: perguntas distintas, distintas abordagens. **Revista Habitus – Goiânia-Goiás** v. 4, n.1, p. 513-533, jan./jun. 2006. (PDF).

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz e Maria Inês. São Paulo: HUCITEC, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**. Tradução Jerusa P. Ferreira e Sônia Queiroz. Cotia-SP: Ateliê, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

VERISSIMO, Amanda (Amanda Verissimo). Sem título. Ubá-MG, 2018. Disponível em: FRANCO, Edgar (Edgar Franco). **Um desenho ou aforismo meu tatuado na pele é sinônimo real de admiração por minha arte (...)!** Goiânia-Goiás, 2018. Facebook: Edgar Franco:<<https://www.facebook.com/Oidicius/posts/10156387838996427>>. Acesso em 29 de set. de 2020.

SITES

ANDRADE, Fernando Teixeira de. **O medo**: o maior gigante da alma. s/e, s/d. Disponível em: <www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/blog.php?idb=7599>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

BRASILIA: MEC, 2014. **Programa de livro para alfabetização estende o prazo para cadastro**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/alfabetizacao-de-adultos>>. Acesso em 20 de março de 2020

COURI, Aline. **História das Artes visuais I** – 2014.2. Disponível em: <<https://hav120142.wordpress.com/2014/11/20/graffiti-do-paleolitico-ao-sec-xxi-2/>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

Folha de São Paulo Ilustrada. **Entenda a cantoria**. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/1/27/ilustrada/2.html>. Acesso em 20 de fevereiro 2020.

OLIVO, Valdir. **Rap no desterro**: Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2009. Disponível em: <www.omni-bus.com/n27/prap.html>. Acesso em 15 de fevereiro de 2020.

QUINTANA, Mário: **Luso Poemas**: Borboletas (S/D). Disponível em: <www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=1446>. Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

RODRIGUES, Amana. A história da tatuagem. **Portal Tattoo**, 2013. Disponível em: <<http://www.portaltattoo.com/tatuagem/historia.aspx>>. Acesso em 17 de março de 2020.

APÊNDICE



LENDO TEXTOS MULTIMODAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES



LINGUAGEM E
CULTURA

IMAGINE E

LEIA
O
MUNDO

MÓDULO DO ALUNO

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo - Anexo

Disciplina: Língua Materna

Professor: Laécio Fernandes

Turma: 1º ano – Noite

Aluno(a): _____

Campina Grande-PB
2019

APRESENTAÇÃO

Caro Estudante,

Convidamos você a refletir sobre questões que envolvem cultura e linguagem, muito discutidas no mundo contemporâneo, globalizado, habitualmente nomeado de aldeia global. Ora, é isso mesmo que você deve estar pensando/estranhando, como o substantivo feminino “aldeia”, que tem como conceito - lugar pequeno, menor que uma Vila, por característica, “autônomo” em sua administração e com economia de subsistência - pode receber o adjetivo “global” que caminha, de forma extrema, em direção oposta?!

Esse seu incomodo estranhamento encontrará repouso se retornarmos ao momento histórico em que o homem saiu da sua aldeia, num raciocínio mais atual, comparando “aldeia” à rua, ao bairro, à cidade, ao país e tendo como referência o mundo. O homem navegou pelos mares, desbravou o mundo, relacionou-se com outros povos, conquistando-os, trocando/impondo informações sobre seu modo de vida, seus hábitos, sua forma de pensar, sua língua. Tal fato possibilitou o diálogo entre as culturas e isto só foi possível porque o homem possui a capacidade de linguagem.

Então, você deve estar se questionando: foi daí que veio a ideia de “aldeia global”? Não! Diríamos que foi a partir de então que o homem começou a derrubar os “muros físicos” que o separavam de outros povos. A ideia de mundo, como uma “aldeia”, interligado pela cultura por meio da linguagem, interdependente na política e na economia, nasce com o capitalismo e com a revolução industrial, que derrubaram “os muros políticos e econômicos” entres as nações. Esta ideia é intensificada na atual “revolução” tecnológica e digital, ao derrubar “os muros virtuais”, possibilita o contato entre os diferentes povos a partir de um *clik* ou de um simples deslizar de dedo pela tela do *smartfhone*.

É frente a estes acontecimentos que nos tornamos seres globalizados, interdependentes e passamos a ser considerados multiculturais, visto que as culturas passaram a se influenciar de forma intensa. Diante da descrição resumida deste fenômeno, a educação e o processo de ensino-aprendizagem não são intocáveis, na realidade, somos convidados a conviver com as múltiplas linguagens e diversos textos com aspectos multimodais: coloridos, texturas, efeitos e intenções diversas. Por meio dos textos nos comunicamos e interagimos com o mundo, isto torna a linguagem uma prática social (LOPES,2006).

Fazendo-se necessário que potencialize suas habilidades leitoras, interpretação e análise de linguagens nos seus diferentes sistemas (imagens, sons, cores etc.) mobilizando saberes além da letra (PARÁIBA/RCEM, 2008), explore sua capacidade imaginativa, visualize a diversidade cultural presente no seu cotidiano, por meio da diversidade de textos.

Com este objetivo, pensamos este módulo didático, explorando relações entre o *verbal e o não verbal, promovendo a leitura de linguagens e diversidade cultural a partir de diversos textos que circulam no entorno do cotidiano escolar, explorando simbologia e imaginação*. O módulo está organizado por unidades: (I) *Linguagem e cultura: comunicação e interação*; (II) *Leitura multimodal: fatores linguísticos e extralinguísticos*; (III) *Linguagem e sociedade em significação*; (IV) *multimodalidades em cena*.

Este material foi organizado para você. Esperamos que tire o melhor proveito: participe ativamente do projeto e poderá entender as especificidades de alguns textos, os contextos de produção, circulação de sentidos e modos de significação na/pela sociedade.

Os autores

OS ORGANIZADORES

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (2016); Especialização em Educação para as Relações Étnicorraciais pela Universidade Federal de Campina Grande (2018). Atua como professor de Língua Materna na Rede Estadual de Educação da Paraíba, no Ensino Regular - Fundamental e Médio. É mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.



Laécio Fernandes de Oliveira
Autor



Linduarte Pereira Rodrigues
Coordenador do projeto

Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2003); Mestre em Letras com habilitação em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2006); Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011); Professor do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, Campina Grande; É líder do grupo de pesquisa "Teorias do sentido: discursos e significações" (CNPQ/UEPB).

SUMÁRIO

UNIDADE I: Linguagem e cultura: comunicação e interação

Parte I: linguagem e cultura

- ▶ Linguagem e cultura: do mundo rupestre (pré-histórico) ao mundo contemporâneo.....07
- ▶ As primeiras leituras.....10

Parte II: linguagem como acontecimento

- ▶ Linguagem: história e memória.....12
- ▶ Linguagem:acontecimento histórico-cultural simbólico.....13

UNIDADE II: leitura multimodal: fatores linguísticos e extralinguísticos

Parte I: Multimodalidade

- ▶ Das cores ao código: o acordo social.....20
- ▶ As cores e a arte expressionista.....22
- ▶ Linguagem simbólica: símbolo nacional.....23
- ▶ A linguagem e seus elementos signícos: ícone, índice e símbolo.....24

Parte II: Gêneros textuais multimodais: fatores linguísticos e extralinguísticos

- ▶ Grafite: linguagem e arte no cotidiano das cidades.....27
- ▶ Rap Repente: linguagem e cultura nordestina.....29

UNIDADE III: Linguagem e sociedade em significação

Parte I: Linguagem e historicidade

- ▶ Tatuagem: cultura, memória e simbologia.....35

Parte II: Cultura, linguagem e simbologia

- ▶ Os animais e o simbolismo cultural: linguagem e memória.....44

Parte III: Mito e metáfora

- ▶ Do mito à metáfora do herói.....49

UNIDADE IV: Multimodalidades em cena

Parte I: O gênero textual - função social

- ▶ Os gêneros textuais e a organização das atividades comunicativas52

Parte II: Linguagens contemporâneas

- ▶ Graffite e tatuagem em exposição.....57

Parte III: Refletindo sobre o projeto

- ▶ Roda de conversa e expressão escrita.....61

UNIDADE I



LINGUAGEM E CULTURA: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Parte I – Linguagem e Cultura

▶ Linguagem e Cultura: do mundo rupestre ao mundo contemporâneo...

Você já pensou a respeito de como o homem, desde o início de sua existência, sente necessidade de comunicação. E como a linguagem surge como forma de interação, não só entre homens, mas interação com o mundo? Observe as figuras 1 e 2, elas retratam momentos histórico-culturais distantes um do outro, do início da comunicação pelo homem pré-histórico à evolução dos meios comunicativos, certamente você sentirá familiaridade com um deles.

Figura 1: Desenho as primeiras manifestações



Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>

Figura 2: evolução da comunicação e dos meios



Fonte: <<https://medium.com/@luanpedrosa/a-evolucao-dos-meios-de-comunicacao.com>>

Você já refletiu sobre como se deu a caminhada histórica da escrita e do desenho em pedras até os meios eletrônicos e digitais?!



Foi na transição da Pré-história para o período Paleolítico e Mesolítico, aproximadamente, de 500.000 mil anos há 18.000 mil anos A.C., o homem começou a dominar a natureza: fabricar utensílios, usar trajes e o fogo para se proteger do frio, dentre outras coisas, o homem passou a desenvolver a linguagem para se comunicar e assim, tem início o que hoje conhecemos como pinturas rupestres.

Observe a figura (3), cujos desenhos foram feitos em pedras das cavernas.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/cleber_reis/evolucao-da-comunicacao-humana-51962492>.



Figura 3: pintura rupestre Parque Nacional de Sete Cidades/Piauí.



Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>

Sabia que foi no período Neolítico de 18.000 há 5.000 A.C., que o homem começou a comunicar-se através da técnica de gravar o cotidiano em ossos, pedras e madeiras, nesse período surge a modelagem em argila. Já na idade dos metais, - 5.000 há 4.000 A.C.- o homem começou a utilizar cobre, ferro e bronze no seu dia a dia. E ocorre a transição da Pré-história para a História, no ano 4.000 A.C., quando surgem os primeiros escritos - veja a figura (4) – que retrata a Escrita Egípcia.

Fonte: < https://pt.slideshare.net/cleber_reis/evolucao-da-comunicacao-humana-51962492>.

Figura 4: Escrita Egípcia



Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>

Você sabe quando surgiram os primeiros meios de registro do modo de vida do homem?

Foi na era da História que foram desenvolvidos meios para registro e arquivo dos acontecimentos. Época de real noção de como o homem vivia e comunicava-se, o que pensava e o que sentia em relação ao mundo ao seu redor.

O surgimento da escrita marca o início da História e a invenção da técnica de imprimir ilustrações, símbolos e a própria escrita, torna a informação acessível a um número sempre crescente de pessoas, alterando o modo de viver e de pensar da sociedade.

O primeiro jornal data o ano 59 A.C., em Roma, por Julio César, que desejava informar o público sobre os mais importantes acontecimentos sociais e políticos. Veja a figura (5) - o primeiro jornal brasileiro, ano 1808: Gazeta do Rio de Janeiro. E a figura (6) - demonstra a invenção e evolução do rádio, sua primeira transmissão, ano 1.900, um marco na História.

Figura 5: primeiro jornal brasileiro 1808.



Figura 6: Evolução do Rádio desde 1900



Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>

Você acha que no mundo atual, o jornal e o rádio estão sendo usados da mesma forma e com a mesma importância de quando surgiram? Converse com seus colegas e registre sua opinião logo abaixo.



Você sabe em que século surgiu a televisão?

Foi no século XX, ano 1924, unindo os componentes gráficos de um jornal: as imagens; figuras; os componentes de áudio do rádio e a fala, fato que marca a chegada das imagens em movimento associadas ao áudio e a entrada no mundo contemporâneo - Era da Tecnologia e da Informação.

Nesta era, o carro chefe é o computador – início de 1943 - uma máquina gigantesca de cálculos, que ocupava uma sala inteira, observe a parte superior da figura (7); e na parte inferior, o primeiro microcomputador surgido, em 1971.

Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>.

Figura 7: 1º computador (parte superior) e 1º microcomputador (parte inferior).



Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>

Hummmm! Você deve estar pensando: tendemos à "evolução"?! 

Isso mesmo: dos computadores gigantes aos computadores portáteis (de mão) - comprove na figura (8) - junto surge a Internet - que nem sempre fora a que conhecemos: desenvolvida em 1969, para fins militares, durante a Guerra Fria, não passava de um sistema de comunicação entre as bases militares dos EUA, e tinha o nome de *ArpaNet* - veja a figura (9).

Figura 8: evolução do Notebook Portátil



Figura 9: Leonard Kleinrock demonstrando as funções da interface do processador de mensagens (IMP) - componente da ARPANET.



Fonte: <www.foton.com.br/divirta-se/evolucao>

curiosidade

Atualmente, temos uma Rede Mundial... O que falar dos *Smartphones*, dos *Iphones* etc. Mas, com certeza, deste ponto você já poderia contar esta história!

Com base nas leituras feitas até aqui, converse com seus colegas sobre esta afirmação: **Por meio da linguagem e suas diversas formas e tipos, o homem atua no mundo e produz cultura.**

▶ As primeiras leituras...

Você já pensou sobre como o ser humano se comunica ao estrear no mundo? As primeiras leituras que o ser humano realiza em seus primeiros anos de vida ocorrem por meio dos tradicionais cinco sentidos: o tato, o paladar, a audição, o olfato, a visão, ainda podemos falar de um sexto sentido – a **imaginação** – considerado pelos estudos antropológicos e psicanalíticos. Os sentidos põem o homem em contato com o mundo histórico-cultural repleto de acordos – e seus significados manifestam-se de diversas formas: a **visão**, por exemplo, possibilita o contato com as cores, que fazem parte desse processo de significação, refletidas pela luz – captada pela retina – as informações são conduzidas ao cérebro, por meio de milhões de células nervosas, e, só então, serão processadas. É por isso que enxergar é antes de tudo uma forma de ver/ler o mundo, mediada pelo cérebro, ajuda a descobrir o que está por trás das imagens que vemos/lemos, tal como um ensaio fotográfico é uma forma de ver/ler recortes do mundo, mediada pela lente do fotógrafo.

Observe a figura 10 – à direita – a tatuagem de um olho, leia a descrição de seu significado para a pessoa tatuada. **O que você achou?! Reflita junto com seus colegas sobre a importância da visão e da imaginação para realização da leitura e interação com o mundo.**



Figura 10: tatuagem - olho



como escreveu Manoel de Barros "é preciso transver o mundo" e esse olho representa como enxergo a beleza do mundo, nos seus pequenos-grandiosos detalhes.

20:47

Fonte: Acervo do pesquisador. Fotografia K. A Soares.

Você sabia que a imaginação está diretamente relacionada à linguagem e à cultura?! Leia os conceitos seguintes e reflita a respeito com seus colegas.

A **IMAGINAÇÃO** é uma das funções da mente humana que permite o homem exercer a habilidade que lhe é própria – dar sentido ao mundo – mesmo tendo as funções do raciocínio e da razão, é a imaginação que permite a construção da significação (PITTA, 2011).

▶ O que é Linguagem?

Linguagem é prática humana que reflete a cultura, possibilita interação, comunicação, pensamento/imaginação e significação. A linguagem manifesta intenção, se expressa pelo uso de um sistema de signos verbais e não verbais: é expressão de ideias, valores e sentimentos, seja pela fala, escrita ou imagem, sons, cores, gestos ou outras formas de comunicação, (ARAÚJO, 2004).

▶ O que é cultura?

Cultura(s) são formas de organizações dos povos, seus costumes e tradições, transmitidas de geração para geração, a partir de uma vivência e de uma tradição comum, longe de julgamentos de melhor ou pior forma de contexto de atuação social (RODRIGUES, 2009).

Parte II - Linguagem como acontecimento

▶ Linguagem: história e memória

Vamos refletir um pouco...



Por meio da linguagem o homem atua na produção, codificação e veiculação da cultura e faz história. De forma que a linguagem e a cultura nos dão acesso à história - à **memória** - de um povo.

Você sabe o que é memória coletiva?



Memória coletiva é toda lembrança de acontecimento, fato e registro sobre um povo: é algo mais do que uma simples lembrança do passado, pois através dela temos acesso à identidade de um povo. Sem a memória coletiva, as comunidades ignoram suas raízes e tradições, tornam-se um povo sem história.

Lendo o conceito

O registro histórico de memória tornou possível ao francês, pintor naturalista - Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que compôs um grupo de artistas a convite do Príncipe Regente D. João, para dar início a uma arte brasileira, em viagem pelo Brasil colônia, identificar a existência de pinturas rupestres na Serra do Anastácio, em Minas Gerais, em 1834 - e fazer a seguinte leitura “[...] Não é de estranhar que os selvagens tupis, numa língua cujas combinações sutis podem exprimir os menores detalhes de seu pensamento, tenham naturalmente procurado reproduzir-lhe a expressão, de uma maneira inteligível e durável, por meio de sinais ou desenhos **hieroglíficos**” (DEBRET; 1986 p. 98). Veja a figura 13 que demonstra o modo de escrita dos povos indígenas tupis.

Figura 13: Arte rupestre encontrada por Debret na Serra dos Anastácio.



Fonte: DEBRET. Revista Arqueologia Pública Campinas, SP v.11 n.1 p.139 julho/2017 ISSN 2237-8294, 1986, p. 99.

você sabe o que são hieroglíficos?

Veja o que diz o Dicionário Didático de Língua Portuguesa:

Hieroglifo é um extinto modelo de escrita pictográfica, utilizado principalmente pela antiga sociedade egípcia e por alguns grupos indígenas americanos, como os maias e os astecas.

Importante saber!

A linguagem tem caráter histórico e é transmissora de memória e cultura, pois por meio de suas diversas formas de registro (escritos, oral, desenhos/arte, sinais, etc.), o homem pode acessar o modo de vida, costumes, as memórias das sociedades.

► Linguagem: acontecimento histórico-cultural simbólico

Todos estudamos nos bancos escolares, que no dia sete de setembro de 1822, próximo ao **Riacho do Ipiranga**, na cidade de São Paulo, D. Pedro I, o príncipe regente do Brasil, rebelou-se contra o rei de Portugal, seu pai D. João VI, e proclamou a *Independência ou morte* do Brasil. Teria dito ele na ocasião: *"Estamos livres de Portugal"*. Desde então, o Brasil que obteve sua independência conquistada por um estrangeiro e depois da Proclamação da República (1889), através de um golpe militar, busca ardentemente encontrar e conquistar sua autonomia. Após superar invasões, revoltas e escravidão, à custa de massacres, genocídios e, violação dos direitos humanos, os brasileiros ainda lutam por sua independência.

Trecho retirado do livro *O Mendigo das Estrelas*, (DUTRA, 2016).
Fonte: <<https://books.o-mendigodasestrelas.com.br/books?id=X7>>.

Saiba mais sobre este acontecimento histórico!

No local, conhecido como **Riacho do Ipiranga**, foi construído o **Parque e o Museu do Ipiranga** - figura 14 - à direita - onde, anualmente, ocorrem eventos culturais em comemoração ao fato histórico de sete de setembro do século XIX.



Figura 14: Festa escolar do Ipiranga

Fonte: <[https://www.augustinsalinas.com.br/search?hl=festa escolar do](https://www.augustinsalinas.com.br/search?hl=festa+escolar+do)>

O Riacho do Ipiranga tornou-se símbolo do acontecimento histórico do Brasil, bem como o Parque e o Museu ao serem construídos foram abarcados pelo simbolismo presente no Riacho do Ipiranga. E pelas linguagens verbal e/ou visual, representamos, acessamos e atuamos sobre os acontecimentos culturais.

Compreenda melhor!



O nascimento deste fato histórico deu origem a movimentos políticos e culturais que criaram o Desfile Cívico e, desde então, seu significado vem sendo reformulado ou atualizado de acordo com as necessidades políticas e culturais da sociedade brasileira: Inicialmente, o Desfile Cívico de sete de setembro era comemorado uma festividade, com desfiles de militares em todas as capitais. Não devemos esquecer que, no contexto dos militares, as ideias de nacionalismo e patriotismo estão presentes.

Foi no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1934), que os estudantes, algumas agremiações e Sindicatos foram agregados ao Desfile. E durante a Era Vargas (1930-1945), o significado de nacionalidade é estendido e fortalecido à/na nação brasileira. A partir de então, encontramos em torno do acontecimento - Desfile Cívico - os movimentos de sentido: **nacionalismo, patriotismo, civismo e cidadania**.

Fonte: <[https://www.augustinsalinas.com.br/search?hl=festa escolar do Ipiranga](https://www.augustinsalinas.com.br/search?hl=festa+escolar+do)>.

O que você acha de estudar um pouco sobre estes movimentos culturais?!

O NACIONALISMO

O nacionalismo surge com a Revolução Francesa em (1789), movimentada pelos valores de igualdade, liberdade e fraternidade, influenciando na organização política de muitos estados durante todo o século. A origem do nacionalismo associa-se à Revolução Industrial e ao Capitalismo, surgidos no final do século XVIII, em alguns países da Europa, e o seu consequente desenvolvimento econômico levou outros países almejem alcançar as mesmas vantagens econômicas e políticas. Seu sentido estaria ligado a um sentimento de valorização, aproximação e identificação com uma **Nação**. Observe a figura 15 que ilustra o momento da Revolução Francesa.

Figura 15: O levante de 1830, França.



Fonte: <www.mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/a-revolucao-1830.htm>

O que você sabe sobre a Revolução Francesa? Veja a figura 15 e faça uma leitura de sua representação.

Entenda o conceito de nação?!



O conceito de **Nação** carrega valores positivos como a língua e a cultura, o sentimento nacional, a defesa do território. Mas, a exacerbação do nacionalismo leva à **xenofobia** (rejeição ao estrangeiro e ao desconhecido), até perseguição das “minorias” (pois não compactuariam dos “valores e sentimentos nacionais”) como aconteceu no Nazismo e no Fascismo. Ficou curioso em saber mais sobre o Nazismo e Fascismo?

Acesse o link: <<https://www.infoescola.com/historia/ascensao-do-fascismo-e-do-nazismo>>.



A xenofobia é uma questão atual, será que a rejeição pelo desconhecido pode ocorrer entre grupos de pessoas de um mesmo país? O que acha de saber o que seus colegas de classe e seu professor sabem sobre o assunto?

Continue aprendendo sobre o Patriotismo

O que você sabe sobre ser Patriota?!

O Dia da Pátria - 7 de setembro - feriado Nacional criado pela Lei 662 em 1949, no governo do Presidente General Eurico Gaspar Dutra. A década seguinte foi marcada pelo desenvolvimentismo e construção de Brasília, elevando a autoestima dos brasileiros e Junto com a Bossa Nova, projetou o país internacionalmente. Nasce a ideia de PATRIOTISMO: sentimento de orgulho, amor e devoção à pátria e aos seus símbolos. De 1949-1964 intensificam-se os desfiles com civis e militares, instituições laicas e religiosas, trabalhadores, crianças, jovens e o movimento organizado estudantil.



"Brasil: Ame-o ou Deixe-o" (MEDICI) 1974).



O Civismo

Após 1964, a ideia predominante em relação ao Desfile passou a ser o CIVISMO, entendido enquanto valores e práticas de normatização e harmonização, defesa das instituições e deveres para com a Pátria. Decorrente desta mudança de paradigma, o Desfile perdeu o caráter festivo e foi estabelecido o protocolo para as comemorações deste dia, através da Lei 5.571 de 1969, no governo da junta governativa provisória de 1969 (generais Aurélio de Lira Tavares, Augusto Rademaker e Márcio de Sousa Melo).

Entenda o civismo e sua essência a partir do tripé: caráter, amor, ação.

Caráter e moral tendo Deus como fonte

CIVISMO

Patriotismo - amor à pátria e respeito às tradições.

Ação - permanente e intensa em benefício da pátria.

Elaborado pelo autor com base na fonte: <<https://jus.com.br/artigos/64277/ideias-de-civismo-educacao-e-cidadania>>.

Observe o que diz o Dicionário Didático de Língua Portuguesa sobre o CIVISMO:

Substantivo masculino referente ao comportamento próprio de um bom cidadão ou relacionado a ele, que tem ou demonstra amor pela pátria.

Figura 16: seleção brasileira feminina de voleibol, Rio 2016.

Pense o esporte como um exemplo de civismo, pois os sentimentos (amor, garra, perseverança e orgulho de representar o país e/ou equipe) associados a uma espécie de código moral coletivo, movem o atleta/equipe na busca por seus objetivos, sendo comum a manifestação da crença numa força superior no meio esportivo.



Fonte: < <http://folharj.com.br/2016/08/17/chinesas-vencem-e-selecao-brasileira-de-volei-feminino-da-adeus-rio-2016/>>.

Lembra dos movimentos de rua “Diretas já”, “caras pintadas”? hummmm, não foi de sua época?! E cidadania, você sabe o que é? Então vamos estudar um pouco sobre eles...

“Diretas já”, “caras-pintadas” e A CIDADANIA...



Após a grande movimentação pelas “Diretas Já” em 1984, e o movimento dos “caras-pintadas” pelo *impeachment* de Fernando Collor de Mello (1992), as várias marchas, paradas, e mais recentemente, as grandes manifestações de rua impulsionadas pelo aumento das passagens de ônibus (junho e julho de 2013) e vários movimentos que sucederam resultando na ascensão da direita ao poder, o sentido do desfile converge cada vez mais, para o conceito de CIDADANIA, já que estamos falando de cidadãos empoderados da sua cidade, do seu território e de acordo com Milton Santos, geógrafo brasileiro, o território é o “espaço humanizado”. Observe as figuras (17 e 18) que demonstram dois desses movimentos.

Fonte: <<https://paulaargolo.jusbrasil.com.br/artigos/266337031/geracao-coca-cola-9-momentos-em-que-os-jovens-fizeram-historia-no-brasil>>.

Figura 17: “diretas já”



Fonte: <<https://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/jovens-de-caras-pintadas-9666114>>.

Saiba um pouco do contexto das “Diretas já” e do movimento “caras-pintadas”

Mesmo com a derrota da Emenda Dante de Oliveira, que pedia voto direto para presidente ao Congresso, o movimento das “Diretas Já” contribuiu para a abertura democrática do país, influenciando os parlamentares que, em 1985, escolheram o primeiro presidente civil depois de décadas de governo militar: Tancredo Neves, que morreu antes de governar o Brasil, então presidido pelo vice José Sarney.

Figura 18: "caras pintadas"



Fonte: <<https://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/jovens-de-caras-pintadas-9666114>>.

Envolvido em grave episódio de corrupção, o presidente Fernando Collor de Mello (PRN), em 1992, foi alvo de pedido de impeachment, após campanha "Fora Collor", protagonizada pelos estudantes "caras-pintadas". Collor renunciou antes do fim do processo e assumiu seu vice, Itamar Franco.

Fonte: <<http://ubes.org.br/2017/linha-do-tempo-das-diretas-ja/>>.

Importante saber!



A Linguagem apresenta-se como acontecimento, à medida que representa simbolicamente a história, a cultura, e o homem atua sobre elas produzindo significados. Ou seja, a linguagem é acontecimento porque representa e apresenta fatos vividos, não como mera narrativa do passado, mas como acontecimentos que se descobrem e possibilitam a (res)significação.

Fale sobre o que você entendeu sobre linguagem como acontecimento, utilize as figuras 17 e 18 para exemplificar sua resposta.



Fale um pouco o que entendeu sobre o conceito de cidadania relacionando com as palavras de Milton Santos "sobre cidadãos empoderados e o território um espaço humanizado".

Chegamos ao final desta unidade, onde você pôde perceber que a linguagem é interação e conhecimento, que é meio pelo qual podemos acessar contextos diversos e conhecer: a história, a cultura, a memória de um povo. Mas, também, por meio da linguagem, se compreende as estratégias e intenções que impulsionam a comunicação dos interlocutores.

Neste módulo, você irá se aprofundar e conhecer mais sobre esses e outros aspectos da linguagem, através da leitura de vários textos que circulam no seu entorno, que por meio das várias linguagens chamam a interação, exigem conhecimento e aguçam a imaginação.

Na unidade II, você irá entender um pouco mais sobre linguagem e diversidade cultural, tão comum no mundo contemporâneo, exigindo do homem leituras de diversos textos e de seus fatores linguísticos e extralinguísticos.

Você percebeu o quanto o registro dos fatos é importante para história? O convidamos a registrar os acontecimentos no decorrer deste módulo e, no final, fazer um painel com as fotos mais importantes para compor uma exposição de linguagens contemporâneas que você ajudará a organizar na sua escola.

Mas, antes de avançar para a próxima unidade, o que acha de falar o que você entendeu sobre linguagem e cultura?

A large, spiral-bound notebook is shown, filling most of the lower half of the page. The notebook has a silver metal spiral binding on the left side. The pages are white with horizontal grey lines. The notebook is positioned as if it's open and ready for writing.

UNIDADE II



LEITURA MULTIMODAL:
FATORES LINGUÍSTICOS & EXTRALINGUÍSTICOS

Parte I - Multimodalidade

► Das cores ao código: o acordo social

Você sabe como as cores passaram a fazer parte de nossas vidas?

Em 1672, o cientista inglês, físico e matemático, Isaac Newton descobriu, a partir de seus estudos, o *spectrum* cromático - um conjunto de cores - o inglês constatou que a luz não era pura, mas sim formada pela mistura ou superposição de todas as cores do espectro.

A descoberta deu origem a um **código social** ou **acordo social** e, em 1868, na Inglaterra, já se usavam lanternas verdes e vermelhas para organizar o fluxo de carruagens.

Entretanto, segundo Michel Pastoureau, no livro *Dicionário das Cores do Nosso Tempo*, as cores já atuavam nas sociedades antigas, sendo a sinalização rodoviária filha da marítima e da ferroviária. O que comprova que os códigos são anteriores aos automóveis e as cores um fenômeno cultural.

Naldade Média, as cores já eram usadas socialmente, o vermelho era cor da interdição, o que teria tornado o verde (seu complementar no espectro de cores) significando a permissão e o amarelo localizado no ponto médio entre as duas cores, serviria para transição.

Fonte: <<https://super.abril.com.br/>>

Sabia que o arco íris é um acordo entre o "céu e a terra"?

O arco íris

Também é um fenômeno natural e de linguagem, pois é símbolo de renovação, esperança, no contexto bíblico, é o elemento de ligação entre o céu e a terra, símbolo utilizado por Deus para representar sua promessa de não enviar mais nenhum dilúvio: *Porei o meu arco nas nuvens, e ele será o sinal da aliança entre mim e a terra. E, quando eu tiver coberto o céu de nuvens, o meu arco aparecerá nas nuvens, e me lembrarei da minha aliança convosco e com toda alma vivente que anima a carne; e não voltarão as águas do dilúvio a exterminar toda a carne.* (GENESES cap. 9; vers. 13-15).



Existe um acordo social escrito (lei) explícito e um acordo social implícito do convívio sociocultural. Por exemplo, a cor vermelha no trânsito é impedimento para passagem e o verde é liberação, uma regra social e cultural, que serve para organização cotidiana. Saiba que este tipo de regra não é fixa e pode variar de cultura para cultura.



Figura 19: semáforos organizadores do trânsito



Fonte: <<https://www.damatasolar.com.br/semaforos-solar>>

Figura 20: Arco Íris



Fonte: <<https://www.todamateria.com.br/arco-iris/>>

ATIVIDADE 1

E você, conhece outras formas de significação social e cultural, que representam código ou acordo social, que circulam na sociedade por meio das cores?



Continue aprendendo sobre as cores e seus significados sociais

As cores exercem grande poder na sociedade, são objetos de estudo de áreas como **psicologia**, o **marketing** que, com frequência, explora seus sentidos no campo da comercialização de produtos, decoração de ambientes, mas, também, são usadas na construção de sentidos nas obras de arte e **movimentos artísticos** em diferentes épocas. Observe a figura 21 com os significados atribuídos às cores, segundo a psicologia das cores.

Em seguida, siga aprendendo sobre o uso das cores pela arte. Observe o quadro de cores na figura 21 e leia o texto da coluna à direita.

Figura 21: Quadro de cores

VERMELHO	Paixão, Coragem, Força, Fartura, Motivação, Fama
ROSA	Amor, Doçura, Felicidade, Elevação, Ternura, Sedução
LARANJA	Entusiasmo, Exuberância, Graça, Interação, Alegria, Fascinação
VERDE	Harmonia, Recomeços, Saúde, Natureza, Crescimento, Prosperidade
AMARELO	Otimismo, Foco, Comunicação, Inspiração, Fidelidade
OURO	Riqueza, Luxo, Abundância, Influência, Sabedoria
AZUL	Imaginação, Calma, Serenidade, Relaxamento, Compaixão
VIOLETA	Paz, Intuição, Devoção, Respeito, Espiritualidade, Consciência
MARROM	Praticidade, Paciência, Sólido, Diligência, Confiabilidade
PRETO	Elegância, Proteção, Inteligência, Sofisticação, Força, Astúcia
BRANCO	Pureza, Inocência, Fé, Benevolência, Honestidade, Graça

Fonte: <<https://www.madeinweb.com.br/blog/aplicativo-prospectar-clientes/como-a-psicologia-das-cores/>>.

No tocante à Arte, as cores são recurso de significação importante. No final do século XIX e início do XX surgiram vários movimentos artísticos com novas propostas de arte, um exemplo foi o movimento **Expressionista**, nascido na Alemanha, com características: subjetivas, com deformação da imagem visual e cores resplandecentes, vibrantes, fundidas ou separadas. Com destaque para sensibilidade do artista em detrimento ao aprendizado técnico. O artista vive não apenas o drama do homem, mas, também, o da sociedade.

Van Gogh foi um artista que impulsionou o Expressionismo e, a partir da arte, retratou os seres humanos e a natureza, pintando aquilo que sentia e não necessariamente o que via. Observe a pintura a seguir - figura 22.

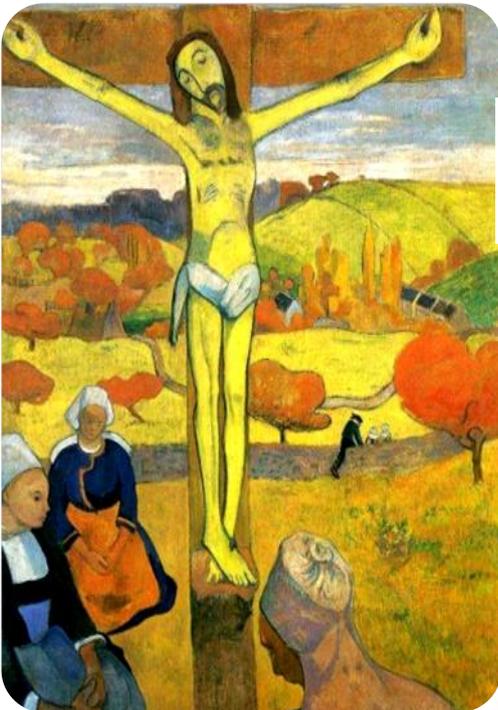
▶ As cores e a arte expressionista

A obra **Campo de trigo com corvos** - figura 22 - foi o último quadro pintado por Van Gogh (1853 -1890), nele percebe-se o traço forte do pincel, a representação dos sentimentos a partir de uma imagem dramática do céu: carregado de nuvens escuras, com ar ameaçador representado pelo azul escuro; a retratação de um caminho sem saída, a partir da cor marrom, junto com os corvos retratados na cor preta sobrevoando a plantação de trigos, muito bem representada pela cor amarela.

Segundo os críticos de arte, o artista teria retratado suas impressões sobre a fase final da sua vida.

A pintura que você verá a seguir faz^o parte da obra do pintor expressionista, francês, Paul Gauguin (1848 - 1903). O artista gostava de explorar, em suas pinturas, formas dimensionais estilizadas (como a profundidade), fazia o tradicional uso das cores, característico do expressionismo como representação dos sentimentos. O **Cristo amarelo** é um dos quadros mais famosos do artista, o uso das cores não teve como intuito a representação lógica, mas o simbolismo de um sentimento.

Figura 23: O cristo amarelo



Fonte: <<https://www.significados.com.br/expressionismo>>

Figura 22: Campo de trigo com corvos (1890)



Fonte: <<https://www.significados.com.br/expressionism>>



ATIVIDADE 2

- 1) Uma das características da obra de Gauguin é a **Alegoria**.
 - a) Utilize a tabela de cores e seus significados, da página anterior, para explicar os possíveis sentidos das cores empregadas na pintura.

Alegoria é uma figura de linguagem usada em diversas artes (pintura, escultura, música, etc.), que utiliza símbolos para representar uma coisa ou uma ideia através da aparência de outra.

b) Os elementos na pintura estão dispostos em dois planos: o primeiro plano - o cristo e as camponesas - o segundo plano - a natureza - e são importantes para a concretização das intenções do artista: Qual a alegoria presente em **O cristo amarelo** de Gauguin e que sentimento é possível perceber "sentir" por meio da leitura da pintura?

▶ Linguagem simbólica: símbolo nacional



A linguagem é simbólica porque se utiliza de símbolos para significar. Segundo o dicionário Didático de Língua Portuguesa, **símbolo** é tudo aquilo ou aquele que representa algo, mediante uma série de traços, que se associam por uma **convenção** socialmente aceita. Assim, podemos dizer que os símbolos não traduzem experiências, mas as sugerem.

Ficou em dúvida sobre o que é CONVENÇÃO  É uma norma ou uma prática aceita de forma geral por meio de um acordo social ou pela tradição.

Fique **por DENTRO** do Símbolo

A Bandeira do Brasil é um dos símbolos nacionais - é símbolo porque representa valores morais do povo brasileiro: orgulho, honra, amor ao país, sentimento de nacionalidade e padrões estéticos, comportamentais e de expectativas sociais.

Figura 24: Bandeira Nacional



Fonte: <<http://blogdolucianoegidio.blogspot.com/dia-da-bandeira-do-brasil.html>>

Saiba mais: contexto de surgimento

A Bandeira do Brasil foi criada em 19 de novembro de 1889, após a Proclamação da República pelo decreto número 4. O projeto é de Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos, com desenho de Décio Vilares, inspirado na antiga Bandeira do Império - desenhada pelo pintor francês Jean Baptiste Debret.

As cores: o verde está relacionado à casa real de Bragança da família de D. Pedro I, já o amarelo remete à casa real dos Habsburg da família da imperatriz Maria Leopoldina, contrariando a popular ideia que as cores estariam relacionadas às riquezas naturais do país. A inscrição "Ordem e Progresso" é inspirada no lema do positivismo de Auguste Comte "O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim", versão traduzida do francês, está no lugar da Coroa Imperial. Dentro da esfera, está representado o céu do Rio de Janeiro, com a constelação do Cruzeiro do Sul, que se refere à imagem de uma esfera celeste da cidade do Rio de Janeiro posicionamento às 08 horas e 30 minutos, em 15 de novembro de 1889. As 27 estrelas representam cada estado da federação e sua diferenciação de tamanhos está relacionada com aspectos astronômicos, direta ou indiretamente.

Fonte: <<https://www.sohistoria.com.br/curiosidades/bandeira/>>.

Vamos lembrar os dois planos de sentido da linguagem:

DENOTATIVO: ou **sentido referencial, literal** - consiste no sentido comum da palavra, sentido usual - aquele normalmente encontrado nos dicionários.

CONOTATIVO: ou também conhecido como **sentido figurado** - consiste no sentido não usual da palavra, que surge através de associações provocadas em um determinado contexto, passível de múltiplas interpretações.

Importante!

Denotação

Sentido objetivo das palavras ou expressões;
Predominante em textos informativos.

Conotação

Sentido subjetivo das palavras, expressões;
Presente em textos literários, poéticos e na linguagem do cotidiano.

Observe um outro símbolo Nacional

O **Hino da Bandeira Nacional** - com Letra de Olavo Bilac (1865-1918); Música de Francisco Braga (1868-1945), criado pela lei Lei Nº 5.700 que também cria o 19 de novembro como dia da bandeira. **Leia com seus colegas atentando para o sentido conotativo (simbologia do hino).**

Hino à Bandeira

Salve, lindo pendão da esperança,
Salve, símbolo augusto da paz.
Tua nobre presença à lembrança
A grandeza da Pátria nos traz.

Recebe o afeto que se encerra
Em nosso peito juvenil
Querido símbolo da terra,
Da amada terra do Brasil!

Em teu seio formoso retratas
Este céu de puríssimo azul,
A verdura sem par destas matas
E o esplendor do Cruzeiro do Sul.

Contemplando o teu vulto sagrado
Compreendemos o nosso dever,
E o Brasil por seus filhos amado,
Poderoso e feliz há de ser.

Sobre a imensa Nação brasileira
Nos momentos de festa ou de dor,
Paira sempre, sagrada bandeira
Pavilhão da justiça e do amor.



Como você pode notar, a linguagem simbólica está no plano do sentido conotativo, e por fazer uso de diferentes recursos na construção dos textos como (palavras, imagens, cores - texturas, sinais, gestos, tom de voz e simbolizar cultura etc.) dizemos que é uma linguagem **MULTIMODAL** ou faz uso da **MULTIMODALIDADE**.

Nesse sentido, podemos afirmar que todo texto é multimodal, pois utiliza de diferentes recursos de linguagem na sua construção como estratégias para:

- ▶ INFORMAR
- ▶ ARGUMENTAR
- ▶ PERSUADIR (convencer o outro de algo ou convencer-se).

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=2UQw9rBfv88>>

▶ A linguagem e seus elementos s3gnicos: o 3cone, o 3ndice e o s3mbolo



Aprendemos que a linguagem 3 composta por um sistema de **signos** (verbais e n3o-verbais). Mas, o que vem a ser um **signo**?

Signo lingu3stico 3 respons3vel pela representa33o das ideias, sendo esses signos as pr3prias palavras que, por meio da fala ou da escrita, associamos a determinadas ideias. Assim, o signo 3 resultado da uni3o do significado, o conceito, com seu significante, a imagem mental formada a partir objeto. De forma simples, o signo 3 toda unidade portadora de sentido, 3 instrumento de comunica33o e representa33o.

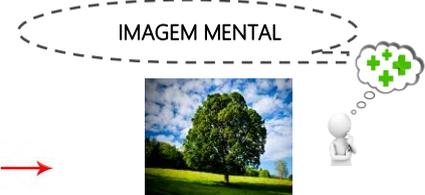
Entenda melhor a partir do esquema!

Signo lingu3stico
3RVORE



SIGNIFICADO/CONCEITO

SIGNIFICANTE



Existem tamb3m os "signos naturais", que ir3o explorar seu conhecimento de mundo, nomeados de: **3ndice 3cone e s3mbolo**.

Compreenda melhor lendo os exemplos

O signo **3ndice** ou **sintoma** 3 um referente, um vest3gio de um fato, de um objeto com exist3ncia no mundo. Como as nuvens carregadas e a fuma3a, que indicam fatos: s3o 3ndices, sinais de chuva e fogo, respectivamente. Veja figura 25 abaixo.

Figura 25: Nuvens carregadas de chuva



Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2010/01/nuvem-carregada-espanta-veranistas-em-capao-da-canoa>>.

Figura 26: Fuma3a requer cuidados



Fonte: <<http://www.engeplus.com.br/noticia/saude/2014/poluicao-provocada-por-fumaca-requer-cuidados>>

O signo **3cone** ou **substituto** representa o objeto pelas qualidades em comum, pela compara33o e semelhan3a.

Por exemplo: um desenho de uma 3rvore

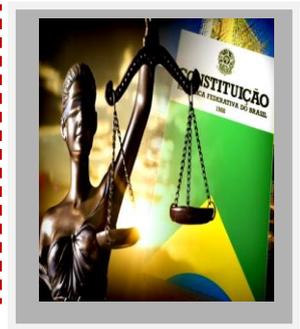


o retrato falado



possuem semelhan3a f3sica com a ideia que representam.

O signo **s3mbolo** tem como base um car3ter de lei, as regras e acordos socioculturais, que referenciam valores e costumes coletivos, padr3es est3ticos e comportamentais. Como por exemplo, a festa de S3o Jo3o que 3 s3mbolo da cultura nordestina; a pr3pria l3ngua, enquanto sistema que organiza a fala e a escrita; a Constitui33o Federal – s3mbolo de justi3a e conjunto de leis que regem o pa3s.



ATIVIDADE 3

Como base nos conhecimentos adquiridos até aqui sobre linguagem, realize uma leitura dos três textos verbo-visuais seguintes, considerando os três aspectos do signo (ícone, índice e o símbolo). Atente para a sequência dos textos. Texto 2

Texto 1

Pegadas na Areia

Um dia tive um sonho...

Sonhei que estava andando na praia com o Senhor, e no céu passava cenas da minha vida.

Para cada cena que passava, percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era meu, e outro do Senhor.

Quando a última cena de minha vida passou diante de nós, olhei para trás para as pegadas na areia; notei também que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida. E perguntei ao Senhor:

- Senhor, tu não disseste que tendo eu resolvido te seguir, tu andarias sempre comigo em todo o caminho? Contudo, notei que durante as maiores tribulações do meu viver, havia apenas um par de pegadas na areia. Não compreendo porque nas horas em que mais necessitei de ti, tu me deixaste sozinho.

O Senhor me respondeu:

- Meu querido filho, jamais te deixaria.

Nas horas de provas e de sofrimento, quando viste na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas, foi exatamente aí que te carreguei nos braços.

Fonte: <<http://www.pensador.com/>>.

Figura 27: pegadas na areia



Texto 3

Figura 28: pegadas na areia



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/401383385513108151/?!p=true>>.

A series of horizontal lines for writing, consisting of 15 lines spaced evenly down the page.

Parte II - Gêneros textuais multimodais

► Graffiti: Linguagem e arte no cotidiano das cidades



Você pensou como usamos diversos textos para nos comunicarmos diariamente?!

Esses textos que organizam nossas atividades comunicativas estão na categoria dos gêneros textuais. Os **gêneros textuais** são nomeados de acordo com a situação e sua **função social** de comunicar. Por exemplo, ligação telefônica – telefonema; comunicação rápida escrita em papel – bilhete; comunicação de assunto mais extenso com um parente distante – carta pessoal; na arte podemos citar (quadro, escultura, música) etc.

Os **gêneros textuais** são diversos e conforme as necessidades humanas de comunicação, eles podem passar por modificações e adaptações surgindo outros. Veja o exemplo da carta e do bilhete, com o surgimento das tecnologias, dos meios digitais, estes gêneros textuais passaram por adaptações e surgiram: o e-mail, a mensagem – muito usada nos meios de comunicação eletrônicos.

No período rupestre, o homem fez sinais, desenhou e escreveu em pedras. Com o avanço temporal, ele passou a usar outros meios ou **suportes** para comunicar, veio o jornal, o livro, o computador etc. Com o surgimento das cidades, os muros e paredes tornaram-se um atrativo à intervenção daqueles que não têm acesso aos espaços públicos privilegiados, ressignificando ou “atualizando” a arte rupestre. Observe a figura 29 retratando uma intervenção de graffiti na Vila Madalena bairro da cidade de São Paulo.

Figura 29: Vila Madalena, São Paulo - beco do Batman reduto do grafite

CURIOSIDADES

Com o surgimento de movimentos artísticos de rua - como o Rap - nos anos 80, na cidade de Nova Iorque em comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas, nasce o *Hip Hop* como estilo, um modo de vida, uma cultura que impulsiona o surgimento do Graffiti - considerado arte de rua – uma realidade nas cidades do mundo atual.



Fonte: <<https://noticias.uol.com.br/vila-madalena-vira-parque-aberto-aos-domingos.htm>>.



Na atualidade, o graffiti é legalizado como forma artística de expressão urbana pela Lei n. 12.408 de 25/05/2011, que alterou a redação do artigo 65 da Lei n. 9.605, de 12/02/1998 acrescentando um novo parágrafo ao dispositivo que busca “descriminalizar” o ato de grafitar. Vale destacar que, segundo o artista muralista, Eduardo Kobra: quando o graffiti é autorizado passa a ser classificado como mural.

É um gênero textual que circula no meio urbano, com função estética realista-interventiva, veja figura 30. Mas, também, como expressão artística, chamada de *Stret Art*, vem ocorrendo exposições em vários espaços pelo mundo como (museus, galerias), até espaços improvisados como viadutos etc.

Diferencia-se da Pichação por sua arte mais elaborada, com cores vibrantes, além do caráter estético, poético, tem forte teor de denúncia social, por tratar de temáticas sociais relevantes à sociedade.

Observe a linguagem elaborada pelo artista conhecido mundialmente por *Banksy* na figura 30 - à direita - intitulada *Girl with Balloon* - garota com balão - Criado em 2002, em *South Bank* - Londres -. O grafite ilustra uma pequena menina que perde o balão em formato de coração. Ao lado da ilustração feita em preto e branco com apenas mais uma cor em destaque - o vermelho do coração - encontra-se a frase disposta: *There is always hope* - sempre há esperança. Feito em *stencil*, a obra é dos trabalhos do artista o mais reconhecido e já foi reproduzido algumas vezes.



Figura 30: *Girl with Balloon*



Fonte: <<https://www.culturagenial.com/obras-banksy/>>.

Fique por dentro da linguagem do grafite

A obra/painel se apresenta em dois planos: no primeiro está a garota segurando um balão vermelho e no segundo o mural da cidade. A linguagem é simbólica pela figura da criança inspiradora de esperança, e o balão em forma de coração - órgão símbolo da vida.

A obra mais conhecida de Banksy ganhou mais notoriedade, quando foi vendida em um leilão por cerca de 1 milhão de libras, em 05 de outubro de 2018.

Veja figura 31 - o painel autodestruindo-se: sendo cortado sensivelmente em tiras até a metade, logo após a sua venda, para espanto de todos os presentes - uma estratégia de valorização da arte, segundo os críticos.

Figura 31: O leilão



Fonte: <<https://www.largadoemguarapari.com.br/13largado/?p=71703>>.

Quer saber mais sobre a obra do artista e as questões discutidas no seu entorno? Acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=I_uP7xW9Pc>.
<<https://www.culturagenial.com/obras-banksy/>>.

O que acha de exercitar um pouco o que aprendeu sobre o gênero textual grafite e sua linguagem?!

ATIVIDADE 1

O Grafite figura 32 - à direita- faz parte da obra de um dos artistas brasileiros mais conhecido no mundo, que atende pelo codinome Kobra. O texto foi retirado do blog “Ética para a paz”, onde foi usado como linguagem de capa do artigo intitulado “De crime à arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo”.

Com base na leitura do texto e em seus conhecimentos de mundo responda as questões seguintes.



Figura 32: Grafite de Kobra em São Paulo

Fonte: <<http://eticaparapaz.blogspot.com/>>2017/01/>

1) Qual a tradução da expressão “WELCOME TO BRAZIL” utilizada no Grafite?

2) Uma das características do Grafite é uma linguagem crítica e de denúncia. Qual a crítica e/ou a denúncia presente no texto?

3) O conhecimento de mundo é um aspecto indispensável na leitura de um texto, quanto ao Grafite de Kobra na cidade de São Paulo, a qual conhecimento prévio o leitor precisa recorrer?

4) Explique como se constrói a **ironia** no texto/grafite – figura 32?



A **ironia** é uma figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra ou expressão com um sentido diferente do habitual, devendo estimular o raciocínio e fazer o leitor considerar os diversos sentidos possíveis que uma determinada palavra ou expressão pode ter em um contexto. Mas vale lembrar que nem só de oposições se constroem as ironias, às vezes, o sentido real do que se diz não é exatamente o oposto, é diferente, e isso basta para tornar a sentença irônica.

▶ Rap Repente: “linguagens e cultura nordestina”

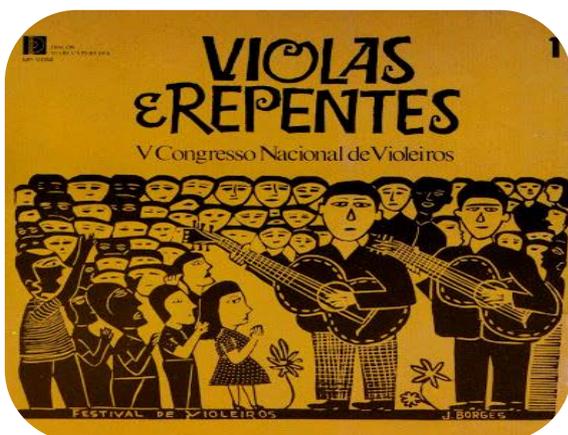
FIQUE POR DENTRO

Você sabia que o gênero musical “Rap Repente” é fruto da união de outros dois gêneros - o Repente - cantoria de improviso, que teve início basicamente no meio rural - sítios, fazendas - e no Brasil surge no nordeste. Sua origem é europeia, segundo Câmara Cascudo. Mas, por a Região Nordeste ter sido centro de grande parte do tráfico de escravos, palco na época de quilombos como o Palmares, vê-se a possibilidade do Repente ter origem africana. Observe a figura 33 que demonstra o estilo Repente.



Já o gênero Rap significa (ritmo e poesia), surgiu na Jamaica na década de 1960. Este gênero musical foi levado pelos jamaicanos para Os Estados Unidos, mais especificamente, para os bairros pobres de Nova Iorque no começo da década de 1970, por jovens de origem africana e espanhola em busca de uma sonoridade nova. A letra do Rap é cantada e quando ganha uma melodia passa a ser hip hop - recebeu influência do *breakdance*, todos como movimentos artísticos culturais de periferia, caracterizados como um estilo de vida. Veja figura 34 e a caracterização do *Rap/Rip Rap*.

Figura 33: Violas e repente



Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1099145058-cd-violas-repentes-volume-1-regional-viola-repente-1978-pb-_JM>.

Figura 34: Rap/hip hop – estilo de vida/cultura



Fonte: <<https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=Ne7SXMvKCNW75OUP2iOnKA&q=rip+rop+estilo+de+vida&oq=rip+rop+estilo+de+vida&qsl=img.3>>.



A relação entre o Rap e o Repente vem proporcionando debates em diferentes setores como feiras literárias e congressos como o **REP RAP: Encontro Nacional de Rappers e Repentistas**, ocorrido em Campina Grande-PB, no ano de 2007.

O RAP REPENTE por ter origem em outros gêneros, possui algumas semelhanças ou características da mistura entre esses gêneros.

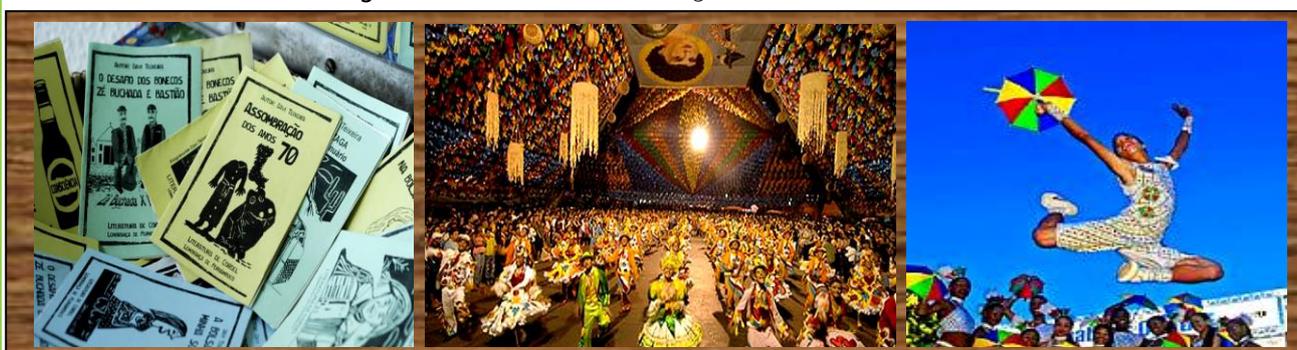
É marca de **identidade cultural**;

- ▶ Tem uma linguagem própria e representa a cultura de um grupo, de uma região/país;
- ▶ Nasce da mistura de outros gêneros com características semelhantes;
- ▶ Representa grupos "minoritários", desvalorizados pela sociedade, mesmo com notória importância em sua construção etc.

Você sabe o que é Identidade cultural?

Observe a figura 35, com certeza você conhece as culturas que estão sendo representadas e será que você se identifica com alguma? Converse com seus colegas a respeito.

Figura 35: Identidades Culturais Região Nordeste



Adaptado de: <<http://g1.globo.com/pernambucoideiosedicoesliteratura-de-cordel-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural>>; <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Frevo>>; <<http://apalavrareveladahoje.blogspot.com/2015/06/festa-junina-isso-e-para-um-cristao.html>>.

Leia o conceito e tire suas dúvidas!

A **identidade cultural** é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos, historicamente compartilhados, que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Podemos compreender a constituição de uma identidade em manifestações que podem envolver um amplo número de situações, que vão desde a fala/linguagem até a participação em certos eventos (SOUSA, 2009).

Fonte: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>>.

Assista aos vídeos seguintes e reflita junto com seus colegas sobre **identidade cultural** e sobre o **gênero Rap Repente nordestino**.

Figura 36: Pimpt do vídeo: Cultura: identidade cultural



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch>>

Figura 37: Primpt do vídeo da TV Time: conheça o Rapper Rapadura.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch>>

Figura 38: Primpt do vídeo: Norte, NE me veste – RAPadura Xiaque-Chico



Fonte: <<https://www.youtube.com/watc>>

ATIVIDADE 2



O que acha de exercitar o que aprendeu?!

1) Reuna-se com seu colega, leia o trecho do Rap Repente de Rapadura Xique-Chico e responda ao que se pede:

"[...]Esses órfãos com precatas, basta!
ninguém mais empata
Meto meu chapéu de palha sigo pra batalha
Com força agarro a enxada se crava em
minhas mortalhas
Tive que correr mais que vocês pra alcançar
minha vez
Garra com nitidez rigidez me fez monstro
camponês
Exerce influência, tendência, em vivência em
crenças destinos

Se assumam são clandestinos se negam não
nordestinos
Vergonha do que são, produção sem expressão
própria
Se afastem da criação morrerão por que são cópias
Não vejo cabra da peste só carioca e paulista
Só **frestyleiro** em nordeste não querem ser
repentistas
Rejeitam **xilogravura** o cordel que é literatura
Quem não tem cultura jamais vai saber o que é
rapadura[...]"



Ao vocabulário

Frestyleiro: é quem pratica *Freestyle* - um subgênero da música rap e *freestyle*, que surgiu em Nova Iorque nos anos 80. Caracteriza-se principalmente por letras improvisadas do *rapper*, expressando o que sente sobre determinado assunto. Um Rap (literalmente rap livre) que fala o que sente sobre determinado.

Xilogravura: Artes gráficas - gravura; técnica de fazer gravuras em relevo sobre madeira. Estampa obtida por meio dessa técnica. Observe as capa de cordel - figura 35 - página anterior.

Diga o que entendeu por identidade cultural. Faça uso de palavras frases ou expressões do trecho do Rap Repente de Rapadura Xique-Chico para exemplificar.

Humm!!!!



2) O contexto retratado por Rapadura Xique-Chico é a cidade de São Paulo, no trecho usado na questão 01, há um **pressuposto** no apelo feito por Rapadura para que nordestinos assumam sua identidade cultural. Qual é esse pressuposto?

O **pressuposto** ocorre quando a informação não é transmitida de forma explícita, mas é sugerida no texto, cabendo ao leitor ir além das informações explícitas e compreender as informações implícitas.

3) O Rap Repente possui uma linguagem que contém outras linguagens, a exemplo do Rap, que além de utilizar a poesia, faz uso de sons *electrophones* (batida de palmas, golpes, etc.) que substituem os instrumentos complementares (violino, piano, guitarra etc.), também podem ocorrer *BeatBox* - que são movimentos da boca produzindo onidos, além do mixer e do equalizador. Outro exemplo é a linguagem do Repente ou Cantoria - arte brasileira baseada no improviso que faz uso do instrumento viola.

As várias linguagens que compõem o Rap Repente o caracterizam como uma Linguagem complexa! Ao assistir o vídeo e ler o trecho da música como você percebeu esta característica?

4) Leia o trecho do Rep Repente de Rapadura Xique-Chico a seguir e, em seguida, responda às questões seguintes:

"[...]São raros nossos autores amparo pra agricultores
Calcários pra pensadores preparo pra incitação
Sou coco e faço cocada embolada bolo na hora
Minha fala é a bala de agora é de aurora e de alvorada
Cortando o céu da estrada do nada eu faço de tudo
Com a enxada aro esse mundo e no estudo faço morada

Sou doce lá dos engenhos e venho com essa doçura
Contenho poesia pura a fatura de rima tenho
Desenho nossa cultura por cima e não por de baixo
Não sabe o que é cabra macho? me apresento rapadura
Espanco suas calças largas com vagas para calouros
Estranha o som do Gonzaga a minha sandália de couro[...]"

Qual é a outra linguagem, além das já citadas, que está presente no trecho do Rep Repente? Para comprová-la, transcreva trechos que revelam essa linguagem.

5) Qual o instrumento musical que marca a mudança de ritmo e alterado a voz do rapper repentista?

6) No verso "Cortando o céu da estrada do nada eu faço de tudo" o "eu lírico" faz uso da figura de linguagem ANTÍTESE. Quais palavras confirmam a antítese?

Antítese é o emprego de palavras ou expressões de sentidos opostos para caracterizar um mesmo elemento, que acabam por realçar o contraste de significados.

7) Considerando o contexto do Rap Repente "Norte Nordeste me veste", qual é a imagem do nordestino que o "eu lírico" transmite e é reforçada pela ideia presente na antítese?

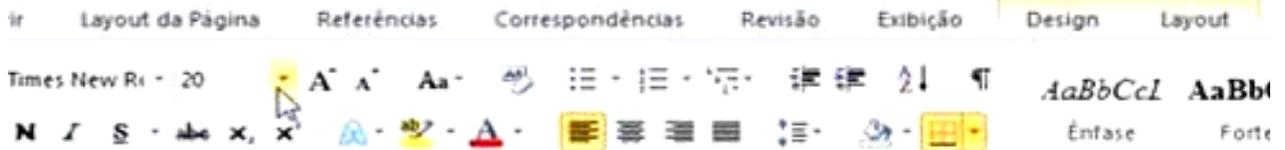
O que acha de na próxima aula, você vir caracterizado com algo que represente a identidade cultural do povo nordestino e que você goste? Pode ser um acessório: uma peça de roupa, um detalhe no cabelo etc. Use sua imaginação e vamos fazer um registro fotográfico bem bacana.



Você já visitou um museu? Sim!? Não?! Então, prepare-se para conhecer o Museu Digital de Campina Grande-PB e vivenciar uma experiência com as linguagens contemporâneas!



Agora que você conhece o Museu Digital de Campina Grande-PB, conte-nos sobre essa experiência: porque não começa falando se foi sua primeira vez em um museu? Com certeza você teve vários contatos com linguagens contemporâneas e com a história da sua cidade, e deve ter sido muito interessante essa "história" do "novo" e do "antigo" em diálogo no mesmo espaço. Queremos saber: o que você achou?



UNIDADE III



LINGUAGEM E SOCIEDADE EM SIGNIFICAÇÃO

Parte I - Linguagem e historicidade

▶ Tatuagem: cultura, memória e simbologia

Você já sabe que os gêneros textuais possuem características multimodais, a exemplo do Graffiti, do Rap Repente, gêneros com linguagens complexas.

O que acha de estudar sobre como a sociedade faz uso do corpo para produzir significados e como o pensamento imaginativo, o simbolismo são importantes durante leitura.

Você aprendeu na unidade I, que no período rupestre, o homem fez uso de materiais rudimentares, aos olhos do mundo atual, para se comunicar e transmitir, por meio da linguagem, sua cultura.

Entretanto, como pôde constatar na unidade II - mesmo vivendo o ápice do desenvolvimento tecnológico, os muros, as fachadas dos prédios, o asfalto, continuam sendo meios para o homem produzir linguagem.

Na atualidade, vivemos uma grande popularização do corpo com fins estéticos e de significação. Porém, você sabia que o uso do corpo como suporte para inscrição/texto como registro de cultura, de experiências existenciais, religiosidade e da história é muito antigo por diversos povos?!

Fique sabendo!

Já parou para pensar sobre a HISTORICIDADE das linguagens do corpo?

Entenda o conceito de historicidade!



É um conjunto de fatores relacionados ao tempo, época, que indica o próprio pertencer de cada indivíduo, de um povo ao seu tempo.



Compreenda melhor!

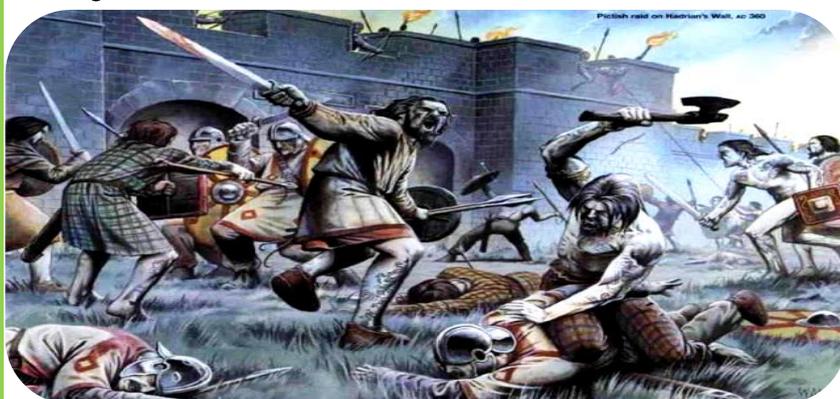
Os Pictos foram um povo que viveu no ano 55 A.C., aproximadamente. Travou guerras contra os vikings e os anglo-saxões e fundou a Escócia. Ficou conhecido por seus guerreiros que faziam pinturas no corpo de azul. Observe as figuras 36 e 37, que demonstram a historicidade deste povo.

Figura 37: Tela - a jovem filha dos Pictos.



Fonte: <<http://deolhonailhavix.blogspot.com//os-pictos-o-povo-barbaro-que-nao-se.html>>.

Figura 36: Batalha dos Pictos contra os Romanos, ano 43 A.C.



Fonte: <<http://deolhonailhavix.blogspot.com//os-pictos-o-povo-barbaro-que-nao-se.html>>.



Outro povo que tinha como cultura fazer registro no corpo: o povo Ôtzi - o homem de gelo que viveu há mais 5.000 mil anos A.C., encontrado na região dos Alpes entre a Itália e Áustria, com mais de cinquenta tatuagens na pele, todas na região das costas e atrás dos joelhos (ARAÚJO, 2005). Observe a figura 38.

Figura 38: Tatuagem na região do cóxi da múmia Ôtzi



Fonte: <<http://www.desajustadoseafins.com.br/estranho-e-extraordinario/as-tatuagens-muito-antigas-de-otzi-e-o-homem-de-el-morro/>>

Cultura: linguagens e os ciclos da vida

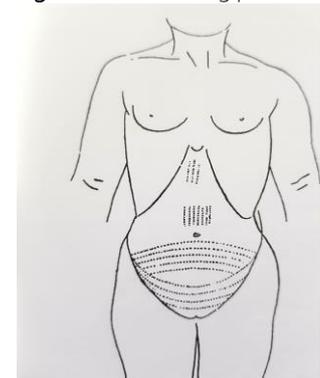
Fique por Dentro

A múmia egípcia *Amunet*, encontrada em Tebas, a capital dos faraós, era sacerdotisa de *Hathor* – Deusa do amor. Viveu há 4.000 mil anos. Os pontos tatuados na barriga anunciavam, provavelmente, que *Amunet* poderia ter muitos filhos. Essa cultura também é praticada por tribos na Amazônia.

Observe na figura 40, os “Pontos tatuados na barriga e nos seios marcam a entrada no período fértil das meninas Enawenê Nawê, tribo que vive na Amazônia”.



Figura 39 – a Mãe Egípcia



Fonte: ARAUJO, 2005.

Figura 40: Fertilidade



Fonte: ARAUJO, 2005. .

CURIOSIDADES

Nas culturas indígenas, em todo mundo, é comum marcar na pele, simbolicamente, a passagem dos ciclos da vida como, também, realiza-se rituais festivos que marcam essa transformação: A primeira iniciação dos meninos Karajás (MT/TO) se dá por volta dos sete ou oito anos de idade. Consiste na perfuração do lábio inferior, que irá receber um adorno e ocorre na presença dos pais.

Fonte: Povos Indígenas no Brasil -<<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>>.

Culturas e suas simbologias

O que acha de aprender um pouco sobre a cultura Maori?!

A tatuagem Maori ou Ta moko tem origem no povo Maori, nativos da Nova Zelândia, sua origem é das ilhas da Polinésia, provavelmente originado de um exôdo vindo do sul da Ásia. Os povos ancestrais - Maoris - foram os responsáveis pela criação e desenvolvimento da arte da tatuagem como conhecemos atualmente, com clara inspiração nas artes tribais trazidas da Polinésia, originária dos povos lapitas, de Papua Nova Guiné. Os polinésios

Figura 41: inscrições na pele: A cultura Maori



Fonte: <<http://culturacomtrufas.blogspot.com/2014/01/maori.html>>.

das Ilhas de Samoa e Tonga utilizam a inscrição na pele como expressão de arte e cultura, com forte simbologia ligada aos animais e à natureza. Observe a figura 41.

Você sabe como surgiu a arte tribal?



Representação do sol - cultura Maori

O conceito de Artes Tribais surge como diferenciação entre culturas tribais do Continente Asiático (principalmente, do aglomerado de ilhas da Polinésia). Atualmente, este conceito representa a mistura dessas culturas. Observe a representação da arte tribal nas figuras 45 e 46.

Figura 42: Desenho tribal - povo maori.



Fonte: <<https://www.google.com/tatuagem+tribais>>.

Figura 43: Lagarto Gecko - polonês – símbolo da cultura maori



Fonte: <<https://www.tattooja.com.br/tatuagem-maori>>

curi•sidade

O Lagarto (Gecko): possuía grande importância para o povo maori, primeiro, porque eles criavam grande população de lagartos a fim de protegê-los de insetos portadores de doenças. Segundo os maoris, os lagartos possuíam o poder de prever o futuro e proteger o presente, por isso este animal era bem adorado entre eles, representando **proteção e fertilidade**.

O povo Maori usava a tatuagem como identidade, com vários significados desde: filiação, habilidades, conquistas, tradições, simbolismos sociais e religiosos. De acordo com as tradições maoris, a quantidade de tatuagens que um homem possuía em seu rosto, definia sua nobreza e posição dentro do clã. A tatuagem precisava ser conquistada e quem a executava era pleno conhecedor da vida de quem estava recebendo a tatuagem, só assim era possível traduzir a história do indivíduo em sua pele. As tatuagens eram realizadas pelo Tohunga Ta Moko um “Especialista em Tatuagem”.

A primeira tatuagem normalmente era feita para marcar a passagem para a vida adulta e não havia mais limite de idade para que continuassem a serem realizadas. De modo geral, os homens faziam suas tatuagens no rosto, pernas e nádegas, já as mulheres se tatuavam no queixo, lábios, costas e pescoço, dessa forma que era possível conhecer toda história de vida do povo maori por meio de suas tatuagens.

Fonte: < <https://www.tattooja.com.br/tatuagem-maori-quia-definitivo> >.

A Ressignificação da cultura



Como você pode notar, a inscrição corporal é elemento simbólico de significação cultural, atuando em diversos contextos e áreas: a **estética do corpo**, a **moda** com grande apelo na atualidade. Observe as figuras 44 e 45, que representam a modelo alemã Lexy Hell e o que diz o site Mulher Bela sobre o acontecimento.

Antigo símbolo de rebeldia nas sociedades modernas, as tatuagens têm perdido o “status” para (re)tornar ou representar momentos da vida, fazer referência à personalidade, a um povo.

Na semana de moda de Berlim, a estilista Anja Gockel levou a modelo alemã Lexy Hell para a passarela. A modelo esbanjou estilo e sensualidade, com seu corpo tatuado dos pés ao pescoço, segundo informa o site Mulher Bela, (mesmo com roupas pouco decotadas). Veja figuras 44 e 45 que demonstra tatuagens no pescoço e nos membros inferiores da modelo.

Figura 44: Modelo alemã Lexy Hell e seu corpo tatuado.



Figura 45: Membros inferiores tatuados da modelo alemã Lexy Hell.



Fonte: < <https://meninamulherbela.wordpress.com> >

Você sabia que a tatuagem também impulsiona movimentos de vanguarda?!

O **Cubismo** foi um movimento artístico do começo do século XX, criado pelo espanhol Pablo Picasso (1881-1973) e o francês Georges Braque (1882-1963), com uma proposta de fragmentação da realidade, utilização de planos geométricos e ângulos retos que se interceptam e sucedem. Sugere a representação de objetos sob todos seus aspectos de face e perfil, em sua totalidade, como se tivesse sido contemplado sob diferentes ângulos de visão ou tivéssemos dado uma volta ao seu redor. Seu surgimento influencia artistas de todos os segmentos das artes, propõe o rompimento com os padrões antigos e novas linguagens, com maior clareza e menos conservadorismo (AMARAL 2011).

ATIVIDADE 1

Você com certeza convive ou conhece pessoas que praticam a tatuagem como forma de significação. Conte-nos como esta cultura, tão antiga, está sendo praticada nos dias de hoje e se há alguma semelhança com o que você vem estudando?

Continue aprendendo sobre o diálogo da tatuagem com o cubismo na atualidade!



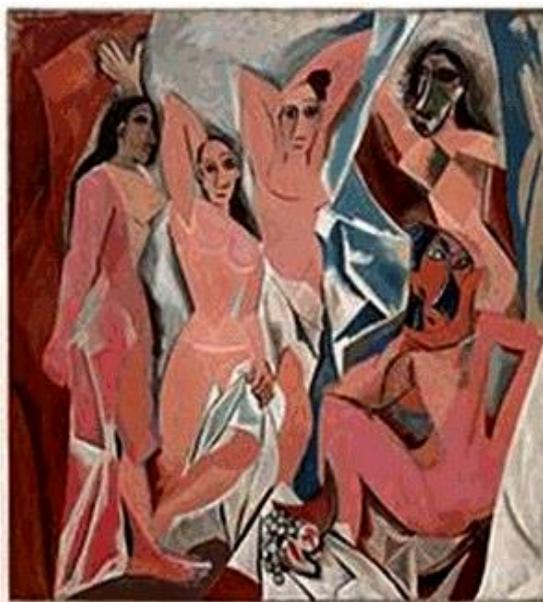
Arte Cubista de Pablo Picasso e as influências na tatuagem

Conheça um pouco do contexto da tela de Pablo Picasso - figura 47.

Les Femmes d'Alger (O Avignon) ou "As senhoritas de Avignon", marca uma ruptura radical da composição tradicional e perspectiva na pintura. Representa cinco mulheres nuas com figuras compostas em primeiro plano e faces desfiguradas, inspirados pela escultura ibérica e máscaras africanas. O espaço comprimido que as figuras se apresentam, parecem se projetar para a frente em fragmentos irregulares. As frutas em primeiro plano representam uma natureza morta, que se encontram na parte inferior da composição, oscila sobre uma mesa impossivelmente virada para cima.

O Avignon do título da obra, refere-se a uma rua de Barcelona famosa por seu bordel. "Horível", "chocante" ou "monstruosa" foram os adjetivos atribuídos à tela, para anos mais tarde, vir a ser a precursora da arte moderna, segundo o site Globo.com.

Figura 47: reprodução tela - Pablo Picasso. Le Femmes d'Alger (O Avignon), 1907.



Fonte: <<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/movimentos-literarios/vanguardas-europeias.html>>

O **Cubismo** buscava representar elementos da natureza através de formas geométricas. Seu estilo se opunha ao realismo das imagens que eram retratadas durante o Renascimento, presentes nas artes de modo geral. Esse figurativismo geometrizado não deve ser confundido com a arte abstrata, pois ao contrário desta, nas obras cubistas, as formas possuem certo nível de identificação: **as figuras são facilmente associadas a objetos ou pessoas, mesmo sendo construídas a partir das formas geométricas.**

Sabia que tem um artista alemão que propõe tatuagens com base na proposta do cubismo?!



Conheça um pouco de Peter Aurisch e sua proposta de arte com influência do cubismo.

Aurisch é gravurista, pintor e tatuador claramente influenciado por grandes artistas clássicos como: Gustav Klimt, Egon Schiele e o movimento cubista. A sua nova fase ganhou destaque pelo mundo, justamente, pelas figuras vibrantes que se destacam frente a tanta concorrência.

O trabalho do alemão cria na pele um dos estilos mais originais da cidade alemã, considerada a "Meca" da criatividade, Peter nunca para, é um dos precursores da tatuagem abstrata, sem regras ou limites no corpo, através de seus traços, cores e formas únicas, lembrando fortemente a obra de Pablo Picasso.

Quer saber mais sobre a obra do artista: Acesse:

<https://br.pinterest.com/pin/529173024958272913/?lp=true>



MECA: centro das atividades ou ponto de convergência dos interesses de um grupo de pessoas ligadas por algum elemento comum. Ou ainda, pode fazer referência à cidade muçulmana onde nasceu Maomé.

ATIVIDADE 2

Agora que você já conhece um pouco do cubismo e de suas influências na arte da inscrição corporal, fale um pouco sobre as características que você percebe na arte do alemão Peter Aurisch, que têm semelhança com o cubismo. Tome com referência a figura 48.



Figura 48: adaptada - Obra do autor Aurisch



Fonte: <http://portfoliolovers.com/2017/posts/as-tatuagens-cubistas-de-peter-aurisch/>.

O que acha de antes de passar para próxima atividade, rever um recurso de linguagem muito importante na construção dos textos?

A INTERTEXTUALIDADE!



A INTERTEXTUALIDADE é a relação que se estabelece entre textos, quando um texto já criado exerce influência na criação de um novo texto.

Dizemos que um texto fonte serve de base a um novo texto, com isso valoriza-se e se enriquece a exploração de um tema, uma cultura, exalta-se uma personalidade e comemora-se um acontecimento etc.

A **intertextualidade** pode ocorrer de **forma explícita ou implícita**, nos diversos gêneros: na prosa, na poesia, nas letras de música, na publicidade, nas imagens, na pintura, nas artes em geral.

Lendo o conceito



Volte aos textos: tela *Demaiselles d'Avignon* de Picasso e os desenhos/propostas para tatuagem de Peter Aurisch: perceba que a intertextualidade ocorre de forma **explícita**, por meio das características do movimento artístico cubismo: as formas geométricas sobrepostas; o colorido das cores; as imagens em primeiro plano; a representação da natureza; e a principal característica - uma nova proposta de arte, são marcas da intertextualidade explícita entre as linguagens.

Já a intertextualidade **implícita**, retome as inscrições corporais/tatuagens do povo Maori (página 35) e da Modelo alemã **Lexy Hell** (página 36) - a representação simbólica de animais como a cobra em suas pernas, que simboliza uma cultura na atualidade, mas para esta leitura, o leitor precisa recorrer à memória, ao conhecimento cultural, porque esta também foi uma cultura milenar praticada por vários povos tribais no mundo.

A partir desta leitura você pode notar que a intertextualidade, seja ela de forma explícita ou implícita, vai exigir-lhe conhecimentos prévios diversos, no caso da tatuagem, conhecimentos de culturas dos povos e seus contextos (tempos diversos), suas relações sociais, com a natureza, simbologias religiosas, individuais e coletivas etc.

ATIVIDADE 3

Exercite o que aprendeu explicando a possível intertextualidade na inscrição corporal "tudo passa", na figura 49, com um trecho da música "tá inscrito" do grupo Revelação, ocorrida a partir da **alusão** feita pelo jogador Neymar que, segundo o texto explicativo da tatuagem, simbolizaria o momento difícil pelo qual o jogador estaria passando.

Alusão é um tipo de intertextualidade que acontece quando o escritor faz referência a outro(s) texto(s) de forma explícita ou implícita e insinua por meio de fatos, pessoas, acontecimentos históricos, trabalhos de artes, celebridades já existentes em outras obras.

Figura 49: Pimpt da tela – Nas redes sociais Neymar e Bruna terminam namoro-2014.



A Copa está a todo vapor, com grande estreia do Brasil pra cima da Croácia e com destaque para o jogador Marcelo, que marcou o primeiro gol da

Copa 2014... para a Croácia! Neymar foi o artilheiro da partida e, claro, o mais comentado. Mas, se tem uma coisa que tem chamado mais a atenção dos brasileiros, é a tatuagem no pescoço do craque.

Segundo a relação dos itens mais procurados da copa, exibidos pelo Google, o interesse pelas duas palavras no pescoço de Ney tem rendido mais buscas do que a própria copa.

A frase em questão é 'Tudo Passa', que o craque tatuou em fevereiro, fazendo alusão ao trecho da música "Tá escrito", do grupo "Revelação". Na época, polêmicas sobre o término de seu namoro com Bruna Marquezine estavam no auge. Mas hoje cabe bem como apoio ao colega de partida, que marcou gol contra. É Marcelo, fica triste não. Tudo passa.

Fonte: <<https://www.tecmundo.com.br/nas-redes-sociais-neymar-e-bruna-marquezine-terminam-namoro.htm>>

"Tá inscrito" – Grupo Revelação

Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente e não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar a sua hora

Às vezes a felicidade demora a chegar
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
Guerreiro não foge da luta, não pode correr
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu
pra vencer

É dia de sol, mas o tempo pode fechar
A chuva só vem quando tem que molhar
Na vida é preciso aprender
Se colhe o bem que plantar

É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar
Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar!

Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
Manda essa tristeza embora
Basta acreditar que um novo dia vai raiar
Sua hora vai chegar!

Composição: Carlinhos Madureira / Gilson Bernini / Xande de Pilares.

Parte II - Cultura, linguagem e simbologia

▶ Os animais e os simbolismos culturais: linguagem e memória

Você percebeu a presença dos animais na cultura maori, a partir do Lagarto Gecko, sua simbologia de prever o futuro e proteger o presente. O animal representava proteção e fertilidade para aquele povo. Também notou a representação do animal na arte cubista do alemão Peter Aurisch representando uma intertextualidade cultural entre as linguagens nas artes. O que torna os animais elementos simbólicos de significação e representação da prática milenar do **TOTEM** - você sabe o que? Não?! Entenda o conceito e analise a figura 50.



Figura 50: totem – animal de poder na cultura indígena.

É um símbolo sagrado adotado como emblema por tribos ou clãs. Na linguagem indígena *Ojibwe* dos índios norte-americanos, totem deriva da palavra *odoodem* - “marca da família”.

O totem é visto como talismã, objeto de veneração e de culto entre o grupo. Em algumas tribos, pode ser simbolizado por um desenho no brasão do grupo, utilizado em diversos objetos como identidade da família à qual pertence. Além de um animal (veja figura 52), o totem também poderia ser uma planta (ver figura 51), objeto ou fenômeno considerado sagrado por uma determinada sociedade.

Consiste em um símbolo familiar com poderes sobrenaturais e com características protetoras. Os totens eram rodeados por uma aura de medo, superstição e magia.

Na atualidade, encontramos essa prática milenar ressignificada: na tatuagem, emblemas: de marcas de carro, marcas de roupa, em brasão de família, os emblemas nas bandeiras dos países, clubes esportivos etc., veja figuras 52 e 53.



Fonte: < <https://www.joya.life/pt-br/blog/totem-animal-de-poder/> >

Figura 51: Samambaia - símbolos de amadurecimento e serenidade para o povo da Nova Zelândia - cultura Maori



Fonte: <<https://www.tatuagem.com.br/samambaia/>>

Figura 52: bandeira da Alemanha com emblemas das armas -1848



Fonte: <<http://tudosobrebandeiras.blogspot.com/bandeira-alemanha>>

Figura 53: Urubu – Ave símbolo do Flamengo



Fonte: <<https://www.torcidaflamengo.com.br/news>>

O animal que serve de - TOTEM - representa um **arquétipo** – por possuir uma imagem arquetípica ou imagem simbólica - formada a partir das suas características naturais: reflita sobre o leão (o animal é o rei da selva, temido por sua força e ferocidade, tem forte poder de liderança etc.), isto lhe atribui uma imagem simbólica que irá se relacionar por meio do imaginário com a personalidade das pessoas – veja a **figura 55** e sua significação para a pessoa tatuada. As imagens arquetípicas funcionam em diversos contextos culturais, religiosos – representando a fé, o amor e a ligação da pessoa com o sobrenatural. Veja **figuras 54 e 57**, e o texto descritivo fornecido pela pessoa tatuada. Elas podem representar fatos, acontecimentos e memórias da vida das pessoas – funcionando como ponte, que liga a pessoa por meio do imaginário às suas lembranças de vida, **veja figura 56** – e o texto descritivo que a acompanha. Por isso, a imagem arquetípica precisa ser explicada a partir do **contexto de vida de cada indivíduo** para quem significa.

Observação: As tatuagens que se encontram nas páginas (44, 45, 47 e 49) são reais e foram disponibilizadas pelas pessoas tatuadas para formar o corpus do estudo “Ensino de linguagem e diversidade cultural no Ensino Médio” bem como deste material didático.

Figura 54: A virgem Maria



Fonte: SANTOS, 2018.

RELATO: “Como sou católica, tenho virgem Maria como exemplo de santidade e de entrega. É minha santa de devoção. Já recebi um milagre por intercessão dela. Fui à cidade de Aparecida - SP, enfim... Achei importante registrar esse amor na pele”. (SANTOS, 2018).

Figura 55: O leão com pêndulos.



Fonte: SILVA, 2018.

RELATO: “A segunda arte tatuada no meu corpo, aplicada na panturrilha direita é a face de um leão usando uma coroa e sustentando pêndulos. Escolhi esta tatuagem para mostrar as pessoas que sou do signo de leão, de acordo com o zodíaco. Também, pelo fato de a imagem do leão simbolizar força, coragem e liderança”. (SILVA, 2018).

Figura 56: Galo – símbolo do Treze.



Fonte: MOLINA,

RELATO: “O galo é minha homenagem a Campina Grande, cidade da minha família ❤️ e da minha primeira ida a um estádio de futebol. Não é para o Treze, é sobre o que ele representa”(MOLINA, 2018).

Figura 57: A cruz entre flores



Fonte: SANTOS, 2018.

RELATO: “E por último, a cruz que é a maior prova de amor que já recebemos. Por se tratar Tb de um símbolo de dor, resolvi retratá-la com flores” (SANTOS, 2018).

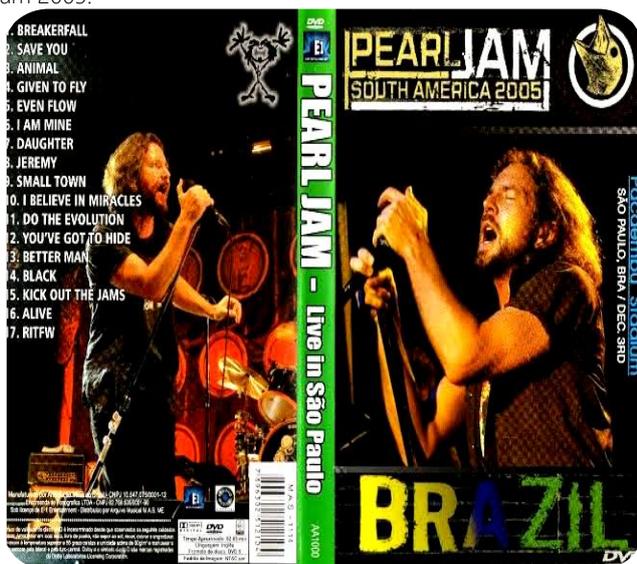
Eufemismo é uma figura de linguagem que utiliza palavra, expressão ou imagem para amenizar ou suavizar determinadas mensagens: de morte, de dor, que precisam ser transmitidas.

ATIVIDADE 4

1) Fale o que você entendeu sobre o eufemismo a partir da tatuagem – figura 57.

2) Explique o que você entendeu por totem e arquétipo a partir da leitura comparativa da capa da turnê do Pearl Jam - figura 58 - com a tatuagem - figura 59 - e o relato do seu simbolismo para o tatuado.

Figura 58: capa do álbum da Turnê da Banda de Rock Pearl Jam 2005.



Fonte: < www.google.com/pearljamouthamerica2005 >

Figura 59: Pássaro esfomeado



RELATO: “Um filhote de pássaro esfomeado; é a logo da primeira turnê latino-americana de Pearl Jam. Eu tinha 16 anos, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2005, quando viajei com Breno e Diego pra São Paulo pra ver a banda” (MOLINA, 2018).

O que acha de relembrar outro recurso de linguagem muito importante na construção dos textos: A METÁFORA

METÁFORAS



De forma comum, a metáfora é o emprego de uma palavra ou expressão fora de seu sentido próprio - literal - podendo ter como base uma comparação subentendida, em que o elemento comparativo está implícito ou ser motivada pelo nosso conhecimento prévio, além da comparação.

As metáforas são usadas além da linguagem literária e poética, como normalmente somos cientes:

Veja os exemplos:

"Perdi-me dentro de mim/Porque eu era um labirinto." - Mário de Sá Carneiro - ou "Meu pensamento é um rio subterrâneo." - Fernando Pessoa.

Em nosso cotidiano também está presente a linguagem metafórica, observe as expressões que, com certeza, você já usou: "ter o rei na barriga"; "ir para o olho da rua"; e "a ponta do iceberg"; "meu dia está um inferno" "estou verde de fome"; "a dor é tanta que estou vendo estrelas" etc.

METÁFORAS DO COTIDIANO



Compreendida a noção de metáfora, que palavras são veículos para os pensamentos, elas expressam pensamentos. Podemos destacar que as metáforas não são um privilégio apenas dos textos verbais, mas nos textos visuais também: visto que **as imagens são textos e compõem textos junto com a palavra**. Portanto temos as **metáforas visuais** que também estão presentes no cotidiano e deixam os textos mais atrativos, chamam a nossa atenção, exploram nossa imaginação, especialmente na linguagem do cinema, da televisão e das artes.

Note que, nas metáforas do cotidiano, as ideias, intenções são emitidas por meio de expressões do dia a dia. De modo semelhante, encontraremos as metáforas visuais, cujas ideias são expressas por meio de imagens e suas interpretações exigirão do leitor conhecimento do contexto cultural da sociedade.

Lendo Imagens



Com esse entendimento, retome a figura 58: capa da turnê da banda de rock Pearl Jam. Perceba que a imagem do vocalista na capa é icônica à imagem do emblema - o pássaro esfomeado - no canto superior direito, e com a música *Given To Fly* - feito para voar - parte da lista de músicas da turnê. **A metáfora visual** é construída através do pressuposto - sinal de "fome" presente na imagem do pássaro de boca aberta, mas, também, no sentido figurado, pode-se sentir fome de perspectivas de vida, viver experiências novas etc. Mensagem positiva transmitida pela letra da música *Given To Fly* - um homem que frente aos problemas da vida não se abate. A tatuagem - figura 59 é uma **metáfora visual** na pele da pessoa, contém uma memória afetiva, que não se deseja esquecer, por ser um momento especial. Pode-se dizer que a pessoa sentia fome, desejo de conhecer e assistir ao show do Pearl Jam, ao ponto de sair de Recife - PE para São Paulo. Uma terceira metáfora pode ser percebida a partir da imagem icônica do vocalista ao pássaro esfomeado, que denuncia o desejo/fome da banda de realizar uma grande turnê, já que era a primeira vez da banda no Brasil.

▶ Do Mito à Metáfora do Herói

Leia o texto seguinte relacionando-o com a figura 60: Pégaso - o cavalo alado da mitologia grega.

O Mito de Pégaso

Figura 60: Pégaso o cavalo alado.



Fonte: <<http://mitoselendasseresobrenaturais.blogspot.com/p/pegaso.html>>.

Pégaso é o cavalo alado da mitologia grega. Sua lenda envolve um número enorme de outros seres mitológicos, como Poseídon, Medusa, Perseu, Belerofonte, Quimera, Atena e o próprio Zeus. Portanto, o mito de Pégaso era de extrema importância para a cultura grega.

Segundo a lenda, Poseídon (Netuno para os romanos), deus do mar, era apaixonado por Medusa, um monstro com cabelos de serpente e que tinha o poder de transformar as pessoas em pedras. No entanto, o deus nunca tinha conseguido tocá-la. Quando o herói Perseu derrotou Medusa cortando-lhe a cabeça, uma gota do sangue dela caiu em contato com a água, provocando um enorme estrondo. Surgiu, então, uma espuma branca sobre a água e um belo cavalo de pelagem branca e com asas emergiu. Foi assim que nasceu Pégaso, filho de Poseídon e Medusa.

Após seu nascimento, Pégaso bateu com seus cascos no chão do monte Hélicon, fazendo brotar nesse local a fonte de Hipocrene, que se tornou famosa como um símbolo de inspiração para a poesia. Quem bebesse das águas sagradas da fonte, viraria um poeta. A partir disso, muitos homens tentaram capturar o cavalo para domesticá-lo, mas ninguém conseguiu.

Na Região de Corinto havia um monstro -

Quimera - com cabeça e corpo de leão, com duas cabeças anexas, uma de cabra e outra de serpente - estava devastando a região, atacando rebanhos com os fogos que lançava por suas narinas.

O herói Belerofonte decidiu então lutar contra Quimera, mas jamais conseguiria vencer sozinho. A deusa Atena resolveu ajudá-lo entregando-lhe uma rédea de ouro para que domasse Pégaso. Com o auxílio do cavalo alado, Belerofonte conseguiu derrotar Quimera e salvaram a região de Corinto.

Após esse feito, algumas pessoas passaram a acreditar que o herói era um ser divino. Deixando-se dominar pelo orgulho e pela vaidade, Belerofonte achou que seria capaz de voar com Pégaso até o Olimpo, a morada dos deuses, para juntar-se a eles. No entanto, Zeus ficou zangado com essa atitude e mandou uma abelha picar o cavalo enquanto este voava até o Olimpo. Ao ser atacado, Pégaso deixou Belerofonte cair. Atena decidiu ajudar Belerofonte mais uma vez e fez com que a terra ficasse mole para que o herói não morresse ao colidir com o chão.

Zeus permitiu que Pégaso continuasse a subir cada vez mais alto até alcançar as estrelas e transformou-o na constelação de Pegasus, de onde deveria, dali em diante, ficar ao serviço do deus dos deuses. Depois desse episódio, Belerofonte passou o resto da sua vida como um mendigo, procurando por seu cavalo alado, mas sem nunca conseguir encontrá-lo.

Texto adaptado de: <<http://www.portalsao francisco.com.br/alfa/mitologiagrega/pegaso.ph>>. Acesso 08/04/19.

Continue lendo sobre o mito de Pégaso na linguagem da tatuagem, veja a figura 61.

Figura 61: tatuagem – Pégaso o cavalo alado.



Fonte: SILVA, 2018.

Entenda os significados da tatuagem para a pessoa tatuada.

“A terceira tatuagem é a figura do Pegasus, o cavalo alado da mitologia grega. O meu pai falecido há 15 anos, tinha um *hobby* que era criar cavalos, adorava passear aos domingos e frequentar eventos rurais, como vaquejadas e cavalgadas, montado em seu cavalo. A escolha do Pegasus foi uma homenagem ao meu pai, assim como o Pegasus que se tornou uma constelação, meu pai hoje também é uma estrela no céu” (SILVA, 2018).

Fique por dentro da linguagem simbólica da mitologia grega!

A mitologia estimula nosso imaginário, nos remete a nossa natureza interior, sensibiliza, liga-nos ao sentimento mais íntimo. Apresenta-nos um mundo fictício repleto de mitos, cujas personagens são uma mistura de seres humanos realizadores de grandes atos, outros com poderes fantásticos, deuses e seres com características de animais comparados a grandes monstros. O mito de Pégaso, que você acabou de ler, é um desses exemplos, sua narrativa envolve vários outros mitos, um deles é o mito do herói Belerofonte realizador de grandes feitos como matar monstros com cabeça de leão, corpo de cabra e calda de serpente.

O mito nos transmite algumas mensagens, em forma de metáforas, que permitem reflexões sobre nossas vidas: às vezes temos grandes problemas e tarefas que nos parecem impossíveis de serem realizadas, mas quando nos dispomos e conseguimos resolvê-los, nos sentimos como heróis e envaidecidos. Assim como a personagem do mito, você já deve ter passado por situações desse tipo...

Porém, **a vaidade** em excesso nos traz alguns males, no mito, foi causa para o herói acreditar-se um deus e querer morar no Olimpo, a morada dos deuses, o que teria despertado a fúria de Zeus.

2) O que acha de conversar com seus colegas sobre a presença da vaidade no cotidiano?! Caso tenha alguma experiência que lhe trouxe aprendizados, relate para eles.

3) Diante da fúria de Zeus, ao transformar o cavalo alado na constelação de Pegasus, o deus grego nos deixou uma metáfora, um símbolo de imortalidade. Fale sobre o que entendeu da

UNIDADE IV



MULTIMODALIDADES EM CENA

Os gêneros textuais e a organização das atividades comunicativas

Você viu na unidade II que os gêneros textuais são diversos, possuem características e estruturas particulares, desempenham a função de organizar as atividades comunicativas do homem no cotidiano da vida em sociedade. Os gêneros textuais não são rígidos e podem sofrer alterações e adaptações em suas estruturas por serem instrumentos de linguagem e cultura.



Outro aspecto importante dos gêneros textuais é que eles, ao desempenharem sua função e a depender da necessidade comunicativa, podem fazer uso de outro gênero para cumprir sua função de comunicar. Sobre esta característica, reflita com seus colegas sobre a sétima arte e como o gênero textual filme faz uso de vários outros gêneros textuais (a fotografia; o roteiro; a sinopse ou resumo etc.). Lembra do grafite que surgiu a partir da pichação, ainda poderíamos dizer que estas duas formas de escrita são uma ressignificação da escrita rupestre. E o que você diria da reportagem e da notícia, que têm a entrevista como base em suas estruturas. A própria entrevista e a **exposição** realizada por museus e galerias de arte, também, fazem uso de um **roteiro** em seus desenvolvimentos.

Estes aspectos funcionais e estruturais tornam os gêneros textuais complexos

Você sabe o que é uma exposição?!
Já visitou alguma?!

FIQUE SABENDO

Veja o que diz o dicionário de Língua Portuguesa sobre **exposição** - apresentação organizada de um assunto, oral ou por escrito; explanação. Ou pode ser **exposição** de um conjunto de objetos similares – quadros - expostos para visita pública, conhecida como exposição de arte. Relembre sua visita ao Museu de Arte Digital de Campina Grande-PB: sobre o que era a exposição. Em seguida, observe as figuras 62 e 63.

Figura 62. Exposição: do grafite à sala de aula.



Fonte: <<http://www.guarulhosweb.com.br/noticia.php?nr=170142>>..

Figura 63: Museu Vivo da Memória Candanga ganha exposição sobre o grafite brasileiro



Fonte: <<http://jornalismo.iesb.br/2019/05/01/museu-vivo-da-memoria-candanga-ganha-exposicao-sobre-o-grafite-brasiliense/>>.

Refletindo sobre o contexto

A partir da leitura das figuras 62 e 63, reflita com seus colegas sobre as questões a seguir:

- Uma exposição deve ser realizada em um espaço onde as linguagens/peças expostas (telas, quadros, estátuas, objetos arqueológicos etc.) sejam o destaque;
- A exposição compõe o cenário, ela é o cenário que é preparado com um objetivo de expor, informar sobre o tema. Portanto, o cenário é linguagem;
- A exposição é montada a partir de um **roteiro**, que pode ser cronológico e/ou narrativo.

Você percebeu como o roteiro é importante na organização e desenvolvimento de um trabalho expositivo?

SAIBA MAIS →



Segundo o dicionário didático de Língua Portuguesa, **roteiro** é um texto esquemático no qual se apresenta de forma breve e ordenada algumas ideias, e serve de ajuda ou como **guia** para se desenvolver um tema: **um roteiro de trabalho**. Mas o roteiro também poder ser um texto de preparação para uma peça cinematográfica.

Note que o gênero textual – **roteiro** – é um texto utilizado em diversos contextos e com variados fins. Portanto tem uma estrutura flexível que se adequará às necessidades comunicativas.

Veja como estes gêneros textuais dialogam entre si a favor da comunicação!

Aprenda um pouco sobre estas questões assistindo à entrevista com o artista muralista e graffiteiro - Eduardo Kobra - realizada pela Jornalista Joyce Ribeiro, destaque numa emissora nacional. A entrevista foi vinculada ao site da jornalista, em 05/11/2014, bem como em seus canais midiáticos: *youtube, facebook, twitter*.

Figura 64: Prímt do vídeo – Joyce entrevista Eduardo Kobra



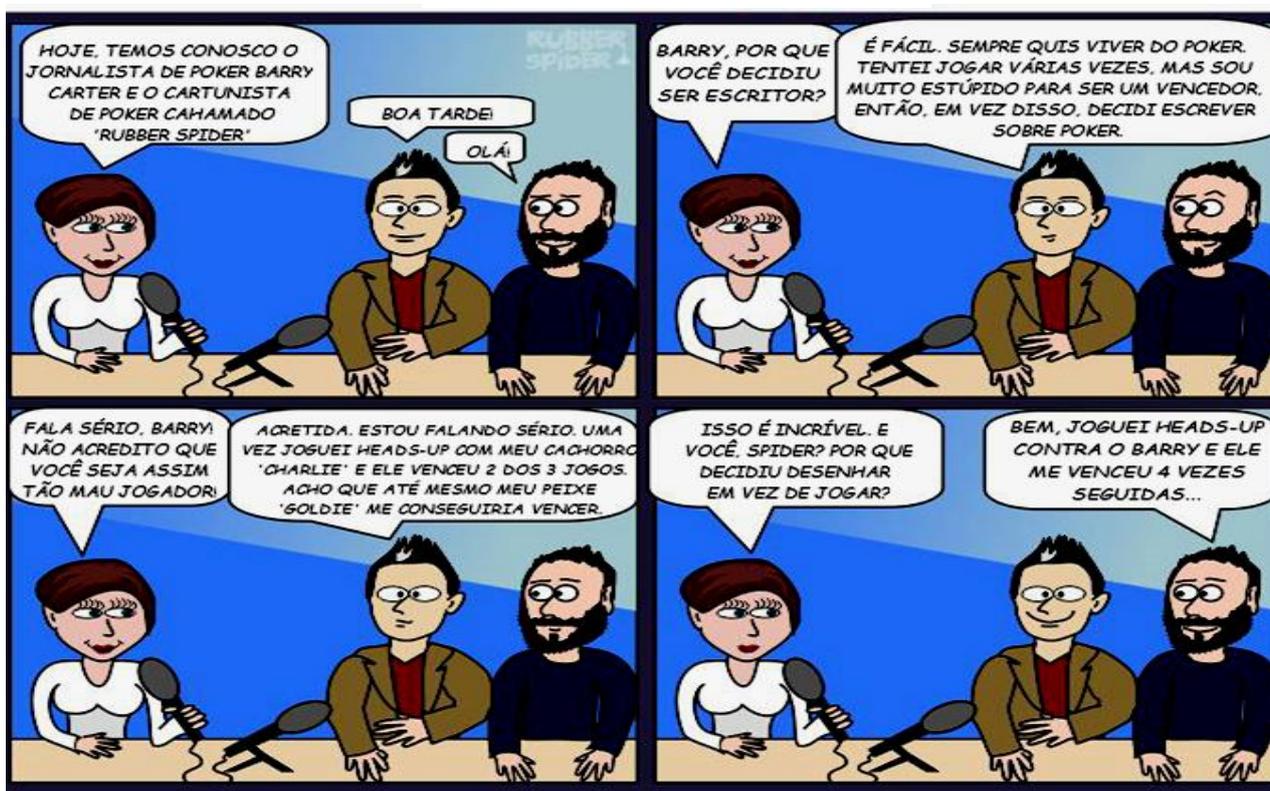
Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=6l48oYvJJKE> >.

ATIVIDADE

1) Mas antes de assistir ao vídeo, elabore um roteiro explorando aspectos de linguagem (formalidade ou informalidade), organização e montagem do cenário como meio de apresentação da temática e do artista. Pontue também questões referentes ao desenvolvimento da entrevista como: se é perceptível o uso do roteiro por parte da jornalista no desenvolvimento da entrevista e quais pontos da vida e do trabalho do artista foram mais explorados. Use o roteiro para suas notas e observações.

Leia o gênero textual - Tira - na figura 65 a seguir. Observe que o texto figuratiza uma cena em que os personagens atuam numa situação comunicativa estabelecida pela função social de uma entrevista. Em seguida, responda ao que se pede.

Figura 65: Tira - repórter pokerstrategy



Fonte: <https://pt.pokerstrategy.com/news/content/Tirinha-de-Poker-A-entrevista_100579/>.

2) Você percebeu que tanto na entrevista com o artista Eduardo Kobra quanto na Tira - repórter pokerstrategy – figura 65, as jornalistas iniciam com uma apresentação dos convidados/entrevistados?! Esta é uma característica dos gêneros textuais: entrevista e exposição - que comprova a exigência de um trabalho prévio de pesquisa realizado pela jornalista para conhecer o tema, o entrevistado e seu trabalho. Transcreva trechos da fala da Jornalista Joyce Ribeiro e da repórter pokerstrategy que comprovam esta afirmativa.

3) Observe a figura 64: Joyce entrevista Eduardo Kobra, nela é possível perceber que o cenário da entrevista foi organizado de forma semelhante a uma exposição (compare com as figuras 62 e 63) veja que o objetivo foi de auxiliar na apresentação do artista e do seu trabalho. Explique como isso foi possível fazendo uma descrição do cenário.

4) Quanto à formalidade ou informalidade da linguagem apresentada no vídeo em que Joyce Ribeiro entrevista Eduardo Kobra e na Tira – Repórter pokerstrategy, marque V para verdadeiro e F para falso.

() No vídeo que contém a entrevista com Eduardo Kobra, a linguagem apresenta-se num tom mais informal percebido pelo uso preferencial da segunda pessoa “tu” e seu equivalente “você”. O emprego da segunda pessoa é transmissor de certo grau de intimidade. Os meios eletrônicos e digitais de divulgação da entrevista também justificam a escolha de uma linguagem mais informal.

() Na Tira - repórter pokerstrategy a linguagem apresenta-se em tom informal como nesta expressão “fala sério Barry!” e sarcástico, tendo em vista que o objetivo do texto é satirizar as personagens usando um tom humorístico, explorando suas formações profissionais *versus* o desenvolvimento de atividades diversas.



- Os gêneros textuais (**exposição, entrevista e roteiro**) na maioria das situações funcionam em conjunto e o roteiro está na base do trabalho, sendo usado na organização e durante o acontecimento.
- O objetivo principal é informar sobre determinado tema vinculado ao trabalho de uma personalidade/profissional.

Você sabia que a exposição é um evento social?!



Uma **exposição** é um tipo de evento com características únicas e necessita de um conteúdo selecionado para ser capaz de agregar valor e criar experiências para os participantes. A organização de uma exposição deve ser bastante cuidadosa e estar atenta aos mínimos detalhes.

A **exposição** ocorre em museus, porém nada impede que seja realizada em espaços alternativos: bares, ambientes educacionais, restaurantes, galerias de arte ou em qualquer local que se encaixe nos padrões da ideia e do conceito que se quer mostrar.

Nas exibições artísticas o destaque é para produção de um ou mais artistas sobre fatos relacionados a um acontecimento, uma descoberta científica, dentre vários outros temas que podem ser abordados. Quanto ao sucesso de uma exposição artística está relacionado a fatores como qualidade, forma de apresentação, objetivos educacionais e recursos visuais que complementarão o processo.

Fonte: <<http://academia.eventick.com.br/exposicoes/>>.

Fique por dentro do roteiro de uma exposição!

Definindo características e dividindo equipes:

O primeiro passo é definir o tipo de exposição: **temática; comemorativa; cronológica; histórica; retrospectiva; individual e coletiva; o público, o local e a duração do evento**. Lembre-se: isso terá impacto sobre todas as próximas fases do evento!



O segundo passo é selecionar as **equipes** que trabalharão ao seu lado na organização. Para otimizar o tempo e o trabalho, divida as atribuições das equipes em categorias principais, como: **Equipe de pesquisa** - esta é a equipe que busca mais informações sobre os temas de uma **exposição**. Assim, a elaboração de textos de divulgação, que deverá ser sempre muito bem feita; Caso a exposição for acontecer em um ambiente educacional e o público alvo for o da instituição, a divulgação pode ser feita boca a boca e no dia do evento, um cartaz com o tema pode ser usado na entrada do local para identificá-lo;

Equipe de curadoria: sua função é selecionar a linha da exposição e acervo, além de definir e acompanhar a montagem da estrutura da exposição. Fora isso, a curadoria também pode planejar atividades paralelas como debates, mostras de filmes, palestras etc.;

Equipe de produção: responsável pelo orçamento, compra de materiais e viabilização de projetos, essa equipe é quem gerencia os recursos que serão disponibilizados para os outros times, como os da curadoria, por exemplo;

Equipe Educativa: contribui para o sucesso da exposição. É ela quem aproxima obras ao público, participando, caso necessário de possíveis atividades paralelas, como oficinas e cursos;

Equipe de montagem: responsável pelo manuseio e posicionamento das obras que serão expostas, é um serviço de altíssima importância. Preparar suportes, local, pintar paredes e seguir as especificações que a curadoria solicitar;

Terceiro passo é a **antecedência e riqueza de detalhes** refere-se à montagem da exposição: tamanho das peças; se serão expostas em parede, necessidade de iluminação ou outras especificidades das peças. Feito isto, defina a sequência das peças.

Quarto passo – acontecimento do evento.

Fonte: <<http://academia.eventick.com.br/exposicoes/>>.

Planejando o cartaz

Este espaço foi reservado para que você planeje o cartaz que irá identificar o local da exposição. Caso a turma ainda não tenha decidido o título, chegou o momento, pois ele é uma parte importante do seu texto/arte, veja nos exemplos abaixo, associado à imagem o título fica sempre em destaque e ajuda a chamar atenção do público. Por isso seja criativo! Na ausência dos meios eletrônicos, use o processo artesanal, isso dará mais charme ao seu trabalho. Para este trabalho, a turma formará cinco equipes para realizá-lo.

A escolha do texto será feita pelos professores da área de Letras e Artes.

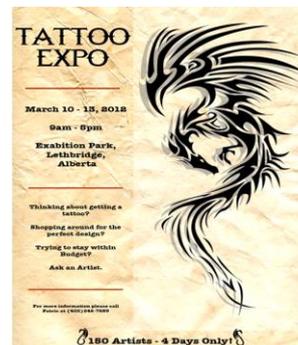
Cartaz 1



Cartaz 2



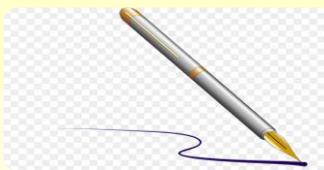
Cartaz 3



Planeje seu cartaz aqui!

A large, empty rectangular area with a dashed black border, intended for students to create their own poster.

Ao iniciar o evento com a apresentação dos expositores, você poderá tirar dúvidas sobre o trabalho com o Graffiti e com a Tatuagem, converse com seus colegas sobre as curiosidades deles e com a ajuda do professor, selecionem no máximo cinco perguntas para cada profissional, escolha as mais relevantes. Utilize este espaço para roteirizar suas perguntas.



A large area with horizontal blue lines for writing, and a vertical red margin line on the left side.

Chegou o grande dia?!

Todos cumpriram o roteiro planejado?! É hora de preparar o local e montar a exposição. O que acha de selecionar as melhores fotos do projeto e montar um painel para exposição?! Posicione-o em um local estratégico de finalização da exposição!

Local pronto, revise as atribuições das equipes para um bom desenvolvimento do evento.

Divirta-se!



Parte III - Refletindo sobre o projeto



Converse com seus colegas e com seu professor sobre a exposição que ajudou a organizar, dê suas impressões e escute as deles. Em seguida responda as questões seguintes.

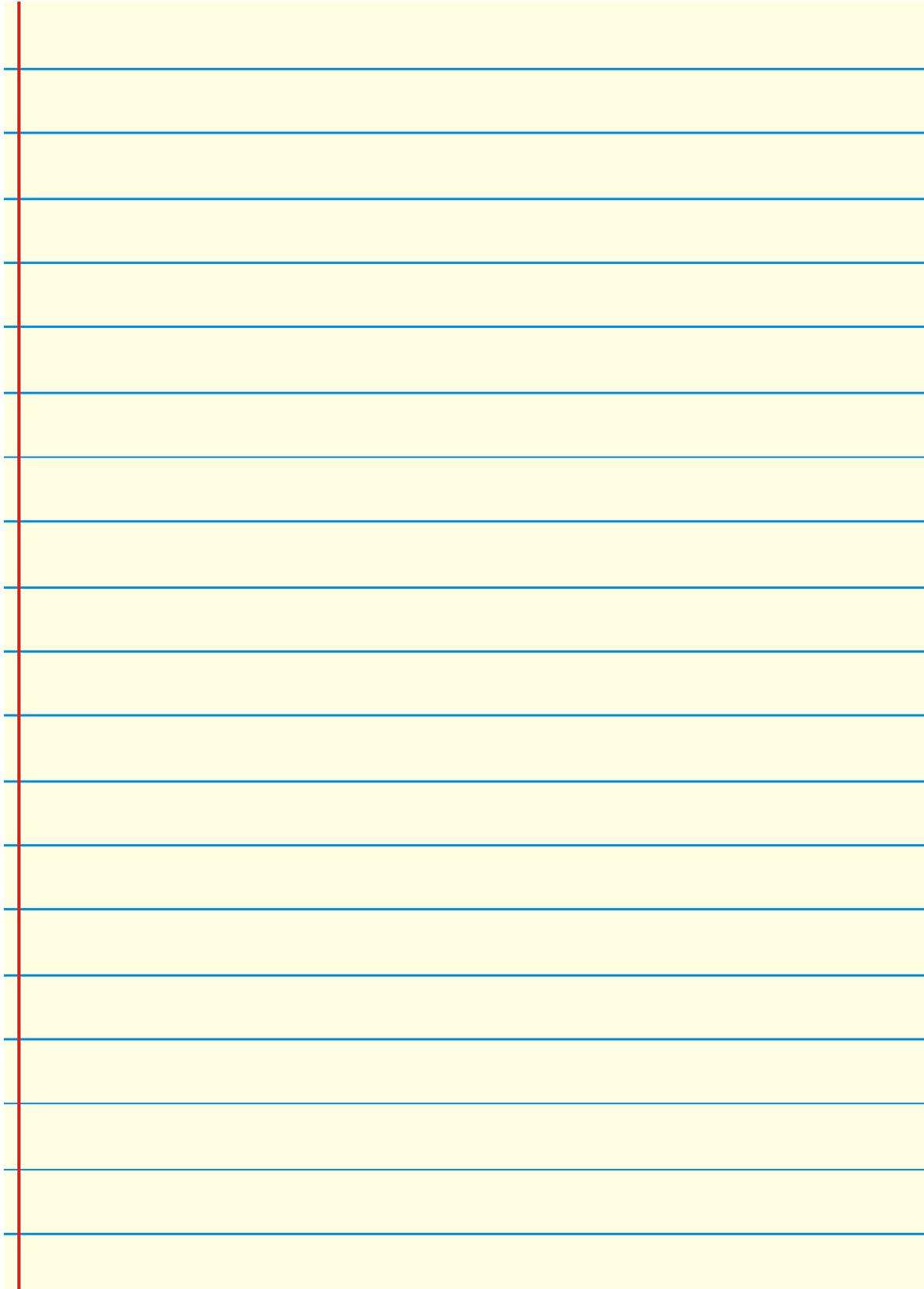
1) De forma breve, o que você achou do evento que ajudou a organizar? Cite os pontos positivos e os negativos.

Handwritten response area for question 1, consisting of a vertical red margin line on the left and horizontal blue lines on a yellow background.

2) Você já havia participado da organização de algum evento na sua escola? O que você aprendeu participando da organização e realização da exposição?

Handwritten response area for question 2, consisting of a vertical red margin line on the left and horizontal blue lines on a yellow background.

Chegamos ao final ao final deste módulo de atividades!
Você gostou de participar deste projeto? Conte-nos
o que aprendeu durante seu desenvolvimento?



ANEXOS

PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LINGUAGEM E DIVERSIDADE CULTURAL
NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Laécio Fernandes de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09917519.0.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.251.664

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa para subsidiar a elaboração de trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Abordará o modo como a linguagem vem sendo ensinada na Educação Básica, especificamente nas aulas de língua materna do Ensino Médio, e como é possível que haja um aprimoramento do ensino a partir da diversidade de gêneros textuais circulantes no cotidiano das cidades, que se relacionam com a temática da diversidade cultural e com a própria identidade dos sujeitos, contribuindo com a formação de leitores e produtores de linguagens. O estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória qualitativa, de cunho bibliográfico, documental e pesquisa-ação com abordagem qualitativa. O cenário do estudo será uma escola pública da Rede Estadual na cidade de Campina Grande - PB, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Os participantes da pesquisa serão o professor pesquisador, que ministrará as aulas no contexto do Ensino Médio na Instituição de ensino pesquisada, bem como os 25 alunos da turma do 1º ano do Ensino Médio. Utilizar-se-á como instrumento de coleta de dados, um questionário com o objetivo de saber quais gêneros (textos) e possíveis temáticas os alunos gostam de ler; máquina fotográfica; gravador de áudio e, diário de campo, para registros em dois momentos: primeiro far-se-á uma análise do material didático – livro(s) didático(s) utilizado pela turma, e das 23 orientações deste material ao docente, a fim de observar se há uma abordagem de linguagem ou orientações para o trabalho numa perspectiva semiótica/multimodal; No segundo momento, na

Endereço: Av. das Bananeiras, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocórego **CEP:** 58.109-733
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

Continuação do Projeto: 3.251.004

parte aplicada da pesquisa, o gravador de áudio e o diário de campo servirão para registro de observação participante durante as aulas ministradas pelo professor pesquisador, e o módulo do aluno, também, servirá de instrumento de coleta de dados, tendo em vista que conterá material linguístico dos participantes da pesquisa. A coleta de dados na fase exploratória da pesquisa será realizada: i) revisão bibliográfica das teorias acerca do ensino de linguagem nas aulas de Língua Materna; ii) pesquisa dos documentos oficiais que regularizam o ensino de Língua Materna no nível do Ensino Médio; iii) análise do material didático utilizado pela referida turma e do manual do professor e fase aplicada da pesquisa será realizada uma intervenção na turma em estudo, tendo a gravação de áudio e o diário de campo como fontes de registros das atividades didáticas desenvolvidas. A análise dos dados será conforme procedimento de caráter descritivo e interpretativo, a partir de leituras e produção de resumo e fichamento do referencial teórico, base para o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos primários

Promover, com base numa abordagem multimodal, o ensino de linguagem, a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano das cidades, atrelado à temática da diversidade cultural, possibilitando a formação de leitores cientes de suas práticas sociolinguísticas.

Objetivos secundários:

- Refletir sobre o ensino de Língua Materna com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Interdisciplinar, com foco nos gêneros textuais multimodais;
- Empreender um produto didático-pedagógico que contemple o ensino de linguagens e do fenômeno da diversidade de gêneros textuais no Ensino Médio;
- Evidenciar as contribuições do ensino de linguagens mediante temática da diversidade cultural, a partir dos gêneros textuais que atuam no cotidiano das cidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o protocolo da pesquisa "[...] acarretará risco mínimo para seus colaboradores, quanto à divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante, à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. O qual será minimizado pela conduta do pesquisador, pois será mantido o compromisso de não identificar os nomes, nem imagens dos participantes envolvidos no processo, visando assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos participantes da pesquisa".

Quanto aos benefícios, o "estudo beneficiará os discentes do Ensino Médio de uma turma do 1º

Endereço: Av. das Bananeiras, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.251.664

ano, noturno - na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo, unidade II, no Bairro Acácio Figueiredo, em Campina Grande – PB”. O estudo contempla a elaboração de um projeto didático-pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa: contendo um plano de ensino e um módulo, para o discente, de atividades com foco no ensino de linguagem, a partir de gêneros textuais multimodais que circulam no entorno da escola. ...estudo tem como objetivo oferecer aos discentes um contato com a Língua e suas relações histórico-socioculturais estabelecidas na sociedade. Além de propiciar o ensino de Língua Materna contextualizado, a partir de práticas representativas de linguagem, individual e coletiva, oportunizando reflexão sobre as relações entre língua/linguagem/sujeito/história/cultura e sociedade”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é relevante e poderá contribuir na produção de conhecimento sob o ensino da língua portuguesa. O projeto apresenta-se estruturado de forma a atender as recomendações da Resolução 466/2012. Os Termos de apresentação obrigatória estão adequados. O projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo constam os termos de apresentação obrigatória e eles atendem as recomendações da Resolução 466/2012.

Recomendações:

É obrigatório o envio do relatório final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências éticas foram sanadas conforme disposto nas Resoluções 466/12, 510/16 e a norma operacional 001/13/CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1284828.pdf	03/04/2019 17:30:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PDF.pdf	03/04/2019 17:26:40	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito

Endereço: Av. das Bananas, 351- Campus Universitário
Bairro: Rodozangê CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.251.664

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pdf.pdf	03/04/2019 17:18:22	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	TCLE_RESP_PDF.pdf	03/04/2019 17:17:18	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	TA_PDF.pdf	03/04/2019 17:16:40	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_gravacao_voz_pdf.p df	20/03/2019 00:37:16	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_uso_imagem_pdf.p df	20/03/2019 00:35:40	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	Termo_concordancia_projeto_pdf.pdf	20/03/2019 00:33:02	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional.pdf	18/03/2019 11:47:46	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Outros	Termo_da_compromisso_do_pesquisad or.pdf	18/03/2019 11:38:18	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	18/03/2019 11:26:43	Laécio Fernandes de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 09 de Abril de 2019

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Bananas, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocórgi CEP: 58.109-733
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cnp@uepb.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MAJOR
VENEZIANO VITAL DO RÊGO
CNPJ – 05596777/0001-84
Rua Maria Cândida da Silva, s/n – Acácio Figueiredo
Campina Grande - PB, CEP. 58421-295

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “O Ensino de Linguagem e Diversidade Cultural no Ensino Médio” desenvolvido pelo aluno Laécio Fernandes de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação do professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

Campina Grande, 18 de março de 2019.

Thalio José Sampaio da Silva
Diretor Escolar
MTR. 11.345

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional

QUESTIONÁRIO SONDAAGEM APLICADO NA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Caro(a) aluno(a),

Gostaríamos de sua colaboração respondendo esta atividade. Agradecemos sua valiosa contribuição!

Orientando: Mestrando Laécio Fernandes de Oliveira

Orientador: Prof. Dr Linduarte Pereira Rodrigues

ROTEIRO DE ATIVIDADE E MAPEAMENTO

I – Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Escola:

Curso:

Curso profissionalizante (cursado ou que esteja cursando):

Cidade onde reside:

II – Atividade de sondagem sobre preferências leitoras: de gênero textual e de temáticas.

▶ Marque um X na alternativa que mais atende sua preferência nas questões seguintes: Pode marcar mais de uma opção ou citar caso sua preferência não esteja entre as opções.

1) Quais gêneros textuais você tem o hábito ou gosta mais de ler, ouvir/ler:

▶ Gêneros literários cuja linguagem é mais narrativa:

() Romance; Conto; () Crônica; () Fábula; () Novela; () Outros, cite: _____.

▶ Gêneros líricos cuja linguagem, predominantemente, é lírica, poética.

() Poesia; Música; () Hino; () Outros, cite: _____.

▶ Relativo ao gênero musical, devido à diversidade de estilos, marque P para preferência e D para desconheço esse gênero, mas desejaria conhecer. Pode ser marcado mais de uma opção, fique a vontade para citar o(s) estilo(s) musical(is) de sua preferência que não esteja(m) entre os citados.

MPB; Axé; Rip Rop – antes de estilo musical, é considerado um estilo de vida; Rap; Rap repente nordestino; Forró tradicional; forró universitário ou eletrônico; () Sertanejo; Outros, cite: Reggae.

▶ Gêneros cuja linguagem é, predominantemente, argumentativa; os de caráter informativo; e os de caráter social (artístico, de intervenção e de denúncia). Considere a circulação desses textos, nos mais diversos meios/suportes.

() Artigo de opinião; () editorial; () Charges/Tiras/HQ's; () Notícia/Reportagem; Grafite; () Quadro/Pintura; () Inscrição corporal/tatuagem.

2) Quais temas e associações mais chamam sua atenção:

() Política; () Temas referentes a grupos econômica e politicamente desprestigiados na sociedade; () Tecnologias; temas referentes a sociedade e seu modo de vida; () Outros, cite: _____.

TERMO DE ASSENTIMENTO (AT)

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **O Ensino de Linguagem e Diversidade Cultural no Ensino Médio** sob a responsabilidade do pesquisador Laécio Fernandes de Oliveira e do orientador Linduarte Pereira Rodrigues, de forma totalmente voluntária.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que em tempos pós-modernos, a linguagem é vista como herança social, envolve os indivíduos, regula através do simbolismo suas estruturas mentais, emocionais e suas perspectivas. A linguagem detém uma rede simbólica de significados que circula na sociedade através de uma diversidade de gêneros textuais/multimodais. Fazendo-se necessário potencializar as habilidades leitoras, dos/as discentes, ao interpretar e analisar linguagens, visualizem a diversidade cultural que está presente no cotidiano das cidades, por meio de uma diversidade de gêneros multimodais, percebendo valores e ideologias que se atualizam na sociedade mediante as vozes dos sujeitos.

Neste estudo pretendemos: promover, com base numa abordagem multimodal, o ensino de linguagem, a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano das cidades, atrelado à temática da diversidade cultural, possibilitando a formação de leitores cientes de suas práticas sociolinguísticas. A partir dos objetivos específicos: Refletir sobre o ensino de Língua Materna com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Indisciplinar, com foco nos gêneros textuais multimodais; Empreender um produto didático-pedagógico que contemple o ensino de linguagens e do fenômeno da diversidade de gêneros textuais no Ensino Médio; e Evidenciar as contribuições do ensino de linguagens mediante temática da diversidade cultural, por meio dos gêneros textuais que atuam no cotidiano das cidades.

Para realizar essa pesquisa será realizado na fase exploratória, um estudo sobre se/como o material didático utilizado pela turma do primeiro ano do ensino médio está abordando o ensino de linguagem numa perspectiva multimodal/semiótica, com base nesta análise, será elaborado um plano de ensino e um módulo de atividades para o aluno, em seguida, dar-se-á a fase aplicada da pesquisa com o desenvolvimento das aulas pelo professor pesquisador, que ocorrerá na cidade de Campina Grande-PB, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo, e apenas com sua autorização realizaremos a aplicação da pesquisa.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Apresentação da pesquisa aos participantes com o objetivo de efetivar a participação de todos no desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados dar-se-á por meio da aplicação do produto didático – pedagógico - o módulo do aluno; da gravação de áudio por meio de gravador; uso de máquina fotográfica e anotações feitas

Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com os pesquisadores: Laécio Fernandes de Oliveira, através do telefone (83) 98723-5125 ou com Linduarte Pereira Rodrigues, através do telefone (83) 98844-0607 ou através dos e-mails: lfoliveira.36@gmail.com; linduartepr@gmail.com ou do endereço: Rua Compositor Rosil Cavalcante, 855, Bloco A, Ap 003. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB pelo telefone (83) 3315-3373 ou pelo E-mail CEP@uepb.edu.br

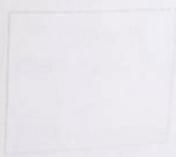
Eu, [REDACTED] portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, 09 de 07 de 20 19.

[REDACTED]

Assinatura do(a) menor

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



Nome legível:

Endereço:

RG. 4.542.486

Fone:

Data 09/07/19

Laécio F. de Oliveira
Assinatura do pesquisador responsável

Linduarte P. Rodrigues
Assinatura do orientador

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Prezado(a),

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O Ensino de Linguagem e Diversidade Cultural no Ensino Médio**, sob a responsabilidade do pesquisador Laécio Fernandes de Oliveira e do orientador Linduarte Pereira Rodrigues, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

A referida pesquisa justifica-se pelo fato de que em tempos pós-modernos, a linguagem é vista como herança social, envolve os indivíduos, regula através do simbolismo suas estruturas mentais, emocionais e suas perspectivas. A linguagem detém uma rede simbólica de significados que circula na sociedade através de uma diversidade de gêneros textuais/multimodais. Fazendo-se necessário potencializar as habilidades leitoras, dos/as discentes, ao interpretar e analisar linguagens, visualizem a diversidade cultural que está presente no cotidiano das cidades, por meio de uma diversidade de gêneros multimodais, percebendo valores e ideologias que se atualizam na sociedade mediante as vozes dos sujeitos.

Neste estudo pretendemos: promover, com base numa abordagem multimodal, o ensino de linguagem, a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam no cotidiano das cidades, atrelado à temática da diversidade cultural, possibilitando a formação de leitores cientes de suas práticas sociolinguísticas. A partir dos seguintes objetivos específicos: Refletir sobre o ensino de Língua Materna com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Indisciplinar, com foco nos gêneros textuais multimodais; Empreender um produto didático-pedagógico que contemple o ensino de linguagens e do fenômeno da diversidade de gêneros textuais no Ensino Médio; e Evidenciar as contribuições do ensino de linguagens mediante temática da diversidade cultural, a partir dos gêneros textuais que atuam no cotidiano das cidades.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Apresentação da pesquisa aos participantes com o objetivo de efetivar a participação de todos no desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados dar-se-á por meio da aplicação do produto didático – pedagógico - o módulo do aluno; da gravação de áudio por meio de gravador; uso de máquina fotográfica e anotações feitas no diário de campo pelo professor pesquisador durante a observação participante nas aulas de

Bem como é garantido ao participante ressarcimento de qualquer dano ou prejuízo financeiro que possa vir a sofrer.

- Em metodologia experimental: Vide Resolução 466/2012, IV 4.

Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com os responsáveis pela pesquisa, Laécio Fernandes de Oliveira, no número (83) 98723-5125, ou com Linduarte Pereira Rodrigues (83) 98844-0607 ou através dos e-mails: lfoliveira.36@gmail.com; linduartepr@gmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, pelo telefone (83) 3315-3373 ou pelo E-mail CEP@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa, **O Ensino de Linguagem e Diversidade Cultural no Ensino Médio**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____

_____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Laécio F. de Oliveira
Pesquisador responsável

_____ Campina Grande, 15, de julho, 2019.
Assinatura do(a) participante

Assinatura Dactiloscópica do(a) Participante da Pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do(a) participante da pesquisa).



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu [REDACTED], depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada "O Ensino de Linguagem e Diversidade Cultural no Ensino Médio" poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz durante as aulas, autorizo, por meio deste termo, o pesquisador Laécio Fernandes de Oliveira a realizar a gravação de minha voz, nos momentos de fala, durante as aulas, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta autorização foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador da pesquisa Laécio Fernandes de Oliveira, e após esse período, serão destruídos; e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 09 de 07 2019.

[REDACTED]
Assinatura do participante da pesquisa

Laécio F. de Oliveira
Assinatura do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, autorizo o professor Laécio Fernandes de Oliveira, coordenador da pesquisa intitulada: "O Ensino de Linguagem e Diversidade Cultural no Ensino Médio" a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de foto com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Laécio Fernandes de Oliveira, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio eletrônico físico (*pendrive* e/ou cartão de memória), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 15 de julho 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Laécio F. de Oliveira

Assinatura pesquisador responsável